

Diseño Curricular Base

Educación Primaria



Ministerio de Educación y Ciencia

Hrsg.: Ministerium für
Bildung u. Wissenschaft

Entwurf: Grundlage für
das Curriculum

Elementarunterricht

[Madrid]: Ministerium
für Bildung u. Wissen-
schaft, 1989.

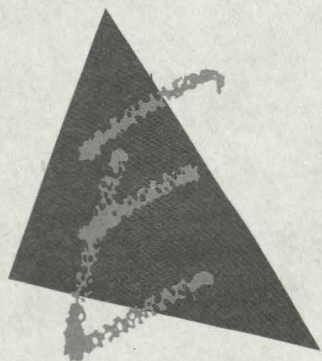
Georg-Eckert-Institut BS78



1 200 184 8

Diseño Curricular Base [2]

Educación Primaria



Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

90/1460



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

N. I. P. O.: 176-89-092-5
I. S. B. N.: 84-369-1625-5
Depósito Legal.: M-13743-1989
Imprime: MARAL, INDUSTRIA GRAFICA

E
I-7(1189)2

INDICE

Prólogo	7
----------------------	---

Parte I. Diseño y Desarrollo Curricular

Capítulo 1. Reforma Educativa y Currículo	17
Capítulo 2. El Diseño Curricular Base	29
Capítulo 3. Proyectos y Programaciones curriculares	51
Capítulo 4. Líneas directrices para una política curricular ...	57

Parte II. Educación Primaria.

Capítulo 1. Introducción a la etapa	71
1. Características generales	71
2. Objetivos Generales	79
3. Estructura Curricular	81
4. Orientaciones didácticas generales	88

Capítulo 2. Areas Curriculares.

1. Conocimiento del Medio	94
2. Educación Artística	146
3. Educación Física	210
4. Lengua y Literatura	258
5. Lenguas Extranjeras	314
6. Matemáticas	376

Capítulo 3. Las necesidades educativas especiales en la Educación Primaria	425
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Prólogo

||

La reforma educativa tiene por objeto no sólo, ni principalmente, la ordenación o estructura de la educación. Se refiere, ante todo, a los contenidos, a la oferta y oportunidades de experiencias, de aprendizajes, que la escuela ofrece a los alumnos. Esas oportunidades son mucho más que un programa o plan de estudios, cifrados casi exclusivamente en los aspectos conceptuales. En la actualidad la oferta y las oportunidades educativas se compendian en la noción de **currículo** que abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje.

En el currículo se recogen las intenciones educativas. La instancia que establece un currículo se supone que tiene unas determinadas intenciones respecto a la educación de los destinatarios del mismo. Mejor dicho: las diversas instancias que, en escalones distintos, contribuyen a determinar y desarrollar un currículo, trasladan a estas distintas determinaciones del mismo las intenciones educativas que las animan. Claro está que, además de las intenciones explícitamente formuladas en el currículo, hay otros elementos no expresamente formulados, consistentes, por lo demás, más en omisiones que en presencias, que vienen a constituir el llamado "currículo implícito", constituido por todo aquello que la escuela ofrece, o deja de ofrecer, al margen de las intenciones de las instancias determinadoras del currículo, o al margen, al menos, de las declaraciones de tales intenciones.

Los elementos curriculares implícitos no deben ser siempre negativamente valorados. Con frecuencia, la escuela ofrece oportunidades de aprender más ricas y variadas de lo previsto. Pero con frecuencia los elementos

implícitos del currículo contribuyen a distorsionar las intenciones educativas más explícitas, llegando a veces a desnaturalizarlas por completo. En todo caso, es deseable que esas intenciones educativas sean expresamente formuladas, clarificadas y debatidas, no para reducir a ellas la oferta educativa, pero sí para mantener una vigilancia racional y crítica lo más rigurosa posible sobre los procesos reales de educación.

En los primeros tiempos de la educación obligatoria y gratuita en los distintos países, la intención educativa de la administración pública se limitaba a unos pocos elementos: la alfabetización y un nivel elemental de cultura. Era cada escuela y, en particular, cada maestro quien realmente tenía intenciones educativas. Era el maestro, pues, quien fijaba el currículo.

En la actualidad, tanto la organización de la educación obligatoria, cuanto la implantación de titulaciones académicas que acreditan con carácter general para el ejercicio de determinadas profesiones, suponen y exigen una determinación, por parte de la Administración pública, de los contenidos de las correspondientes enseñanzas. En otras palabras, en todos los países modernos, la política educativa exige el establecimiento de intenciones educativas, sea mediante la determinación más o menos detallada de un currículo, sea mediante la fijación del oportuno sistema de pruebas de evaluación.

El planteamiento curricular adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia es el de un Diseño Curricular Base, abierto y flexible, que ha de quedar ulteriormente determinado en sucesivos niveles de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, los centros educativos y por los propios profesores. Es el profesor, en definitiva, quien realiza el desarrollo del currículo en su actividad docente y en el aula. En el diseño y en el desarrollo de las intenciones educativas se supone que la Administración y que los propios profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad, de las finalidades que la sociedad asigna a la escuela y las distintas etapas educativas. Esta fidelidad puede considerarse el referente último que legitima un determinado diseño y desarrollo curricular. Por otro lado, y sobre todo en una sociedad multiforme, ampliamente pluralista, esas intenciones educativas han de permanecer sumamente abiertas, flexibles, y adaptables a las particulares circunstancias de los alumnos.

Una reforma de la enseñanza es siempre reforma de currículo: de las intenciones educativas y de las condiciones para su efectividad. La reforma de la ordenación, de las estructuras educativas, tiene sentido únicamente en la medida en que se reforman los contenidos y los métodos. El currículo da concreción y sentido a la ordenación. Una reforma meramente estructural no aseguraría por sí sólo el cambio educativo real. La reforma de las estructuras tiene por finalidad hacer posible y facilitar un determinado currículo. El diseño curricular hace inteligible e ilustra el proyecto de ordenación; y, en general,

la reforma educativa se propone una mejor correspondencia entre estructura y currículo.

En el documento "Proyecto de Reforma del Sistema educativo. Propuesta de debate", presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia en junio de 1.987, se incluía una propuesta genérica de un diseño curricular básico abierto, flexible, que había de hallar concreción en proyectos curriculares específicos, de los que había de hacerse responsable la comunidad escolar, y no la administración educativa. Dicha propuesta de que las prescripciones curriculares básicas sean abiertas y flexibles ha encontrado una acogida favorable. Se han expresado dudas acerca del modo de realizarla, de la amplitud de los contenidos prescriptivos, de las instancias y de los procedimientos responsables de su concreción. Pero no ha habido discrepancias en cuanto a de la conveniencia de que, con carácter prescriptivo, para todo el Estado Español, el diseño curricular básico y su concreción autonómica sea de naturaleza flexible y abierta.

Era preciso, pues, que el Ministerio de Educación y Ciencia concretara el sentido de la reforma educativa avanzando una propuesta de currículo que se corresponda con la ordenación general del sistema y que confiera sentido a esta ordenación. Con ese fin, y con objeto de que sirva de documento de debate y de desarrollo curricular para la reforma educativa, el Ministerio de Educación y Ciencia presenta a la comunidad educativa y a la sociedad española la presente propuesta curricular, relativa a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. En el calendario previsto de la Reforma, ésta comenzará por los primeros cursos de dichas etapas. El nuevo Bachillerato, en cambio, con sus distintas modalidades no comenzará hasta unos años después, cuando hayan terminado los primeros alumnos que hayan cursado la nueva Educación Secundaria obligatoria, por lo que sus contenidos educativos pueden discutirse más adelante. La Reforma de la Formación Profesional obedece, por su parte, a un diseño que está recogido ya en los módulos actualmente en curso de experimentación.

El Diseño Curricular Base expresa intenciones educativas. Estas intenciones se hallan detalladamente formuladas a lo largo del presente Documento. Hay que destacar en ellas, sin embargo, algunas líneas que atraviesan las distintas etapas y áreas, y que reflejan las grandes finalidades a las que el currículo ha de servir. En particular, este Diseño pretende:

- a) La educación social y moral de los alumnos, en la medida en que contiene una educación para las actitudes y los valores, que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo característico de la sociedad moderna, respetando al propio tiempo los valores y creencias de otras personas y otros grupos sociales.

- b) Una educación no discriminatoria, antes al contrario, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad.
- c) La apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales que la rodean, y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos en el currículo, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes y, en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada. En coherencia con esta línea, el currículo se propone incorporar las Nuevas Tecnologías de la información como contenido curricular y también como medio didáctico.

La presente propuesta de Diseño Curricular Base ha de leerse conjuntamente con el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo: contribuye a concretar algunas propuestas del Libro Blanco y representa un paso más en el debate social acerca de la reforma educativa. Al proponer este Diseño Curricular, y someterlo a debate, el Ministerio de Educación y Ciencia está preguntando a la sociedad si es adecuado, es decir si se hace eco del sentir de la sociedad española acerca de cómo debe ser la educación en sus diferentes niveles. Naturalmente, un currículo tiene consecuencias necesarias en la organización de los centros, en los recursos didácticos, en la cualificación del profesorado, etc. Estas consecuencias implícitas han de ser analizadas también cuando se analiza el currículo. Pero, antes de examinar todo eso, hace falta considerar el currículo en su contenido propio, en las intenciones y la oferta educativas que supone.

Este documento, en consecuencia, ha de ser leído, ante todo, como un documento pedagógico, relativo a los contenidos y a los modos de la educación.

La perspectiva del documento es esencialmente didáctica, relativa al Diseño Curricular Base que está llamado a tener un carácter prescriptivo en todo el país, si bien queda abierta la cuestión de que los contenidos prescriptivos sean más reducidos o también, al contrario, más amplios que los recogidos en el presente documento. En cualquier caso hay que tener en cuenta que no todos los elementos potencialmente normativos están incluidos en el presente documento. También las Comunidades Autónomas con competencias educativas deberán desarrollar y completar el Diseño Curricular Base.

Es un diseño que pretende contribuir a:

- 1) La igualdad de oportunidades educativas de los alumnos, con aptitudes e intereses distintos, y bajo condiciones diferentes.

- 2) La comunicación entre los ciudadanos, proporcionando una enseñanza y un cultura común, que facilite la convivencia entre los españoles.
- 3) La posibilidad de que los alumnos, al desplazarse de un lugar a otro, o de una escuela a otra, encuentren asegurada la continuidad de sus experiencias educativas, de sus aprendizajes y conocimientos.
- 4) La autonomía de los centros educativos y de los profesores, que, a partir del diseño general, podrán programar y concretar sus intenciones educativas en currículos adaptados a las características del centro y de los alumnos.
- 5) La continuidad, coherencia y progresión a lo largo de las distintas etapas de la educación.
- 6) La especificación de las condiciones que permitan valorar el progreso realizado por los alumnos a consecuencia de la intervención educativa.

La generalidad propia de un Diseño Curricular abierto y flexible ha obligado al texto a un elevado nivel de abstracción. Pero abstracción aquí no quiere decir especulación. Los conceptos de este documento curricular están extraídos de realidades educativas. Sus fuentes más generales son de naturaleza epistemológica, de acuerdo con las distintas disciplinas comprometidas en los conocimientos de los que en cada caso se trata; son también sociológicas y culturales, relacionadas con las experiencias sociales compartidas. De manera más concreta, la fuente principal inmediata de este Diseño Curricular, también en sus formulaciones más abstractas, son las reformas educativas concretas llevadas a cabo por tantos y tantos profesores, en numerosos centros del país y en los distintos niveles educativos. Es un Diseño extraído de la experimentación y de la innovación educativa más sobresaliente de los últimos años. Se trata, por ello, de una propuesta curricular donde pueden reconocerse y, sin duda, se van a reconocer los movimientos de renovación pedagógica, los distintos colectivos que se interesan y que han trabajado por una escuela mejor, los profesores innovadores y los claustros comprometidos, desde hace años, con la reforma.

Las ilustraciones o ejemplificaciones curriculares que acompañan al Diseño Base han sido precisamente recabadas de la experiencia educativa innovadora. Las ejemplificaciones adjuntas al Diseño Base cumplen así un papel esencial el de mostrar cómo se puede concretar el Diseño general bajo circunstancias determinadas. Son posibles otras muchas ejemplificaciones y es preciso alentar su producción.

Según la idea que se tenga de un Diseño Curricular Base, el aquí propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia puede, tal vez, aparecer incompleto en algunos apartados. En particular, falta la formulación de objetivos didácticos, evaluables; y faltan también los objetivos correspondientes a los distintos ciclos. Es una ausencia deliberada, que se basa principalmente en el

respeto a un planteamiento de currículo abierto y en que parece prematuro e incluso imprudente proceder a la especificación, ya de objetivos terminales, ya de objetivos de ciclo, cuando todavía se desconoce el grado de aceptación que, en el curso del debate público, llegarán a alcanzar los objetivos de etapa y los de área. La única excepción a esta norma se encuentra en los objetivos generales que aparecen en el ciclo 0-3 de la Educación Infantil, cuya presencia quiere resaltar el carácter inequívocamente educativo que debe tener la atención a los más pequeños y se relaciona además con los muy pronunciados cambios que se dan en los niños en sus primeros años.

La propuesta curricular que se presenta a continuación es, antes de nada, una propuesta. Se presenta como proyecto a debate, a semejanza de la propuesta de ordenación presentada en junio de 1.987. Los elementos contenidos en el presente documento, e igualmente todos sus supuestos tácitos y sus consecuencias obligadas han de ser sometidos a examen. En particular, se somete a discusión: si en él se recogen los contenidos básicos de lo que ha de constituir la cultura general de los hombres y mujeres de nuestro tiempo, o si, por el contrario, lejos de ajustarse a esas necesidades, es demasiado extenso o demasiado parco; si es una propuesta capaz de generar programaciones y proyectos específicos, de centro y de aula, respetando en todo caso, las competencias de las Comunidades Autónomas, si es un Diseño curricular lo suficientemente flexible como para llevar, en sí mismo, el germen de las adaptaciones curriculares que a partir de él se elaboren; si es adecuada la ayuda que proporciona al profesor para el desarrollo de su docencia; y, en definitiva, cualesquiera otras cuestiones que este Diseño Curricular pueda suscitar.

Al presentarlo a la comunidad educativa y a la sociedad española en general, el Ministerio de Educación y Ciencia entiende que este Diseño Curricular Base cumple las condiciones de diseño abierto y flexible, que puede, a la vez ser prescriptivo para todos los centros del país, y ser adaptable a las circunstancias de cada centro y también a las peculiaridades individuales de los distintos alumnos, una vez que las Comunidades Autónomas hayan realizado las concreciones que les corresponden en uso de sus competencias educativas. También entiende que constituye una guía orientadora para el profesorado, capaz de generar proyectos curriculares de centro y programaciones de aula adaptadas a las necesidades y demandas educativas concretas de cada grupo. Entiende, en fin, que con las oportunas medidas de formación del profesorado, de apoyos al sistema educativo y de organización de los centros, es un Diseño Curricular que puede contribuir de forma decisiva a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Presentado como documento para debate, este Diseño Curricular Base llama a otras medidas de diseño curricular, de intercambio de experiencias, de permanente innovación educativa. Alrededor del diseño curricular y, sobre todo, alrededor del Diseño Curricular más definitivo que, a partir del debate,

llegue a establecerse, será preciso adoptar medidas para el desarrollo curricular en los distintos niveles de ejemplificaciones de programaciones, libros para uso del alumno, del profesor, del centro, materiales de trabajo y materiales didácticos en general, instrumentos de evaluación, etc.

El presente documento, incluso en su estado actual de proyecto, de propuesta para debate, puede cumplir y sin duda cumplirá funciones importantes al margen del destino que finalmente reciba: la función de mentalizar y sensibilizar al profesorado acerca de la necesidad de una reforma curricular, del cambio en los contenidos y en los métodos de enseñanza; de hacerle consciente acerca de las características y las condiciones de un diseño curricular abierto; de hacerle consciente también de la cualificación que necesita para ello y, por tanto, de las necesidades de formación permanente que el currículo implica y que debe demandar de la Administración educativa. Contribuirá también, sin duda, a impulsar la renovación curricular y, en general, educativa en nuestro país, y, en su caso, la necesidad de emprender otras líneas, o bien complementarias, o bien alternativas.

I Diseño y Desarrollo Curricular


- **Reforma educativa y currículo**
- **El Diseño Curricular Base**
- **Proyectos y Programaciones curriculares**
- **Líneas directrices para una política curricular**

Capítulo 1: REFORMA EDUCATIVA Y CURRÍCULO

1.1.- SITUACION ACTUAL

La "Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa" de 1970 estableció una ordenación del sistema educativo que, salvo para la Universidad, continúa vigente en sus líneas generales. A las importantes razones para plantear una reforma del sistema educativo tales como la de extender la educación obligatoria hasta los 16 años o la de adaptarse a las características del Estado de las Autonomías que se configura a partir de 1978 vienen a sumarse otras más estrechamente relacionadas con el aspecto curricular de dicho sistema. La importancia de estas últimas hace que no pueda entenderse actualmente una reforma en profundidad que no analice las carencias y los problemas generados por los actuales programas y no proponga, en función de ello, un currículo más adecuado a las demandas del sistema educativo. En el terreno curricular se han desarrollado a partir de 1970 y en distintos momentos disposiciones de diverso rango, algunas de las cuales coexisten en la actualidad, lo que contribuye a dificultar la percepción de las directrices curriculares que existen para los niveles educativos no universitarios.

En el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, a las "Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica" de Diciembre de 1970, completadas posteriormente con las referidas a Preescolar y Educación Permanente de Adultos, siguió, diez años después, la propuesta de los Programas Renovados para Preescolar, Ciclo Inicial, Medio y Superior de EGB. Sin embargo, estos Programas Renovados de Enero de 1981 no llegaron a aplicarse en la Segunda Etapa de EGB a la que sólo afectó el cambio



Una reforma en profundidad analiza las carencias y los problemas generados por los actuales programas y propone un currículo más adecuado a las demandas del sistema educativo

de este nombre por el de Ciclo Superior. La referencia, por tanto, para este ciclo sigue siendo el documento de "Orientaciones" de 1970.

La importancia de la Educación Infantil tanto para el desarrollo de los niños y niñas (1) como para la prevención de desigualdades y fracasos en niveles educativos posteriores no se ve habitualmente reflejada en unas propuestas educativas concretas y propias de este nivel educativo, que sigue concibiéndose con demasiada frecuencia en términos de "guardería" o solamente de preparación para la Educación General Básica.

Si la suspensión de la entrada en vigor de los programas del Ciclo Superior de EGB permitió evaluar los resultados de la reordenación de las enseñanzas en la primera promoción de alumnos que completaba el Ciclo Inicial de EGB y conocer la opinión del profesorado sobre las novedades introducidas, la fase de experimentación del currículo para el Ciclo Superior permitió enfocar el trabajo sobre algunos de los problemas curriculares más importantes: programas sobrecargados de contenidos, poco aptos para favorecer la reflexión y la asimilación real de los conocimientos y escasamente adaptados a las aptitudes y motivaciones de los alumnos, a los que no siempre se les otorga un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Problemas similares, junto con el énfasis en la necesidad de desarrollar planteamientos globalizados y de enfocar adecuadamente el comienzo de la adquisición de las destrezas instrumentales, se abordaron en los Proyectos de Reformulación de las Enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio de EGB.

Para el conjunto que forman el Bachillerato Unificado Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria se desarrollan, en Marzo y Agosto de 1975 respectivamente, los correspondientes planes de estudios, que sólo recientemente se han visto ligeramente modificados con una reducción horaria, un mayor énfasis en las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (EATP) y con la incorporación en 1987 de la segunda lengua extranjera con carácter opcional.

El BUP, que fue diseñado por la Ley General de Educación como un ciclo estrechamente conectado con el acceso a la Universidad, ha experimentado un gran crecimiento en el número de alumnos y se ha convertido en una etapa con unos planes de estudio y una metodología escasamente actualizados. Las enseñanzas técnicas han tenido un insuficiente desarrollo y, en general, se da un cierto "academicismo" tanto en relación con el currículo como con los procedimientos pedagógicos aplicados. Todo ello, junto a otros problemas

1.- La educación no sexista, no discriminatoria para los alumnos, constituye uno de los ejes del presente Diseño, como se indica en el prólogo y como resulta patente a lo largo de todo el Documento. Pero, en aras de la sencillez del texto, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades.

no estrictamente curriculares, lleva a un aprendizaje a menudo sólo memorístico, a la desconexión respecto al entorno sociocultural y profesional y a la falta de flexibilidad en los programas.

Los planes de estudio de Formación Profesional se regulan en Marzo de 1976 por un Decreto que tiene en cuenta la posibilidad, ampliamente aprovechada por los centros, de proponer, tanto los programas concretos para cada profesión, como los programas de formación para profesiones no reguladas por el Ministerio cuando se estime conveniente establecerlas. Recientemente, en Mayo de 1988, con ocasión de la modificación de los horarios lectivos para todas las ramas de la Formación Profesional de primer grado, se han elaborado nuevas orientaciones generales para las distintas materias que la componen.

Respecto a la Formación Profesional, especialmente la de primer grado, aparte de importantes problemas no estrictamente curriculares, cabe señalar el acuerdo tanto de los profesores como de los alumnos en que los contenidos que se imparten son inadecuados, poco motivadores y frecuentemente desconectados de la realidad profesional y económica del mundo productivo. Son las lógicas consecuencias de una Formación Profesional reglada a partir de los catorce años, con funciones complementarias de recuperación de aprendizajes, poco orientada a la práctica y con dificultades para establecer un régimen de alternancia con el trabajo a causa de la edad de los alumnos. La Formación Profesional de segundo grado, aunque ha conocido un relevante auge en los últimos años y ha obtenido mejores rendimientos, tanto en términos académicos como en los que se refiere a la obtención de un puesto de trabajo, resulta poco polivalente y excesivamente rígida en un sistema reglado y fuertemente académico, que adolece de obsolescencia en ciertas especialidades y carece de otras relacionadas con las nuevas tecnologías.

A estas disposiciones curriculares de carácter general para los distintos niveles no universitarios vienen a añadirse más recientemente diferentes planes experimentales, que afectan a un número menor de centros, con especial atención al aspecto curricular. Al Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias de 1983, con incidencia en el BUP, el COU y la FP, siguió el Plan Experimental para la Reforma del Ciclo Superior de EGB iniciado en 1984 que se completó, a su vez, con el Proyecto de Reformulación de las Enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio de EGB y con el Plan Experimental de Escuelas Infantiles.

Ante esta situación, y desde el punto de vista curricular, la mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco curricular más coherente que no presente rupturas entre las distintas etapas. En términos generales puede decirse que esta nueva orientación debe caracterizarse por:

- a) Establecer con claridad las intenciones educativas y los elementos comunes que deben desarrollarse en la enseñanza que afecta a todos los niños y jóvenes del Estado.



La mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco curricular más coherente, sin rupturas entre las distintas etapas

- b) Plantear un currículo abierto susceptible de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas y de adaptarse posteriormente al entorno de los alumnos utilizándose medios y situaciones muy diferentes.
- c) Señalar explícitamente las razones que llevan a establecer tanto las intenciones educativas como la forma concreta de llevarlas a la práctica.
- d) Otorgar al profesorado un papel activo en el proceso de desarrollo de las propuestas curriculares que vaya más allá del de mero ejecutor de unos programas, proporcionándole mayor autonomía en la elaboración de proyectos curriculares.
- e) Orientar de forma práctica al profesorado para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan la consecución de las intenciones educativas planteadas.
- f) Incorporar las aportaciones realizadas desde el campo de la Pedagogía y de la Psicología, adaptándose en cada momento a las diferentes necesidades de los alumnos.
- g) Ofrecer una formación común para todos, integral y de carácter polivalente, que se combine en los últimos ciclos con una progresiva optatividad.
- h) Incorporar al sistema escolar contenidos que actualmente se ofrecen fuera de él y que son reclamados por el interés de la sociedad.
- i) Preparar a los jóvenes para vivir su papel de ciudadanos activos proporcionándoles los suficientes elementos de transición a la vida adulta y activa.

Este marco curricular se aplicará a los nuevos niveles educativos que se establecen en el Libro Blanco para la Reforma de la Educación.

1.2.- EL CURRÍCULO ESCOLAR

Las funciones del currículo

La educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, relativas fundamentalmente a aspectos ligados a la cultura en la que está inmerso, sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El avance cultural que se ha ido produciendo a lo largo de la evolución de los grupos sociales no viene incorporado en las capacidades que toda persona tiene por el hecho de serlo, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su entorno físico. Es

Ciertas facetas del desarrollo de la persona sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela

necesaria la mediación de los agentes sociales, y entre ellos de la educación escolar, para promover el desarrollo integral de los alumnos.


Por ello, todo sistema educativo tiene que plantearse cuáles son estos ámbitos de actuación educativa y en qué va a consistir su intervención. El currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.

El currículo tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes. La de **hacer explícitas las intenciones** del sistema educativo, y la de **servir como guía para orientar la práctica pedagógica**. Esta doble función se refleja en la información que recoge el currículo, en los elementos que lo componen, que pueden agruparse en torno a cuatro preguntas:

1. **¿Qué enseñar?** La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
2. **¿Cuándo enseñar?** Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.
3. **¿Cómo enseñar?** Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.
4. **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?** Por último, es imprescindible realizar una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados.

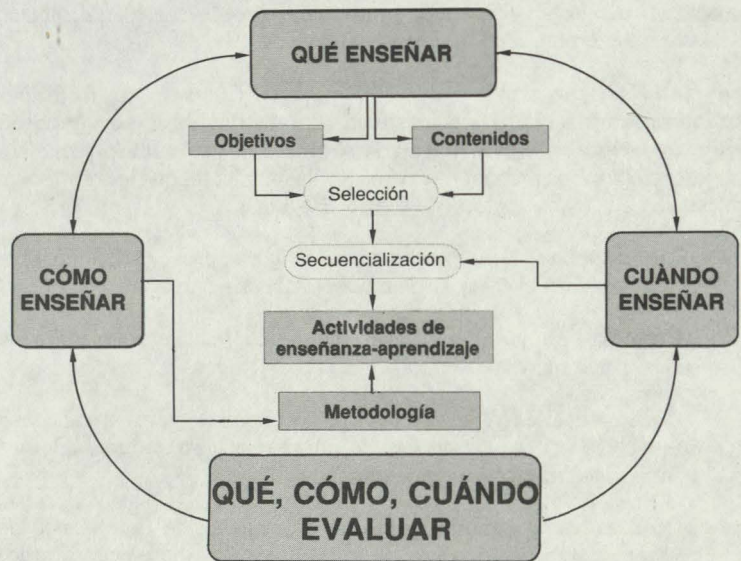
En la primera pregunta se recogen los aspectos del currículo relativos a la primera función, al establecimiento de las intenciones. Las tres restantes se refieren al plan de acción que se debe seguir de acuerdo con estas intenciones y sirven de instrumento para desarrollar la práctica pedagógica.

Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo se plasman, en último término, en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término de **Diseño del currículo** para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el de **Desarrollo del currículo** para el proceso de puesta en práctica. Estas dos fases tienen una enorme relación entre sí, ya que la información obtenida de aplicación del currículo debe servir para ir modificando el diseño, ajustándolo progresivamente a las condiciones reales. Sólo llevando a cabo este ciclo completo se respeta la naturaleza dinámica del currículo, evitando que se convierta en una serie de principios fosilizados incapaces de generar ningún tipo de innovación educativa.



Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica

ELEMENTOS BASICOS DEL CURRICULO



Las fuentes del Currículo

Las fuentes del currículo son de naturaleza: sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica

El currículo trata de dar respuesta a algunas preguntas fundamentales: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, e igualmente, qué, cuándo y cómo evaluar. Tal respuesta se concreta a partir de fuentes de naturaleza y origen diferentes. Suelen destacarse cuatro tipos de fuentes del currículo, cada una de las cuales realiza una aportación y proporciona una información específica:

- La fuente sociológica refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización

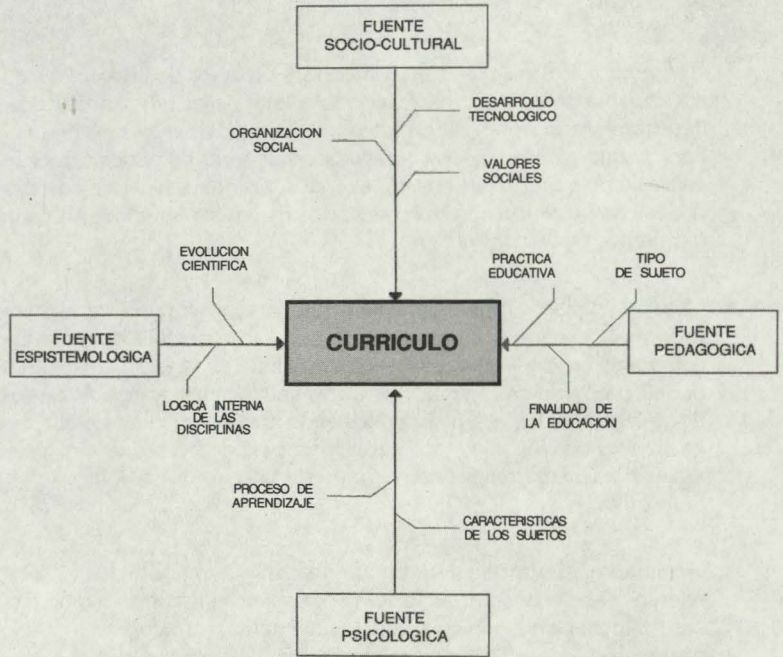
de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad. El currículo ha de recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a que pertenecen.

- La fuente psicológica se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento, y cómo aprenderlo.
- La fuente pedagógica recoge, tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada, a lo largo de los últimos años, también en otros países, y no sólo en España, constituye una fuente insustituible de conocimiento curricular. En concreto, el desarrollo curricular en el aula, en la docencia real de los profesores, proporciona elementos indispensables a la elaboración del currículo en sus fases de diseño y de ulterior desarrollo.
- Finalmente, el currículo tiene su fuente epistemológica en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinarias entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.

Estas cuatro fuentes desempeñan un papel en todas las fases de elaboración y realización del currículo: a) en los distintos momentos de diseño: de Diseño Curricular Base, de Proyectos Curriculares, de Programación; b) en el desarrollo del currículo en el aula. Así pues, tanto la Administración educativa, al establecer un currículo normativo, cuanto los profesores, en sus proyectos, programaciones y práctica educativa, han de referirse a esas fuentes, de las cuales recaba el currículo tanto sus contenidos cuanto su legitimación.

La referencia psicológica y pedagógica del presente Diseño Curricular Base se desarrolla más adelante, al exponer los principios de intervención educativa (cf. 2.2.). La referencia epistemológica consta en las correspondientes áreas. Conviene, pues, exponer brevemente ahora los supuestos sociológicos desde los que está elaborado.

FUENTES DEL CURRÍCULO



Supuestos sociológicos

El currículo expresa intenciones educativas. Estas deberían, en definitiva, reflejar las intenciones de la sociedad acerca de la escuela en un determinado momento histórico. Toda sociedad educa a sus jóvenes generaciones, pero no siempre lo hace a través de instituciones específicas. La escuela -o sistema educativo- se caracteriza por constituir una institución y sistema social específicamente ordenado a la finalidad educativa. Con su extraordinario auge en las sociedades modernas, que han desarrollado la escuela obligatoria para todos los ciudadanos hasta cierta edad, la escuela es un importante subsistema social dentro del contexto y sistema global de la sociedad. En relación con esa posición dentro de la sociedad, la escuela es ampliamente

La escuela es un importante subsistema social dentro del sistema global de la sociedad

dependiente del sistema social. Sin embargo, las relaciones entre educación y sociedad no son de una sola dirección, de la sociedad a la escuela, sino multidireccionales. Varias direcciones pueden señalarse en su relación:

- Cada sociedad tiene unas demandas específicas acerca de lo que espera de la escuela. Esas demandas se vinculan a funciones sociales importantes: de socialización de las nuevas generaciones y de su preparación para sus futuras responsabilidades como adultos dentro de una concreta organización del trabajo y de los roles sociales.
- La educación sirve, por tanto, a fines sociales, y no sólo a fines individuales. La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para esa determinada sociedad. En concreto: prepara para vivir como adulto responsable en una sociedad y también para desempeñar determinados roles dentro de ella. En esta función, a menudo, además, la escuela tiene un fuerte carácter conservador en la medida en que se limita a reproducir las relaciones sociales existentes.
- La educación transmite conocimientos, técnicas, procedimientos y patrimonio cultural de una sociedad. Pero juntamente con ello, transmite también los valores sociales y las ideologías dominantes. A menudo esta transmisión se hace de modo implícito, más que explícito.
- Sin embargo, y sin perjuicio de todo lo anterior, la educación puede llegar a despertar en los alumnos el sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, permitiéndoles tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas. La clarificación explícita de las intenciones educativas y de los contenidos de enseñanza facilita su posible crítica y contribuye a la madurez de los alumnos. Como consecuencia de esta madurez, y a través de ella, la educación coopera a la creación de ciudadanos que serán capaces de modificar las relaciones sociales existentes. Al servicio de esa clarificación está que el currículo, en el que se plasman las intenciones educativas, haga explícitos los valores y actitudes que se propone transmitir a los alumnos.
- En una sociedad pluralista como es la actual, son plurales y diversas las demandas de los distintos grupos sociales respecto a la escuela. Esta pluralidad hace desaconsejable, por no decir imposible, un currículo cerrado, fuertemente normativo y normalizado, que no deja margen alguno a la libertad del profesor y del alumno. La diversidad de opciones y de valores en los protagonistas del proceso educativo -alumnos, padres, profesores- reclama, en cambio, un currículo abierto, donde estén prescriptivamente definidos tan sólo aquellos elementos que

forman parte de los saberes y valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compartibles por toda la sociedad.

- En la actualidad, puede considerarse que constituye un interés social unánimemente compartido el educar no sólo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud y la protección del medio ambiente, y, no en último lugar, para el ocio y la cultura.

Razones de un currículo abierto

Las funciones del currículo destacan claramente su carácter dinámico. Este carácter supone una renuncia a un propósito de homogeneización y unificación curricular. El Diseño del currículo puede y debe orientar la práctica educativa, pero es imposible que la determine y la cierre del todo, ya que, al tener que ofrecer principios válidos para cualquier situación concreta, no puede simultáneamente tener en cuenta lo que de específico tiene cada realidad educativa.

Se considera entonces necesario que exista una propuesta curricular común para todo el país ya que ello permite establecer unos objetivos accesibles a todos los alumnos cualesquiera que sean sus capacidades, asegurando con ello que, con independencia de sus características individuales y sociales, puedan cursar un currículo básicamente similar, relevante, vinculado a la experiencia propia y valioso para la vida adulta. Un marco común asegura también la progresión, la coherencia y la continuidad en el transcurso de las etapas educativas. Y permite, por último, que el currículo impartido en todos los centros escolares posea elementos comunes suficientes para permitir a los alumnos cambiar de centro sin sufrir desajustes innecesarios.

Esta propuesta debe ser, sin embargo, suficientemente abierta como para permitir la intervención de las Comunidades Autónomas con competencias educativas y su adecuación a la realidad del contexto socioeconómico y cultural de cada centro escolar y a las características específicas de sus alumnos. Su carácter abierto y flexible permitirá respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

Por otra parte, renunciar a una propuesta abierta llevaría a anular la autonomía e iniciativa profesional de los docentes que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido. La profesionalidad

Esta propuesta debe ser suficientemente abierta como para permitir la intervención de las Comunidades Autónomas, la adecuación a la realidad del centro y del alumno y la autonomía del profesor

de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a los objetivos y contenidos de la enseñanza, ya que son ellos los que mejor conocen a sus alumnos y los más indicados por tanto para establecer la ayuda pedagógica que se les deba ofrecer.

Niveles de concreción en el diseño del currículo

Las razones en uno y otro sentido han llevado a que el Ministerio de Educación y Ciencia opte por una propuesta en la que el diseño del currículo estaría articulado en sucesivos niveles de concreción. El primero de ellos, el **Diseño Curricular Base**, es el que recoge este marco común en el que se formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad. Su elaboración es competencia del Ministerio de Educación y Ciencia y tendrá un carácter normativo para los centros, ya que éstos deberán seguir las directrices que en él se indiquen. Este primer nivel de concreción deberá completarse con las propuestas que las Comunidades Autónomas con competencias educativas realicen en su ámbito territorial.

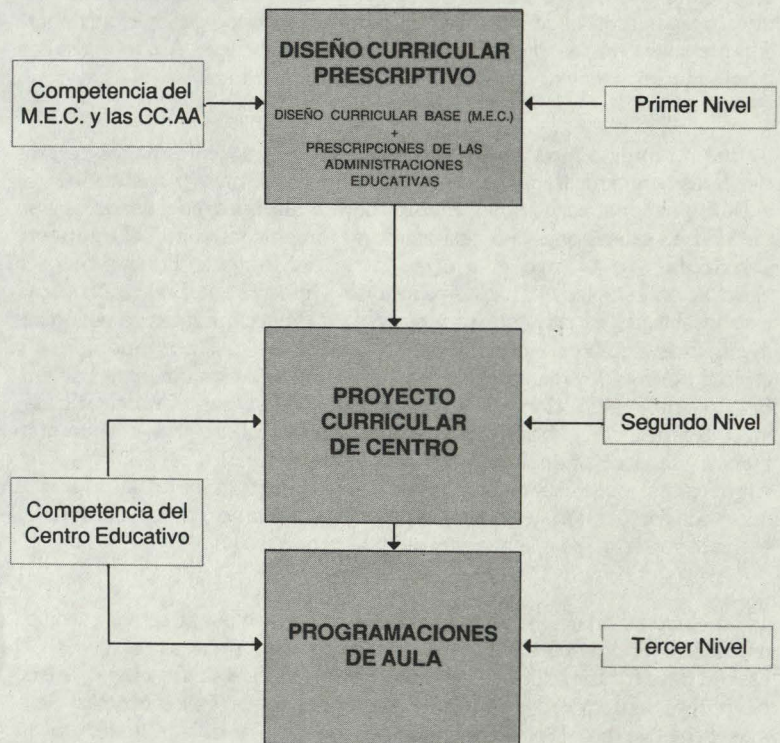
En un segundo nivel de concreción los equipos docentes de los centros escolares contextualizarán y pormenorizarán los objetivos y contenidos que el DCB propone, así como los medios para alcanzarlos, adecuándolos a su realidad. Las decisiones que a tal efecto se tomen constituirán el **Proyecto Curricular de Centro** que forma parte del Proyecto Educativo, cuya elaboración establece la Ley Orgánica del Derecho a la Educación como responsabilidad de los centros escolares. El Proyecto Educativo es lógicamente más amplio e incluye aspectos tales como objetivos prioritarios y básicos, formas de organización y coordinación, organigrama, reglas de funcionamiento, vinculación con la comunidad, etc. El Diseño Curricular Base, en coherencia con el planteamiento de una propuesta abierta, deja un gran número de decisiones sin establecer. La función básica de los Proyectos Curriculares es, precisamente, tomar estas decisiones para garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares de la etapa a la que se refiera el proyecto.

La elaboración del Proyecto Curricular de Centro puede seguir caminos diferentes. Uno de ellos sería partir de los principios que se señalan en el Diseño Base e ir tomando las decisiones relativas a los distintos ciclos y áreas. No parece, sin embargo, éste el proceso más habitual en los centros. Será más probable que los diversos equipos de ciclo y de seminario vayan articulando su propuesta y que posteriormente se revise la coherencia entre ellas hasta llegar al marco conjunto del Proyecto Curricular del Centro.

El M. E. C. opta por una propuesta en la que el diseño del currículo se articula en sucesivos niveles de concreción

Las decisiones que se tomen en el Proyecto Curricular de Centro serán el marco de referencia para el tercer nivel de concreción: **las programaciones**. Los acuerdos que se tomen en el centro relativos a los objetivos de ciclo se desarrollarán posteriormente en estas programaciones, que los profesores diseñarán de manera más o menos explícita para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos. En estas programaciones, que pueden referirse a una o a varias áreas, se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa.

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR




Capítulo 2: EL DISEÑO CURRICULAR BASE

2.1. NATURALEZA Y FUNCIONES DEL DISEÑO CURRICULAR BASE

El Diseño Curricular Base constituye el primer nivel de concreción de la propuesta curricular, es responsabilidad de las Administraciones Educativas y debe llegar a los centros como un instrumento pedagógico que señala las intenciones educativas y orienta sobre el plan de acción que habría que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículo. Estas funciones requieren que el Diseño Base sea abierto y flexible, pero también que resulte orientador para los profesores, y justifican, asimismo, su carácter prescriptivo. Estos tres rasgos básicos configuran la naturaleza de este documento.

El Diseño Curricular Base representa el **grado máximo de apertura y flexibilidad** de la propuesta curricular con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones y concreciones. Este carácter abierto y flexible se refleja tanto en la selección de los elementos que lo constituyen como en el grado de generalidad que cada uno de éstos muestra. El Diseño Base deja gran parte de las decisiones curriculares en las Comunidades Autónomas con competencias educativas y, posteriormente, en manos de los profesores, al incluir únicamente objetivos y grandes bloques de contenido, con el fin de asegurar el carácter abierto del currículo. Y, por otra parte, define los elementos que lo componen en términos lo suficientemente generales como para que puedan hacerse concreciones diversas según los centros. Los elementos que lo componen, y que se expondrán con más detalle en el punto 3 de este capítulo, son los siguientes:



El carácter abierto y flexible del D. C. B. se refleja tanto en la selección de los elementos que lo constituyen como en el grado de generalidad que cada uno de éstos muestra

- Objetivos generales de la etapa, expresados en términos de capacidades que el alumno habrá alcanzado al final de la misma.
- Definición de las áreas en las que se van a organizar los distintos ámbitos de conocimiento.
- Objetivos generales de área, derivados de los de etapa a partir de la aportación específica de cada área.
- Grandes bloques de contenido en los que aparecen los hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se consideran especialmente adecuados para el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos del área.
- Orientaciones didácticas y para la evaluación, donde se sugiere una serie de principios para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación coherentes con las opciones psicopedagógicas que subyacen al resto del Diseño Base.

El Diseño Curricular Base ha de tener una segunda característica: la de ser **orientador**. Solamente si su contenido resulta significativo para el profesorado, sirviéndole de guía e instrumento para su actividad educativa, puede el Diseño Curricular cumplir con su función. Ahora bien, para que realmente el Diseño resulte orientador es preciso que a los profesores les llegue no sólo como producto elaborado, en su hechura final, sino también como proceso, declarándose de modo explícito el itinerario que ha conducido a una determinada formulación. Para esto último, hace falta que el Diseño Curricular Base haga explícitos en todo momento los supuestos sociológicos, epistemológicos y psicopedagógicos, a partir de los cuales ha sido elaborado. En realidad, todo currículo presupone determinadas opciones, sean estas explícitas o inconfeadas. Es, en todo caso, preferible hacer explícitas tales opciones para que, al menos, puedan ser discutidas de manera crítica y, si es preciso, puedan también ser corregidas.

La presentación explícita de los supuestos y opciones de partida que han servido para la elaboración del Diseño Curricular favorece la reflexión de los profesores y su análisis crítico del Diseño, a la vez que hace posible que los equipos docentes vuelvan a tomar tales puntos de partida para la elaboración de sus propios proyectos curriculares de centro y programaciones de aula.

La necesidad de hacer explícitas las opciones que subyacen al currículo obliga a que el presente Documento desarrolle, con carácter general, los principios psicopedagógicos de los que se deriva, así como las condiciones sociales a las que trata de responder y los supuestos epistemológicos de los que parte.

Un tercer rasgo definitorio del Diseño Curricular Base lo constituye su carácter **prescriptivo**. Este carácter le resulta esencial si ha de cumplir todas

Para que el Diseño resulte orientador es preciso que a los profesores les llegue no sólo como producto elaborado, sino también como proceso

las funciones que se le han señalado anteriormente, en el prólogo. Los contenidos curriculares del presente Documento tienen una vocación prescriptiva. Están destinados no sólo a orientar al profesorado, y a los centros, sino también a prescribir determinados objetivos y contenidos. En la propia organización interna del Diseño Curricular Base, sin embargo, se diferencian elementos que probablemente han de alcanzar plena prescriptividad, frente a otros, de menor rango o de distinta naturaleza, que posiblemente permanecerán sólo orientadores, y no estrictamente prescritos. El léxico en cada caso utilizado dentro del texto da a entender cuáles pueden ser unos y otros elementos.


En todo caso, el presente Diseño Curricular Base constituye una primera aproximación a los elementos prescriptivos del currículo. Es una primera propuesta tentativa para tratar de delimitar qué puede llegar a ser prescrito a los centros educativos. Es posible que algunos de los contenidos en él recogidos no deban llegar a ser objeto de prescripción; o, al contrario, que otros elementos, que en él no se recogen, deban llegar a incluirse, y precisamente con carácter prescriptivo. Una y otra posibilidad solamente podrán clarificarse en el análisis y la discusión de la presente propuesta.

2.2.- PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Entre las fuentes del currículo está la información procedente de la investigación psicológica y pedagógica. Esta información es especialmente relevante, ya que de cada concepción psicopedagógica se deriva una manera específica de contestar a las preguntas del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por otra parte, si se quiere asegurar la coherencia vertical y horizontal de las propuestas curriculares es imprescindible que todas ellas respondan a unos mismos principios psicopedagógicos para que adopten una misma postura.

Los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base que se presenta se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio, sin que pueda identificarse con ninguna teoría en concreto, sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en una serie de principios que se exponen en este apartado.

Desde esta concepción se entiende la educación como un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros. El proceso de desarrollo, si bien tiene una dinámica interna, es inseparable del contexto cultural en que se produce. Los procesos educativos no son sino prácticas o actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada.



Los contenidos curriculares del presente Documento están destinados no sólo a orientar al profesorado, y a los centros, sino también a prescribir determinados objetivos y contenidos

La educación escolar cumple un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado

La educación escolar pretende la construcción por parte del alumno de significados culturales. Cumple, por lo tanto, un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado. A ella le corresponde asegurar que se produzcan los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad mediante una intervención activa, planificada e intencional. De no producirse dicha intervención nada asegura que tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo global del alumno.

La intervención educativa debe tener en cuenta una serie de principios básicos que impregnan todo el currículo y que se refieren a continuación:

1. El primer principio se refiere a la necesidad de **partir del nivel de desarrollo del alumno**. La psicología genética ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de períodos evolutivos con características cualitativamente diferentes entre sí, que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo del alumno. La intervención educativa tiene entonces que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje que las capacidades que caracterizan estos estadios brindan al alumno.

Por otra parte, estos posibles efectos de la intervención educativa están también condicionados, en gran medida, por los conocimientos previos con los que el alumno llega a la escuela. El inicio de un nuevo aprendizaje escolar se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el alumno en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información que le llega.

Por lo tanto, tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y desarrollo del currículo, exige atender simultáneamente a los dos aspectos mencionados: su nivel de competencia cognitiva, es decir el nivel de desarrollo en el que se encuentra, y los conocimientos que ha construido anteriormente.

2. Un segundo principio básico de la intervención psicopedagógica se refiere a la necesidad de asegurar **la construcción de aprendizajes significativos**. El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe puede llegar a asimilarse e integrarse en su estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esa estructura previa, a la vez que duradero y sólido. Si por el contrario no se alcanza dicha conexión, se producirá tan sólo un aprendizaje meramente memorístico o repetitivo, sin arraigo en la estructura cognitiva del sujeto y condenado, por lo general, a rápido olvido.

La educación escolar debe asegurar, entonces, la construcción de aprendizajes significativos de contenido escolar de todo tipo: tanto contenidos conceptuales o de tipo procedimental, como contenidos relativos a valores, normas y actitudes. Carece de sentido, por lo tanto, polemizar sobre cuáles de estos contenidos merecen mayor hincapié. Lo decisivo está en centrar la atención en la consecución de aprendizajes significativos frente a aprendizajes repetitivos.

Para asegurar un aprendizaje significativo deben cumplirse una serie de condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se esté trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del alumno. Una segunda condición se refiere a la necesidad de que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, que esté motivado para conectar lo nuevo que está aprendiendo con lo que él ya sabe, con el fin de modificar las estructuras cognitivas anteriores.

Si se producen aprendizajes verdaderamente significativos, se consigue uno de los objetivos principales de la educación: asegurar la funcionalidad de lo aprendido. La educación escolar pretende que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno lo necesite. Por lo tanto, cuanto más complejas sean las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura conceptual del alumno, mayor será el nivel de significatividad del aprendizaje, y mayor será también su funcionalidad, al establecerse conexiones con una gran variedad de nuevas situaciones y contenidos.

3. La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos **realicen aprendizajes significativos por sí solos**, es decir que sean capaces de aprender a aprender. Por lo tanto, hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje. La posibilidad de realizar aprendizajes significativos por uno mismo está íntimamente relacionada con el funcionamiento de la memoria. Hasta hace poco tiempo existió una concepción de la memorización como un proceso meramente mecánico y repetitivo. Ahora sabemos que todo aprendizaje significativo supone memorización comprensiva. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más rica sea la estructura cognitiva donde se almacenan la información y los aprendizajes realizados, más fácil será poder realizar aprendizajes significativos por uno mismo.
4. Aprender significativamente supone **modificar los esquemas de conocimiento** que el alumno posee. La estructura cognitiva del sujeto se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento que recogen

una serie de informaciones que pueden estar organizadas en mayor o menor grado, y, por tanto, ser más o menos adecuadas a la realidad. Los distintos esquemas tienen a su vez complejas relaciones entre sí. Durante el proceso de aprendizaje el alumno debería recibir una información que entre en alguna contradicción con los conocimientos que hasta ese momento posee, y que de ese modo, rompa el equilibrio inicial de sus esquemas de conocimiento. Si la tarea o la información que se le propone está excesivamente alejada de su capacidad, no conseguirá conectar con los conocimientos previos; por lo tanto, no supondrá ninguna modificación de los esquemas de conocimiento. Si la tarea o información que se le plantea, es, por el contrario, excesivamente familiar para el alumno, éste la resolverá de una manera automática, sin que le suponga un nuevo aprendizaje. Esta fase inicial de desequilibrio debe ir seguida de una nueva reequilibración, la cual depende, en gran medida, de la intervención educativa, es decir, del grado y tipo de ayuda pedagógica que el alumno reciba.

5. Un último principio postula que el aprendizaje significativo supone **una intensa actividad por parte del alumno**. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. Dentro de un marco constructivista, esta actividad se concibe como un proceso de naturaleza fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa. La manipulación es una de las vías de actividad, pero no es en absoluto la única ni la más importante. Si después de la manipulación no se produce un proceso de reflexión sobre la acción, no se está llevando a cabo una verdadera actividad intelectual.

Sin embargo, a pesar del postulado claro de que el alumno es quien, en último término, construye, modifica y coordina sus esquemas, y que, por tanto, es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje, la actividad constructiva que lleva a cabo no aparece como una actividad individual, sino como parte de una actividad interpersonal en la cual él sólo es uno de los polos. En la educación escolar hay que distinguir entre aquello que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. La zona que se configura entre estos dos niveles, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente.

La intervención educativa es un proceso de inter-actividad, profesor-alumno, o alumno-alumno. De ahí que se hable de un proceso de enseñanza y aprendizaje destacando los dos polos que en él se producen. Un proceso, por tanto, en el que siempre existe una interacción intencional responsable del desarrollo que se produce.

Para que esta interacción profesor-alumno sea realmente eficaz es indispensable que las intervenciones del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en esa tarea de aprendizaje. La mejor ayuda pedagógica será aquella que se plasme en diferentes grados de intervención, según los distintos casos. Por lo que se refiere a la interacción alumno-alumno, las actividades que favorecen trabajos cooperativos, aquellas que provocan conflictos socio-cognitivos en los que se confrontan distintos puntos de vista moderadamente discrepantes, o aquellas en las que se establecen relaciones de tipo tutorial en las que un alumno cumple la función de profesor con otro compañero, son las que han mostrado mejores repercusiones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Implicaciones para la evaluación


La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Propiamente es inseparable de esta práctica y forma una unidad con ella, permitiendo, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La concepción de la evaluación está estrechamente relacionada con la del aprendizaje y la del currículo. Es preciso, pues, declarar ahora qué concepto y qué procedimientos de evaluación se siguen de los principios psicopedagógicos antes expuestos y de la naturaleza misma de un Diseño Curricular abierto y flexible.

De dichos principios y concepción del currículo se siguen consecuencias para la evaluación del sistema educativo y de los procesos de enseñanza. Estas consecuencias han sido expuestas en el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo y son desarrolladas también en otro lugar del presente Documento. A continuación van a presentarse las implicaciones que de los principios psicopedagógicos se siguen, principalmente, para la evaluación de los procesos de aprendizaje en los alumnos: qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

Respecto al objeto de la evaluación -qué evaluar-, una evaluación acorde con los principios del presente Diseño tiene por objeto valorar capacidades. Estas capacidades, expresadas en los objetivos generales, tanto de etapa, cuanto de áreas, no son directamente, pero sí indirectamente evaluables. A través de los oportunos indicadores, sin embargo, son las capacidades y no las conductas o los rendimientos, lo que debe constituir objeto de la evaluación.

En cuanto al cómo evaluar, un Diseño Curricular abierto y flexible reclama una evaluación con la doble característica de continua e individualizada.



La evaluación
constituye un
elemento y
proceso
fundamental en la
práctica educativa

La evaluación
continua es un
elemento
inseparable de la
educación misma

El principio de evaluación continua se corresponde con la consideración de la evaluación como elemento inseparable de la educación misma. La evaluación no es sino una de las dimensiones a lo largo de las cuales se extiende el proceso educativo que, gracias a ella, puede permanentemente retroalimentarse con la información pertinente y autocorregirse.

La evaluación continua empieza, al comienzo del propio proceso educativo. Requiere, por ello, una evaluación inicial del alumno: de sus conocimientos previos, de sus actitudes, de su capacidad. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades.

La evaluación que acompaña constantemente al propio proceso de enseñanza y aprendizaje suele ser denominada "formativa" (o también "iluminativa"). Es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que aparezcan disfuncionales.

El principio de evaluación continua no quita la posibilidad y, a veces, la necesidad de efectuar también evaluación al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, sea cual sea la extensión del segmento considerado: unidad didáctica, ciclo, etc. A esta evaluación que trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos en el proceso educativo suele llamársele evaluación "sumativa". De ella se desprende el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo: a la siguiente unidad didáctica, ciclo, etc. En cierto modo, por tanto, esta evaluación constituye, por otro lado, evaluación inicial del nuevo proceso abierto.

El Diseño Curricular es abierto y flexible, entre otras razones, para poderse adaptar a las diferentes necesidades de los alumnos. Un Diseño de tal naturaleza reclama una evaluación individualizada. A esta evaluación, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial, suele llamársele evaluación "criterial". Este género de evaluación se opone a una evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que los alumnos son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general de rendimiento y logro que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de los alumnos de su edad o de su grupo. Mientras que la evaluación normativa desconoce las peculiaridades de cada sujeto y a menudo, además, contribuye a dañar su autoconcepto, la evaluación con arreglo a criterios individuales suministra información al propio alumno acerca de lo que realmente ha hecho, de sus progresos, y de lo que puede llegar a hacer con arreglo a sus propias posibilidades.

La cuestión, en fin, de “para qué evaluar” tiene también una respuesta clara en el planteamiento del presente Diseño Curricular. Se evalúa no para clasificar alumnos, para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica, sino que se evalúa para orientar: para orientar al propio alumno y para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igual que no hay verdadera intervención educativa sin evaluación, tampoco hay verdadera evaluación educativa sin intervención. La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar a alumno y profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo como: metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales. Todo lo cual es muy distinto de la finalidad tradicional de la evaluación, encaminada, casi exclusivamente, a fines de promoción académica y de calificación.

La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar al alumno y al profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo

2.3.- LOS COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR BASE

El contenido que configurará el Diseño Curricular Base que finalmente llegue a los centros no quedará definido hasta que finalice el proceso de debate del documento que se somete a discusión y se establezcan, por otra parte, los ámbitos de competencia estatal y autonómica. La presencia o ausencia de los elementos que configuran el Diseño Base es, por ello, provisional. Esta provisionalidad no afecta, sin embargo, a su naturaleza, por lo que se considera necesario comentarla con el fin de ayudar a la lectura de la propuesta curricular de cada etapa.

Los componentes que el Ministerio de Educación y Ciencia propone que formen parte del Diseño Curricular Base son los siguientes: objetivos generales de etapa, áreas curriculares, objetivos generales de área, bloques de contenido, y orientaciones didácticas y para la evaluación. Se expone a continuación brevemente la función y el significado de cada uno de estos elementos.

Los **objetivos generales de etapa** establecen las capacidades que se espera hayan adquirido los alumnos, como consecuencia de la intervención escolar, al finalizar cada uno de los tramos educativos a los que se refiere el documento, es decir, la Educación Infantil, la Educación Primaria, y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este elemento curricular se concretan las intenciones educativas, las finalidades, que un determinado sistema establece para todos sus alumnos. Esto convierte los objetivos generales en el referente principal para el profesorado a la hora de planificar su práctica en el aula. Estos objetivos quedan contextualizados posteriormente en los de cada una de las áreas.

Los objetivos se refieren como mínimo a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales; motrices; de equilibrio personal o afectivas; de relación interpersonal; y de actuación e inserción social. Los

En cada uno de los objetivos las capacidades se presentan de forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas

contenidos escolares han estado, en el pasado, excesivamente centrados en el primer tipo de capacidades, olvidando las restantes. El desarrollo armónico del alumno supone que la educación escolar incluya todos estos ámbitos con igual importancia. En cada uno de los objetivos las capacidades se presentan de forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas, en el que las capacidades no se ejercitan de forma aislada sino apoyadas unas en otras.

En esta propuesta curricular se ha optado por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables. Las capacidades o competencias que se recogen en los objetivos generales pueden luego manifestarse en conductas concretas muy variadas, que no pueden anticiparse en un Diseño Base. El énfasis se pone, por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la etapa que permite que, al final de ella, el alumno haya desarrollado una determinada capacidad que le permitirá actuaciones muy diversas.

Al tratarse de capacidades, los objetivos generales no son directa ni unívocamente evaluables. El profesor deberá concretar qué aprendizajes espera como manifestación de estas competencias. Estas conductas serán distintas entre los alumnos, e incluso un mismo alumno mostrará una misma capacidad en distintos comportamientos. Sin embargo, habrá que volver a los objetivos en el momento final de la evaluación para analizar el avance global que el alumno haya manifestado en las capacidades como algo más allá de la mera suma de las distintas evaluaciones de conductas concretas, confrontando la información que cada área ofrece acerca de una misma capacidad. No es infrecuente el caso en el que un alumno muestra niveles diferentes de desarrollo de una competencia en distintas áreas. Esta reflexión conjunta es imprescindible para llevar a cabo la evaluación global del alumno.

Los objetivos generales de la etapa indican el nivel en el cual se espera que el alumno haya adquirido la capacidad al final del período educativo correspondiente, lo cual, evidentemente, no quiere decir que no sean útiles para el resto de la etapa. Al profesorado le resultará más sencillo reconocer a los alumnos del último curso de cada etapa en las capacidades expresadas en los objetivos; sin embargo, sólo un proceso planificado intencionalmente durante todos los cursos escolares de cada nivel asegurará que al final el alumno haya alcanzado las capacidades que se expresan en los objetivos generales.


Así, por ejemplo, entre los objetivos que se establecen para la Educación Primaria se encuentra el de que, al final de ella, el alumno sea capaz de "comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, respetando las peculiaridades de las diferentes lenguas y dialectos, y atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir

mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera". Los alumnos irán desarrollando esta capacidad a lo largo de toda la Educación Primaria. Al principio sólo captarán lo anecdótico, lo directo y explícito de estos mensajes; posteriormente su capacidad comunicativa les permitirá usar la lengua de forma más flexible y profunda; y, al final de la etapa, serán capaces de argumentar sus puntos de vista y de aceptar las reglas propias del intercambio comunicativo, y las situaciones a las que hagan referencia serán más amplias y variadas.

Los objetivos generales de etapa se refieren a capacidades globales que se trabajan desde todas las áreas. Por ello, no existe un correlato exclusivo entre un objetivo y un área. El ejemplo citado más arriba pone de manifiesto esta colaboración de las áreas ya que alcanzar las capacidades que allí se señalan no dependen únicamente de las áreas de Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras, sino que en todas las áreas se ejercita la comprensión y producción de mensajes lingüísticos.

El siguiente elemento del Diseño Base son **las áreas curriculares**. La presencia de unas determinadas áreas en el currículo no se debe justificar en términos de tradición pedagógica exclusivamente. Es evidente que los conocimientos que a través de la historia de la ciencia se han ido consolidando en disciplinas estructuradas deben tener un reflejo en el currículo de la enseñanza obligatoria, ya que han sido los conocimientos que han permitido la evolución de la humanidad. Sin embargo, esta reflexión no lleva a una traducción inmediata de cuáles deben ser las áreas presentes en el currículo. Es necesario plantearse así mismo la aportación que cada uno de estos campos del conocimiento hace a las capacidades expresadas en los objetivos generales. La elección o no de una área para una determinada etapa dependerá de la valoración acerca de lo que ésta aporta al desarrollo que se pretende del alumno en ese período concreto.

Para el Diseño Curricular Base de la enseñanza obligatoria, así como de la Educación Infantil, se ha considerado pertinente en todas las etapas elegir como estructura curricular el área. Ello favorecerá un enfoque didáctico más globalizado y una mayor relación entre los distintos profesores. El sentido de las áreas es, sin embargo, muy distinto en cada una de las tres etapas. En la Educación Infantil las áreas se refieren a ámbitos de experiencia del niño de esas edades, mientras que en la Educación Primaria el peso de la fuente disciplinar es mayor, ya que se pretende no sólo que el alumno aumente su experiencia sino también que vaya introduciéndose en los ámbitos de conocimiento. Esta fuente disciplinar gana importancia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la que la mayor parte de las áreas corresponden a una única disciplina, e incluso en aquellos casos en los que se agrupan varias disciplinas en la misma área ésta respeta la estructura conceptual de cada una y los rasgos clave de sus metodologías. La configuración de las áreas no se establece únicamente sobre la base de la información



La elección de una área para una determinada etapa dependerá de lo que ésta aporte al desarrollo que se pretende del alumno


disciplinar, sino que en ella confluyen aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

En cada una de éstas áreas se especifican los **objetivos generales** que se pretende que el alumno haya alcanzado al final de la etapa. Estos objetivos, al igual que los de etapa, se expresan en términos de capacidades, pero añaden una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares. Los objetivos generales se refieren en principio al conjunto del área curricular sin precisar contenidos específicos de la misma. Al estar expresados en términos de capacidades, como los de etapa, no son directa ni unívocamente evaluables. Evaluarlos exige diseñar objetivos didácticos y actividades en que estas capacidades se refieran a contenidos y se señale el grado de aprendizaje que se espera encontrar. Esta fase no se establece en el Diseño Base, sino que debe quedar parcialmente en manos del profesorado que es quien cuenta con la información necesaria para llevarla a cabo.

Una vez establecidos los objetivos generales del área se pasa en el Diseño Curricular Base a definir los **bloques de contenido**. Estos bloques son agrupaciones de contenidos en las que se presenta al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área. Esta reflexión se hace a partir de las consideraciones acerca de la naturaleza del área, de su sentido en la etapa en concreto y de los objetivos generales que para ella se establecen.

Estos bloques no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se quiere que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor elegirá posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor considerará simultáneamente los bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación.

Tanto en los criterios de selección de los bloques de contenido como en el número de éstos se ha tenido presente el hacer una propuesta lo suficientemente abierta como para que los centros puedan elaborar Proyectos Curriculares diferentes partiendo todos ellos de estos mismos bloques. Se pretende que los bloques presenten los contenidos realmente necesarios para la adquisición de las capacidades y sólo los estrictamente necesarios. Ello no quiere decir que no haya otros contenidos que puedan colaborar a la adquisición de estos objetivos. Pero los restantes bloques que se decida



Los bloques de contenido no son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas

trabajar en la escuela dependerán de la decisión que el equipo docente de cada centro tome en función de las características de sus alumnos y del contexto socioeconómico y cultural en el que lleve a cabo la práctica educativa. Estos criterios valdrán asimismo para profundizar en los bloques propuestos, desarrollando y detallando los contenidos que allí se indican. Y tendrán que guiar también la secuenciación de los bloques que, al no quedar prefijada en el Diseño Base, ofrece diversas posibilidades.

Dentro de los bloques se diferencia netamente entre lo que son los grandes epígrafes que indican los contenidos fundamentales de cada una de las etapas y la pormenorización que a continuación se hace de éstos en letra de menor tamaño, que pretende ejemplificarlos e ilustrarlos indicando el nivel en el que ese contenido debería trabajarse en cada etapa. Por ejemplo, cuando se indica la conveniencia de trabajar el concepto de volumen, en el área artística, se concreta después, en letra pequeña, lo que el volumen debería significar en la educación primaria, especificándose que no se pretende llegar más allá del conocimiento de conceptos tales como vacío y lleno. La presencia de estas matizaciones para cada uno de los contenidos parece especialmente útil para evitar el riesgo de que enunciados excesivamente generales, como el que acabamos de señalar del volumen, pudieran llevar a una parte del profesorado a trabajarlo de una manera demasiado elevada o demasiado simplificada para la etapa en la que se presenta este contenido. Ello no quiere decir, sin embargo, que esta información suplementaria introduzca nuevos contenidos. Muy al contrario, lo que pretende es precisamente delimitar la difusa amplitud que cada uno de los epígrafes podría conllevar. La función de este segundo nivel de contenidos es entonces más orientativa que prescriptiva.

En esta propuesta curricular se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas valores y actitudes. En la escuela los alumnos aprenden de hecho estos tres tipos de contenidos. Todo contenido que se aprende es también susceptible de ser enseñado, y se considera tan necesario planificar la intervención con respecto a los contenidos de tipo conceptual como planificarla en relación a los otros dos tipos de contenido.

En los bloques del Diseño Curricular Base se señalan en tres apartados distintos los tres tipos de contenido. El primero de ellos es el que presenta los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos han estado siempre presentes en los programas escolares, no tanto los principios. Por principios se entiende enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación.

El segundo tipo de contenido es el que se refiere a los procedimientos. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la



Tan necesario es planificar la intervención con respecto a los contenidos de tipo conceptual como planificarla en relación a los de tipo procedimental o actitudinal

consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de "destrezas", "técnicas" o "estrategias", ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos. Esta graduación se ha indicado en los textos referidos a este segundo tipo de contenidos en algunos casos incluyendo las técnicas bajo el procedimiento global.

No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Es, por tanto, un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos. La información acerca de cómo trabajar en clase cualquier tipo de contenido no se presenta en los bloques sino que se recoge en las orientaciones didácticas.

El último apartado, que aparece en todos los bloques de contenido, es el que se refiere a los valores, normas y actitudes. La pertinencia o no de incluir este tipo de contenido en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda. Hay personas que consideran que puede ser peligroso estipular unos valores y unas normas y actitudes para todos los alumnos. Desde esta propuesta curricular se pretende, en cambio, que los profesores programen y trabajen estos contenidos tanto como los demás ya que, de hecho, los alumnos aprenden valores, normas y actitudes en la escuela. La única diferencia, que se considera en esta propuesta una ventaja, es que ese aprendizaje no se producirá de una manera no planificada, formando parte del currículo oculto, sino que la escuela intervendrá intencionalmente favoreciendo las situaciones de enseñanza que asegurarán el desarrollo de los valores, normas y actitudes que, a partir de las cuatro fuentes del currículo, pero especialmente de la fuente sociológica, se consideren oportunas.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza

No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología


y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Estos tres tipos de contenido son entonces igualmente importantes ya que colaboran los tres en igual medida a la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos generales del área. El orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos. Los diferentes tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades de enseñanza y aprendizaje ni de evaluación distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

El último elemento curricular de cada una de las áreas son las **orientaciones didácticas y para la evaluación**. En ellas se proporcionan criterios para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje y actividades de evaluación tanto inicial como formativa y sumativa; no se dan las actividades diseñadas. Este elemento pretende orientar al profesorado acerca de cuál puede ser la manera más coherente de llevar a cabo la práctica educativa en función de las distintas opciones que se han ido tomando en los elementos anteriores del currículo.

Desde el enfoque psicopedagógico que se plantea en la propuesta curricular, no existe "el método" por excelencia. Los métodos no son mejores ni peores en términos absolutos, sino en función del ajuste que consiguen en la ayuda pedagógica que cada alumno exige. La necesaria individualización de la enseñanza supone la individualización de los métodos. Sin embargo, sí que existen ciertos principios metodológicos generales, que se derivan de los supuestos psicopedagógicos expuestos, que pueden guiar la práctica docente. El abanico de posibilidades didácticas es amplísimo, pero hay algunas concepciones que entrarían en contradicción con todo lo anteriormente dicho, por lo que se considera útil ofrecer al profesorado algunas reflexiones al respecto.

La propuesta curricular que se ha adoptado muestra un claro carácter jerárquico, de decisiones en cascada. Quiere esto decir que los distintos elementos curriculares tienen entre sí una interdependencia en la cual debe reconocerse la presencia de las decisiones tomadas en los elementos superiores sobre los inferiores. Los principios que han llevado a la configuración de los objetivos generales de la etapa, como concreción de las intenciones educativas, deben estar también presentes en la elección de las áreas, en la elección de los objetivos generales de estas áreas, y en la



Las orientaciones didácticas y para la evaluación pretenden orientar al profesorado en su práctica educativa

configuración de los bloques de contenido. De esta manera se evita el riesgo de que las decisiones que llevan a diseñar cualquiera de estos pasos sean en cierto sentido arbitrarias.

2.4.- LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DESDE EL CURRÍCULO

El objetivo de la educación obligatoria es ofrecer al alumno una cultura común a la que debe tener acceso cualquier ciudadano. En esta clara intención educativa se condensan las aspiraciones de igualdad de oportunidades que deben caracterizar la educación escolar.

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí.

El reto de la escuela consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización no sólo no colabore a compensar las desigualdades sino que incluso las aumente.

Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación escolar tendrá que asegurar, entonces, un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículo y la innegable diversidad de los alumnos.

2.4.1. La diversidad de los alumnos

Los ámbitos en los que se manifiesta esta diversidad son variados y se establecen entre ellos complejas interrelaciones. Tradicionalmente la escuela ha enfatizado uno de ellos, la capacidad para aprender, medida exclusivamente a través del rendimiento escolar, y ha prestado muchísima menos atención a las diferencias de motivaciones e intereses, olvidando la interdependencia de los tres factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, corriendo con ello el riesgo de generar en los alumnos un desencanto que puede provocar el abandono escolar.

Es un hecho que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su capacidad para aprender. Ahora bien, desde los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base, capacidad para aprender no es sinónimo de "capacidad intelectual" entendida ésta como algo innato,

Reivindicar una escuela con talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos

estático e impermeable a las experiencias educativas. Muy al contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender; por ello, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno.


La motivación por aprender, y en particular por construir ciertos aprendizajes, el segundo ámbito de diversidad, es un complejo proceso que condiciona en buena medida la capacidad para aprender de los alumnos. La motivación depende en parte de la historia de éxitos y fracasos anteriores del alumno en tareas de aprendizaje, pero también del hecho de que los contenidos que se ofrezcan a los alumnos posean significado lógico y sean funcionales para ellos. En la motivación que un alumno llegue a tener desempeña un papel central la atención y el refuerzo social que el profesor le preste.

En las etapas de la Educación Infantil y Primaria, los intereses de los alumnos tienen que ver en buena medida con la novedad y con el gusto y las preferencias individuales por unas actividades u otras. En la Enseñanza Secundaria, sin embargo, los intereses se diversifican mucho más y se conectan sobre todo con el futuro académico y profesional que cada alumno imagina para sí. En este tramo educativo los intereses se constituyen, de esta forma, en un ámbito distinto de la motivación pero complementario a éste y para el cual los alumnos deben encontrar también una respuesta diversificada. Quiere esto decir que las actividades educativas deben estar pensadas no sólo desde el punto de vista de satisfacer las condiciones para un aprendizaje significativo, sino también desde su potencialidad para satisfacer entre los alumnos futuros intereses que, sin duda, serán distintos en función de la historia educativa de cada alumno y del contexto sociofamiliar en el que se desenvuelva.

Entre los alumnos que manifiestan dificultades, cuando no limitaciones, en lo que se ha llamado capacidad para aprender se halla un colectivo importante al que tradicionalmente se ha venido conociendo como "alumnos de educación especial" y que en la actualidad, y como consecuencia de un cambio radical que se ha producido en la comprensión de este colectivo, se le denomina con la expresión "alumnos con necesidades educativas especiales"

El concepto de necesidades educativas especiales remite a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de la escolarización para el logro de los fines de la educación.

También es necesario tener en cuenta a aquellos alumnos muy dotados en determinadas áreas que progresan con mucha mayor rapidez que sus compañeros en la consecución de los objetivos generales establecidos. Es preciso, igualmente, ofrecer una respuesta educativa a este grupo de estudiantes con el fin de que puedan progresar de acuerdo con sus capacidades.



El ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno

2.4.2. La respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos

A. Adaptaciones curriculares

Una propuesta de currículo abierto ofrece uno de los instrumentos más valiosos para responder a esta diversidad. Al renunciar a señalar pormenorizadamente unas mismas decisiones curriculares para todos los centros del país, se permite atender a lo específico de cada uno. Desde este punto de vista, los niveles de concreción curricular son niveles de adaptación curricular. Por otra parte, el perfil de profesor que se dibuja en esta opción como responsable de gran parte de las decisiones curriculares favorecerá la atención a la diversidad ya que permitirá que sean los que mejor conocen a los alumnos quienes realicen las adecuaciones.

Además de las posibilidades que el propio Diseño Curricular Base ofrece, los profesores cuentan con otra estrategia educativa que les permitirá llevar a término este objetivo de individualización de la enseñanza: las adaptaciones curriculares. El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares constituye la estrategia a seguir cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan alguna modificación en la ayuda pedagógica que se ofrece al grupo en general, ya sea por sus intereses o motivaciones o por sus capacidades.

Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al propio currículo. En los Proyectos Curriculares de Centro y en las Programaciones se adaptan los objetivos y contenidos del Diseño Curricular Base a las peculiaridades de los centros y los alumnos. Asimismo, los recursos metodológicos para individualizar la enseñanza, que cada equipo docente y cada profesor utilizará, tales como grupos flexibles, materiales diversificados, etc., son también adaptaciones curriculares en sentido amplio.

Además de llevar a cabo estas adaptaciones consideradas generales, el profesorado puede tener que seguir aplicando la estrategia de las adaptaciones en un sentido más específico modificando los distintos elementos que configuran las programaciones del aula: tanto las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, cuanto los contenidos y objetivos. En general, estas modificaciones pueden ser de dos tipos:

1.- Temporalización

Se refiere a adaptaciones en las que se modifique el tiempo previsto para conseguir los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de los alumnos. Dentro de este nivel de adaptación podemos distinguir dos variantes:

- Adaptación temporal poco significativa, en la que el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de sus compañeros pero dentro del mismo ciclo.

Los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones adaptan los objetivos y contenidos a las peculiaridades de los centros y los alumnos

- Adaptación significativa, en la que el alumno consigue los objetivos propuestos pero en el ciclo siguiente. Esto significa adaptar la secuencia de enseñanza y aprendizaje, haciéndola más extensa y detallada que para el resto de los alumnos.

Un ejemplo de este tipo de adaptación sería la decisión de plantear la adquisición de la lecto-escritura, para un alumno o grupo de alumnos, como un objetivo que se alcanzaría más adelante, incluso en el ciclo siguiente, por la necesidad de trabajar previamente otros contenidos todavía no desarrollados.

2.- Priorización de algún elemento curricular

Algunos alumnos necesitan acceder prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos desestimando otros de manera más o menos permanente. Puede significar dar más tiempo a los objetivos, áreas o contenidos que se priorizan, o bien dar más importancia a alguno de estos elementos y, sin dejar de trabajar el resto, no considerarlos como criterio de promoción.

Un ejemplo de este segundo tipo de adaptación consistiría en priorizar, para un alumno del segundo ciclo de Educación Infantil, los contenidos relativos a la comunicación frente a otros, por considerarse que el nivel de desarrollo de las capacidades relativas al proceso de comunicación es inferior al necesario para comenzar el aprendizaje de otros contenidos del mismo ciclo.

Estos dos tipos de adaptación curricular deben realizarse siempre empezando por los aspectos más elementales del currículo. Es decir, si modificando la metodología se atiende a la necesidad de ese alumno, se evitará alterar cualquier otro elemento. Pero si el cambio metodológico no es suficiente se deberán adaptar las actividades, hasta que se haya conseguido el deseado ajuste en la ayuda pedagógica.

B. La diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria

La diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria muestra con carácter general, unas peculiaridades que merecen dedicarles una reflexión aparte.

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares sigue siendo el principal recurso de respuesta a la diversidad con el que el profesorado de esta etapa, como el de los restantes tramos educativos, debe contar. Sin embargo, como ya se ha indicado, el nivel de diversidad de capacidades, intereses y motivaciones es mayor en este periodo que en los anteriores.

Por ello, en la propuesta curricular se articulan otros dos elementos que favorecerán atender a estas diferencias. La primera de ellas se refiere al **espacio de optatividad** que configura parte de las actividades educativas que llevará a cabo el alumno de secundaria.

El espacio de optatividad configura parte de las actividades educativas que llevará a cabo el alumno de secundaria

La diversificación curricular es un caso extremo de adaptación curricular

En los cuatro años de esta etapa existirá un espacio creciente de optatividad que debe permitir a los alumnos elegir, de entre las alternativas de contenidos que se le oferten, aquellas que respondan mejor a sus necesidades, intereses y preferencias.

La optatividad curricular es, por tanto, un espacio privilegiado para atender a las diferencias de los alumnos, en el marco establecido por los objetivos generales de etapa, como se explica en el apartado 4 de la introducción a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Si las adaptaciones curriculares y la oferta de optatividad no fueran suficientes para satisfacer las necesidades generadas por la diversidad de los alumnos, el equipo docente de un centro tendría todavía otro elemento en sus manos: la **diversificación curricular**. La diversificación curricular sería un caso extremo de adaptación curricular en el cual un alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de esta etapa, y emplear este tiempo en otro tipo de actividades educativas, bien las ofertadas en el espacio de optatividad, bien actividades diseñadas especialmente para él, que se podrían cursar dentro o fuera del centro. Este alumno seguiría teniendo en todo momento como referencia los objetivos generales de la etapa, pero accedería a ellos a través de otro tipo de contenidos y actividades.

El carácter excepcional de esta vía de tratamiento de la diversidad exige que su puesta en práctica sea cuidadosamente sopesada y requiere un conocimiento y aceptación previos por parte del alumno, de los padres, del equipo docente y de la Administración Educativa a través de sus órganos competentes.

C. La intervención en las necesidades educativas especiales

Una de las diferencias más importantes que introduce el concepto de necesidades educativas especiales con respecto al anterior concepto de "deficiencia" se manifiesta en el hecho de que cuando se habla de alumnos deficientes se considera que la causa de sus dificultades de aprendizaje está sólo dentro del niño, mientras que desde esta nueva perspectiva, el problema radica en la escuela, en encontrar la respuesta adecuada a las necesidades que aquéllos puedan presentar; el nivel de compromiso del sistema educativo en la respuesta a estas necesidades queda resaltado desde esta concepción.

Desde este punto de vista la causa de las dificultades de aprendizaje de estos alumnos tiene un origen fundamentalmente interactivo, dependen tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno en el que éste se desenvuelve, en este caso de la escuela.

Junto con el carácter interactivo de las necesidades educativas especiales, otra dimensión de este concepto merece ser puesta de relieve: su relatividad;

en efecto las dificultades de un alumno determinado no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, al contrario, van a depender de las particularidades del alumno en un momento determinado en relación a las condiciones y oportunidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. La respuesta pues a las necesidades educativas especiales de un alumno debe incluir las ayudas pedagógicas que puede precisar un alumno a lo largo de las diversas etapas educativas y, siempre que sea posible, en el marco escolar ordinario.

Estas ayudas pedagógicas pueden establecerse, con carácter general, en una doble dirección: a través de las adaptaciones curriculares y a través de los medios -personales y materiales- de acceso al currículo

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares es la estrategia de intervención por excelencia para dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, en el caso de este colectivo el nivel de adaptación necesario será normalmente mayor. Será necesario realizar adaptaciones con más frecuencia y sobre elementos más básicos del currículo. Puede ser necesario adaptar, además de la metodología, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los bloques de contenido, los objetivos generales de área e incluso algunos de los objetivos generales de etapa.

Por otra parte, las adaptaciones curriculares que se realicen para atender a las necesidades educativas especiales serán, en gran parte de las ocasiones, adaptaciones, no sólo de temporalización o priorización, sino también de eliminación o introducción de contenidos y objetivos. Este sería el caso, por ejemplo, de alumnos con deficiencia auditiva que no podrían trabajar algunos de los contenidos de áreas como lengua extranjera o música, y que necesitarían, en cambio, la introducción de otros contenidos referidos a un lenguaje complementario.

Además de estas adaptaciones curriculares, ciertos alumnos de necesidades educativas especiales necesitarán medios específicos de acceso al currículo. Conviene, con todo, dejar clara la implicación mutua de la doble dirección que puede establecerse en las ayudas pedagógicas que deben facilitarse para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos; en efecto, aunque en ciertos casos las adaptaciones curriculares o bien los medios de acceso al currículo, de forma independiente pueden por si solos bastar para responder a las necesidades educativas de determinados alumnos, lo más frecuente es que la provisión de medios específicos de acceso al currículo se sumen a las adaptaciones realizadas en los elementos curriculares.

Entre los medios de acceso al currículo, cabe distinguir los siguientes aspectos:

- a) Medios personales. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco escolar tanto ordinario como específico,



La respuesta a las necesidades educativas especiales de un alumno debe incluir las ayudas pedagógicas, siempre que sea posible, en el marco escolar ordinario

La función de cada uno de estos profesionales debe establecerse en relación al proyecto educativo del centro

exige del concurso de otros profesionales; profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, miembros de los Equipos psicopedagógicos, etc. Conviene, con todo, poner de relieve algunas consideraciones a este respecto. En primer lugar debe quedar claro que la función de cada uno de estos profesionales debe establecerse en relación al proyecto educativo del centro que da sentido y coherencia armonizándola a todas las actuaciones que conforman la respuesta educativa a todos los alumnos. En segundo lugar, la necesidad de la intervención de uno u otro profesional no debe establecerse en función de la bondad en sí misma de tal colaboración sino en función de la pertinencia de la misma en relación a la propuesta curricular que se haya elaborado para un determinado alumno; los servicios pueden adquirir su justo sentido en función de los objetivos educativos que pretendan alcanzarse, y no como con excesiva frecuencia sucede, derivarlos mecánicamente del déficit. En tercer lugar, como queda dicho, lo que realmente constituye el eje central de la intervención de todos los profesionales es la propuesta curricular que se haya elaborado para un alumno o grupo de alumnos y en ella adquiere un papel fundamental e insustituible el profesor tutor; la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales es responsabilidad del profesor tutor con quien el profesor de apoyo colaborará de forma coordinada de acuerdo con los objetivos educativos que se propongan. Finalmente, la participación de otros profesionales a veces ajenos al centro, nunca debe servir de coartada al tutor o a cualquier otro profesor para no responsabilizarse ante las necesidades educativas que pueden plantear algunos de los alumnos.

- b) Medios ambientales: Deben incluirse en este apartado aquellos materiales e instrumentos que pueden mediar, facilitándolo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los objetivos contemplados en la propuesta curricular de un alumno o de un grupo de alumnos. Se contemplan tanto la adaptación de los materiales escritos, del mobiliario y del equipamiento, como el concurso de instrumentos y ayudas técnicas que faciliten la autonomía, el desplazamiento, la visión y la audición; en definitiva que faciliten y potencien los niveles de comunicación, tanto oral como escrita, de los alumnos con necesidades educativas especiales y de esta manera puedan participar al máximo de la programación ordinaria prevista por el profesor.
- c) Condiciones de acceso físico a la escuela. Se consideran en este apartado las modificaciones arquitectónicas (construcción de rampas, ascensores, etc.) en los edificios escolares que permitan la utilización y acceso a todas las dependencias y servicios del centro. También es importante buscar la mayor funcionalidad de los espacios (aulas, salas de usos múltiples, tutorías...) de forma que se facilite la flexibilidad en las agrupaciones de alumnos ante distintas necesidades.

Capítulo 3: PROYECTOS Y PROGRAMACIONES CURRICULARES

1. LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO EN EL MARCO DE LAS NUEVAS PROPUESTAS CURRICULARES

El **Proyecto Curricular de Centro** es un conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar el Diseño Curricular Base y las propuestas de las Comunidades Autónomas con competencias educativas en proyectos de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico. Esta concreción la hacen los equipos docentes, ya que sólo ellos poseen suficiente información para poder interpretar el Diseño Curricular Base y las correspondientes directrices autonómicas, desarrollándolo de forma adecuada a su situación. El Proyecto Curricular de Centro encuentra su máxima justificación en la necesidad de garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva de los equipos docentes que favorezca el adecuado desarrollo de los alumnos.

El Proyecto Curricular de Centro forma parte del Proyecto Educativo y es el conjunto de decisiones que en éste se toman respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. El Proyecto Educativo de Centro abarca más aspectos que los estrictamente curriculares. Su función básica es la de proporcionar un marco global a la institución escolar que permita la actuación coordinada y eficaz del equipo docente. Este marco debe estar contextualizado en la situación concreta del centro, planteando soluciones a su problemática específica. Debe definirse en relación a los aspectos básicos de



El Proyecto Curricular de Centro garantiza una actuación coherente y progresiva de los equipos docentes

la educación y plantear los grandes objetivos del centro, que orientarán e inspirarán todas sus acciones. Asimismo debe explicitar la estructura y funcionamiento de los diferentes elementos del centro.


Aunque el Proyecto Educativo de Centro es fundamental para dotar de coherencia y personalidad propia a los centros, su elaboración debe considerarse como un proceso progresivo y dinámico, que permita la consolidación de los equipos docentes y facilite la gestión del centro. No tiene sentido elaborar un Proyecto Educativo de carácter burocrático, que no sea compartido realmente por el equipo y carezca de funcionalidad. La consolidación de los equipos educativos requiere definirse y llegar a compartir toda una serie de ideas, que adecuadamente elaboradas y redactadas irán configurando paulatinamente el Proyecto Educativo de Centro.

Además de definirse con respecto a los contenidos del Proyecto Educativo que se acaban de indicar, y teniendo éstos en cuenta, los equipos docentes tomarán decisiones relativas a la distribución y secuenciación de los contenidos a lo largo de las etapas y ciclos, así como a los criterios de tratamiento y organización de dichos contenidos, aspectos metodológicos, pautas para la organización del espacio y el tiempo, materiales educativos que se van a utilizar y criterios de evaluación. Este conjunto de decisiones es lo que se denomina Proyecto Curricular de Centro.

La función básica de los Proyectos Curriculares de Centro es garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad. Para ello es necesaria la definición de unos criterios básicos y comunes que orienten la secuenciación de los contenidos, de acuerdo con las características específicas de los alumnos. Igualmente es importante que los criterios de agrupación y tratamiento de contenidos, de organización del espacio y del tiempo, de selección de materiales de enseñanza y de criterios de evaluación tengan una coherencia en el conjunto del centro, que favorezca al máximo los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, al requerir la toma de posición en relación a toda una serie de elementos educativos, permite articular un trabajo sistemático de discusión, fundamental para la consolidación de las unidades pedagógicas en los centros. Por eso la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro para las distintas áreas y etapas educativas debe considerarse una tarea crucial.

En un tercer nivel de concreción curricular, por último, se configuran las **Programaciones**, como conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo. Esta tarea exige dos pasos fundamentales: planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo; y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes.



Las Programaciones son el conjunto de unidades ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo


La unidad didáctica se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo. En ella se deben precisar por tanto los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades para la evaluación. Estos elementos deben tener en cuenta los diferentes niveles de la clase y desarrollar en función de ellos las necesarias adaptaciones curriculares.

Los niveles de reflexión y elaboración curricular definidos no son una novedad, sino que tienen una larga tradición en la práctica educativa. Son bastantes los centros que con anterioridad a la LODE han elaborado colectivamente proyectos educativos fundamentados, que han orientado la acción pedagógica de los equipos docentes. También en muchos centros, a través de los departamentos, ciclos o seminarios, se han elaborado proyectos curriculares parciales para una o más áreas o asignaturas. Muchos son también los equipos de profesores que han elaborado unidades didácticas para una parte o la totalidad de los contenidos de un área o asignatura. Todo esto permite contar con un rico caudal de experiencias y un buen número de equipos de profesores capacitados para realizar estas tareas. Lo que ahora se plantea es generalizar esta forma de trabajo y hacerla accesible a la mayoría de los equipos docentes.

Es necesario tener en cuenta estos sucesivos pasos de concreción, ya que presentan distinto grado de generalidad y complejidad; sin embargo, en la planificación y, sobre todo, en la práctica, aparecen estrechamente relacionados. Puede comprenderse fácilmente que las elaboraciones del Proyecto Educativo de Centro, del Proyecto Curricular y de las programaciones de unidades didácticas, están estrechamente relacionadas y se impulsan recíprocamente. En la medida que el equipo de un centro haya analizado su contexto y su realidad concreta, se haya definido en torno a unos supuestos pedagógicos y haya organizado el centro de forma funcional y participativa, tendrá una base de referencia que le permitirá orientar y ubicar opciones más concretas. Por otra parte gozará de una experiencia de trabajo que facilitará el desarrollo de otras tareas en equipo.

Sería, sin embargo, un tremendo error deducir de lo anterior la existencia de una serie de pasos que deben seguirse de forma mecánica y en un orden invariable. No es prudente ni realista, por ejemplo, postular la necesidad de un Proyecto Educativo de Centro perfectamente elaborado antes de plantearse la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro; tampoco lo es exigir la existencia de un Proyecto Curricular de Centro que abarque la totalidad de etapas, ciclos y ámbitos de aprendizaje como requisito para que cada profesor pueda proceder a la programación de las actividades que piensa llevar a cabo con sus alumnos.

La experiencia demuestra que estos tres niveles de elaboración del currículo escolar son casi siempre objeto de reflexión y análisis en paralelo y que mantienen entre sí intrincadas relaciones que en nada, o casi nada, se



Los niveles de reflexión y elaboración curricular definidos tienen una larga tradición en la práctica educativa

asemejan a un procedimiento deductivo según el cual del Proyecto Educativo de Centro se derivaría más o menos directamente el Proyecto Curricular de Centro y de éste, a su vez, las programaciones. A menudo sucede más bien lo contrario y los profesores, a partir de una reflexión colectiva sobre las actividades de aprendizaje que llevan a cabo con sus alumnos, sienten la necesidad de revisar la enseñanza que imparten y acaban generando, de este modo, proyectos curriculares de alcance más o menos restringido que, finalmente, se estructuran en un proyecto de centro.

2. ELEMENTOS BASICOS DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

En la actualidad las tomas de decisiones que realizan la mayoría de equipos docentes afectan fundamentalmente a la selección de libros de texto, organización de horarios, reparto de material y espacios y realización de evaluaciones. El carácter abierto y flexible de la presente propuesta curricular plantea nuevas necesidades en el trabajo de los equipos docentes.

La elaboración de un Proyecto Curricular de Centro implica realizar las siguientes opciones básicas:

- **Definir los objetivos generales de ciclo.** Los objetivos generales de etapa del Diseño Curricular Base tienen que ser contextualizados para cada uno de los ciclos educativos.
- **Seleccionar el conjunto de contenidos** que serán desarrollados en el proyecto curricular y considerar los posibles criterios de tratamiento (globalización, interdisciplinariedad, disciplinariedad). Esta selección deberá realizarse a partir de los bloques del Diseño Base.
- **Secuenciar los contenidos por ciclos.** En el supuesto de que la secuenciación de los contenidos no haya sido determinada por las Administraciones educativas, se deberán analizar los bloques de contenidos de las distintas áreas curriculares ya que su secuenciación es un paso previo imprescindible para poder elaborar las programaciones concretas. No debe indentificarse la secuenciación con la temporalización, que debe concretarse posteriormente, ya que la primera tiene un carácter más general y puede dar lugar a temporalizaciones distintas en función de los supuestos concretos.
- **Establecer los criterios de evaluación al final de cada ciclo.** El equipo docente debe establecer cuáles van a ser los indicadores que permitirán evaluar si un alumno está llevando a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado o si se debe modificar en algo la intervención educativa. Asimismo, deben ser objeto de acuerdo conjunto

El carácter abierto y flexible del currículo plantea nuevas necesidades en el trabajo de los equipos docentes

de todo el claustro los criterios que se van a seguir para tomar la decisión de promoción de un alumno al ciclo siguiente.

- **Definir los supuestos metodológicos generales.** El Diseño Curricular Base señala una serie de orientaciones didácticas generales para la etapa así como unos principios de intervención educativa que se consideran especialmente adecuados para la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta información puede servirle al claustro como punto de partida para su reflexión sobre las opciones metodológicas. Es importante discutir colectivamente las distintas formas de trabajo que se van a utilizar en el aula y buscar en grupo, respetando siempre las opciones individuales, aquellos enfoques didácticos que mejores resultados puedan proporcionar para el logro de los objetivos generales. Esto no quiere decir, sin embargo, que se pretenda homogeneizar la metodología para todo el centro, sí, en cambio, que es imprescindible que todo el equipo docente conozca y, dentro de lo posible, comparta el enfoque metodológico de sus compañeros.
- **Definir los criterios de organización espacio-temporal.** La organización de espacios y tiempos debe superar los estrechos criterios del reparto de aulas y material y plantearse con criterios pedagógicos, pensando fundamentalmente en favorecer las mejores condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La organización del tiempo escolar debe atender básicamente a crear unas condiciones lo más favorables posible al desarrollo de las actividades de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos.

La organización del espacio y del tiempo son dos factores de gran influencia en la creación de hábitos en los alumnos y en el desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela. Así, los criterios de utilización del laboratorio o la biblioteca, la distribución del horario o la gestión de los espacios comunes son instrumentos de gran importancia para favorecer la identificación de los alumnos con la escuela, el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la adquisición de hábitos de autonomía.

- **Establecer los principales materiales didácticos que se van a utilizar.** La existencia de unos criterios comunes en los materiales básicos de enseñanza y en la forma de utilizarlos constituye un factor básico para la coherencia de la actuación docente en un centro. Por ello es conveniente identificar los distintos tipos de materiales didácticos que se utilizarán: libros de consulta, libros de actividades, material autocorrectivo, libros de lectura, proyectos curriculares, módulos de aprendizaje, carteles y mapas, audiovisuales, programas informáticos, equipos de laboratorio y de campo, instrumentos de medida, materiales para la educación física, juegos didácticos, equipos de tecnología, etc.


- En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, el Proyecto Curricular de Centro debe especificar todas las **decisiones relativas al espacio de opcionalidad**. El Diseño Curricular Base se limita a definir el sentido de ésta y a sugerir una serie de actividades que parecen especialmente adecuadas para asegurar el equilibrio entre las áreas comunes para todos los alumnos y aquellas otras actividades educativas entre las que los estudiantes podrán elegir. Son los profesores de esta etapa, los que, a partir de las orientaciones que, en su caso, realicen las Comunidades Autónomas con competencias educativas, deben decidir las opciones que consideran más adecuadas para su centro de entre las ofrecidas y cuáles otras van a incorporar por decisión propia a la oferta de optatividad.

Capítulo 4: LINEAS DIRECTRICES PARA UNA POLITICA CURRICULAR

La propuesta de un currículo abierto, que el Ministerio de Educación ha adoptado, prescribe un conjunto de medidas de política de desarrollo curricular imprescindibles para que el cambio que supone la implantación de un currículo abierto, flexible y descentralizado pueda realmente llevarse a la práctica. Las medidas que a continuación se refieren serían necesarias en cualquier sistema educativo con una política curricular semejante a la que ahora se propone aquí. Sin embargo, en nuestro país son, si cabe, más necesarias, dada la poca tradición con que cuenta en currículos de este tipo. Es muy importante que el cambio que se plantea se vaya produciendo de una manera gradual sin que constituya una distorsión o una carga para el profesorado y sin que provoque en éste incertidumbre y ansiedad. Es clara la responsabilidad que los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones dejan en manos de los profesores. Si éstos no se ven apoyados por medidas de desarrollo curricular, esa responsabilidad puede suponerles un esfuerzo a todas luces excesivo y desproporcionado.

Las medidas que el Ministerio de Educación y Ciencia va a poner en marcha afectan a los seis ámbitos siguientes:

- Formación del profesorado.
- Materiales curriculares.
- Servicios de apoyo a la escuela.
- Organización de los centros



La propuesta de un currículo abierto prescribe medidas de política de desarrollo curricular imprescindibles para que pueda llevarse a la práctica

- Investigación educativa.
- Evaluación.

4.1- FORMACION DEL PROFESORADO

Un currículo abierto supone un perfil de profesor que se caracteriza fundamentalmente por su función en el diseño curricular. No se trata de un mero aplicador de lo que otros han decidido. Es responsabilidad suya, junto con sus profesores compañeros, contestar a las preguntas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Desde esta perspectiva, el profesor tienen que estar preparado para valorar y elegir de entre la diversidad de alternativas pedagógicas aquélla que le parezca más adecuada a la realidad de su centro y de su aula.

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, tiene que responder a este perfil de profesor. Los alumnos y alumnas de Escuelas de Formación del Profesorado, los licenciados que se especialicen en la didáctica de sus disciplinas para acceder al cuerpo de profesorado de secundaria, y, en general, cualquier profesional que se incorpore al sistema educativo deberá hacerlo a través de un proceso de formación que lo prepare para tomar estas decisiones de diseño del currículo.

Los Planes de formación permanente deberán reflejar también algunas repercusiones que se derivan de la adopción de un currículo abierto. La primera de ellas se refiere a la concepción de la formación permanente del profesorado como un proceso de reflexión sobre la práctica. Considerar al profesor responsable de la concreción del diseño curricular supone atribuirle la responsabilidad de tomar una serie de decisiones a partir de la reflexión sobre lo que su experiencia y su formación le van indicando. Si la mayoría de las decisiones le vinieran dadas, como en el caso de un currículo cerrado, la necesidad de reflexión sería mucho menor. No se trata, por lo tanto, de hacer únicamente hincapié en la formación a través de cursos en los cuales se transmiten contenidos específicos, sino más bien de ofrecer tiempos, espacios y condiciones que permitan que el profesorado pueda evaluar su experiencia y su práctica diaria y deducir de ello los cambios necesarios en su programación.

La segunda característica que de esta opción se deriva para la formación del profesorado es que hay que centrar la atención en la formación de los equipos docentes. Los equipos de ciclo y los seminarios tienen que llevar a cabo la concreción del Diseño Curricular Base en un Proyecto Curricular de Centro que responda a sus condiciones específicas. Por otra parte, las programaciones exigen igualmente coordinación entre todos los profesores. Todo ello lleva a que el centro pase a ser la unidad privilegiada de formación.

La formación permanente del profesorado es básicamente un proceso de reflexión sobre la práctica, considerando el centro como unidad privilegiada de formación

Por último, la formación tanto inicial como permanente del profesorado deberá tener muy en cuenta los cambios curriculares que se proponen en el Diseño Curricular Base para centrar en ellos el mayor esfuerzo. Las nuevas especialidades que aparecen en la Educación Primaria, la estructura en áreas en la Secundaria Obligatoria, así como los nuevos contenidos que aparecen en las áreas, la concepción metodológica necesaria para llevar adelante una formación obligatoria en la que ahora estarán alumnos hasta los dieciséis años, o la formación del profesorado de tecnología, son algunos ejemplos de ámbitos especialmente necesitados de intervención desde la formación permanente.

Las propuestas del Consejo de Universidades acerca de las titulaciones y los currículos de los profesionales de la educación, así como el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado que el Ministerio presenta junto con el Diseño Curricular, reflejan todas estas características. Asimismo, las últimas órdenes ministeriales que se han publicado sobre estos temas, (como la O.M. de 3 de Febrero de 1989 - BOE del 15.2.89 - sobre "Proyectos de formación del profesorado en centros"), son ejemplos de medidas en la dirección señalada.

4.2.- MATERIALES CURRICULARES

La segunda medida de desarrollo curricular se refiere a la necesidad de ofrecer al profesorado una amplia gama de materiales curriculares que le ayuden a pasar desde el Diseño Curricular Base a la elaboración progresiva de los Proyectos Curriculares de Centro y de las Programaciones de ciclo. Los profesores, en función de las decisiones que se hayan tomado en el Proyecto de Centro, tendrán que elegir aquellos materiales que mejor les sirvan para alcanzar los objetivos señalados. Sin embargo, esto no quiere decir que necesariamente tengan que elaborar ellos mismos esos materiales, aunque en algunos casos serán los de elaboración propia los que mejor respondan a las necesidades concretas de cada centro.

Una vez establecidos los criterios básicos de selección y secuenciación de contenidos, así como las grandes líneas metodológicas, el equipo de profesores de ciclo y los seminarios podrán elegir los materiales que mejor se adapten a los objetivos marcados. Para que este proceso sea eficaz es necesario que el profesor pueda conocer y tener acceso realmente a una amplia gama de materiales.

El Ministerio de Educación y Ciencia y las distintas Administraciones educativas tienen la responsabilidad de ofrecer a los centros ejemplos diversos de materiales que el profesor, o bien pueda aplicar directamente en su aula, o bien pueda tomar como punto de referencia para una posterior elaboración propia más adecuada a su realidad.




Es necesario ofrecer de materiales curriculares que ayuden a la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro y de Programaciones de ciclo

Estos materiales pueden obtenerse a partir de dos fuentes principales. En primer lugar, de una recopilación y selección de los materiales que ya en este momento se encuentran disponibles y que se seguirán elaborando por grupos de profesores. El Ministerio deberá seleccionar estos ejemplos y difundirlos a los centros. Los seminarios permanentes de profesores y los Movimientos de Renovación Pedagógica vienen elaborando desde hace mucho tiempo materiales muy valiosos que no llegan al resto del profesorado con la suficiente agilidad. Los Centros de Profesores ofrecen uno de los principales canales para llevar a cabo este proceso, que puede pasar por distintas fases. Habrá materiales cuya naturaleza lleve a difundirlos exclusivamente entre los centros del sector que el CEP abarca. Sin embargo, otros pueden tener un interés tal que aconseje realizar una edición que pueda llegar a todos los centros. El Ministerio convocará el presente curso una orden para ayudas a la elaboración de materiales curriculares con el fin de editar los que se consideren de interés.

En segundo lugar, el Ministerio potenciará la producción de materiales elaborados especialmente para ilustrar las opciones del Diseño Curricular Base. En el marco de un planteamiento curricular abierto como el que ahora se propone, la elaboración, recopilación y difusión de materiales curriculares es otro de los aspectos clave. Los materiales curriculares pueden ser de naturaleza y amplitud muy diversa: propuestas relativas a la enseñanza de una materia o área; propuestas relativas a la manera de plantear la enseñanza en un ciclo; propuestas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales; descripción y evaluación de experiencias de innovación curricular, etc. Podrán existir equipos técnicos, como sucede en otros muchos países, encargados de elaborar materiales que vayan marcando una línea clara de cómo pueden concretarse los elementos del Diseño Curricular Base.

Esta producción y difusión de materiales curriculares debe llevarse a cabo en colaboración con las editoriales de libros de texto y otras empresas productoras de medios didácticos, con el fin de que la oferta que llegue al profesorado sea coherente en su conjunto con lo que se señala en el Diseño Base. En ocasiones estos libros, bien por su planteamiento excesivamente cerrado, bien por el uso que el profesorado hace de ellos, han suplantado al profesor en su papel activo de concreción del currículo. Es necesario contar con materiales curriculares para trabajar en el aula, pero éstos deben estar al servicio de las intenciones del profesor y no al revés. Los materiales curriculares pueden acabar convirtiéndose para un amplio sector del profesorado en el referente curricular por excelencia de su actividad docente. Esto es lógico puesto que el Diseño Curricular Base, al estar formulado en términos generales, se sitúa necesariamente bastante lejos de las necesidades y problemas a los que tiene que hacer frente cotidianamente el profesor. Promover la confección de una amplia gama de materiales inspirados en el Diseño Curricular Base y ponerlos a disposición del profesorado, así como



Los materiales curriculares deben estar al servicio de las intenciones educativas del profesor

utilizar el Diseño Curricular Base para el análisis de los materiales elaborados al margen del mismo, constituyen estrategias para facilitar el proceso de concreción del currículo.


Por otra parte, los materiales curriculares van mucho más allá del libro de texto del profesor o del alumno. La biblioteca de aula, los libros de consulta, los materiales autocorrectivos, los archivos, etc., son recursos de una enorme utilidad. La diversidad de los alumnos exige también la diversidad de los materiales si queremos respetar el principio de individualización de la enseñanza.

Los materiales con los que se cuente, independientemente de cual sea la fuente de su proceso de elaboración, tendrán que estar a disposición del profesorado. El Ministerio de Educación y Ciencia los hará llegar a los Centros de Profesores para que se difundan a través de las actividades de formación permanente del profesorado a las que se ha hecho referencia en el punto anterior.

4.3.- APOYOS A LA ESCUELA

Para llevar a la práctica los distintos niveles de concreción curricular, el profesorado necesita, además, un conjunto de apoyos en su trabajo. Suministrárselos constituye la tercera línea de estas medidas. Desde el punto de vista curricular, los apoyos más importantes que la escuela recibe, en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia, son los Equipos o Servicios Psicopedagógicos, los asesores de formación de los Centros de Profesores, y los Departamentos de Orientación de los propios centros. Cada una de estas figuras o servicios tiene adjudicada una función diferente, complementaria con la del resto.

Los Equipos Psicopedagógicos (Equipos de Atención Temprana, Equipos Multiprofesionales, Servicios de Orientación Escolar y Vocacional) están especialmente preparados, dada la formación de los profesionales que los componen, para asesorar al claustro en el momento de la elaboración de los Proyectos Curriculares de centro. Por otra parte, deben desempeñar una función básica en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, asesinando a los profesores en el proceso de diseño de las adaptaciones curriculares. Por último, cumplirán también la labor de planificación de los recursos del sector educativo correspondiente. En este sentido, es muy importante que colaboren en el paso de los alumnos a centros distintos, así como que faciliten el intercambio de experiencias de unos centros a otros. Estas funciones se realizarán en coordinación con los Centros de Profesores ya que, como se expone a continuación, guardan una enorme relación con el trabajo de los CEPs.



Los apoyos más importantes, en el ámbito del M. E. C. son los Equipos Psicopedagógicos, los asesores de formación de los CEPs, y los Departamentos de Orientación

Los distintos responsables de formación de los Centros de Profesores deberían centrarse, en cambio, en las distintas áreas curriculares ayudando a los profesores de los ciclos y seminarios a elaborar las programaciones correspondientes. Su trabajo se articulará, por lo tanto, en la línea de un asesor que facilita materiales, organiza reuniones, busca expertos si ello es necesario, informa sobre cursos que se vayan a llevar a cabo, etc.

Por último, los Departamentos de Orientación y de Apoyo Psicopedagógico del centro deberán coordinar las necesidades del claustro con estos servicios de apoyo, realizar una importantísima labor de orientación de los alumnos, y, en general, asegurar el trabajo conjunto del equipo docente en todas las fases del diseño curricular.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha realizado ya dos convocatorias para la creación de estos departamentos tanto en los centros de Educación General Básica como en los de Enseñanzas Medias, y se seguirán publicando convocatorias hasta que todos los centros cuenten con ellos.

Desde esta concepción de la intervención educativa, los apoyos a la escuela deberían ir dirigidos a aumentar la competencia de los profesores, no a suplirla. En ocasiones, argumentándose la falta de formación inicial del profesorado en ciertos temas, se ha dotado a la escuela de una serie de recursos que intentaban realizar las funciones que los profesores no realizaban. En este momento, los esfuerzos deben centrarse en brindar al profesorado unas condiciones que permitan que esta formación permanente aumente su competencia profesional, permitiéndoles que sean ellos quienes asuman estas responsabilidades.

4.4.- ORGANIZACION DE LOS CENTROS

Las innovaciones que se introducen en el Diseño Curricular Base deben estar en concordancia con las medidas de ordenación del sistema educativo. Las decisiones de configuración de los centros, las relativas a plantillas de profesorado, la estructura y funciones de los equipos directivos y la organización de tiempos y espacios, deben hacer posible las intenciones educativas expresadas en el Diseño Base.

La segunda parte del Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza, referida a Planificación, que se ha hecho pública a la vez que el Diseño, expone la información relativa a los distintos tipos de centros escolares y a las plantillas de profesorado. Los criterios que se han utilizado para elaborar esta planificación han tenido presente en todo momento lo que el Diseño Curricular Base propone.

Las decisiones de configuración de los centros deben hacer posibles las intenciones educativas del D. C. B.

Una propuesta curricular abierta, con sucesivos niveles de concreción, exige otorgar a los equipos directivos de los centros nuevas funciones que les permitan intervenir en el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro. El Ministerio de Educación y Ciencia regulará la normativa necesaria para otorgar de manera eficaz estas funciones a los cargos correspondientes.

La organización de los centros, en lo relativo a tiempos y espacios, tendrá asimismo que hacer viable la propuesta curricular. La construcción de los nuevos centros así como la remodelación de los existentes se llevará a cabo con el criterio de establecer espacios no sólo para las aulas sino también para laboratorios, aulas de tecnología, talleres, y, en el caso de la secundaria, espacios para que los grupos puedan desdoblarse en las asignaturas optativas. Por lo que respecta a los horarios de los profesores, se posibilitarán organizaciones que permitan que la formación permanente pueda realizarse dentro de su jornada laboral.


4.5.- INVESTIGACION EDUCATIVA

La relación entre investigación e innovación es de carácter recíproco: una y otra se potencian mutuamente. De los ámbitos de investigación se derivan con frecuencia modelos acerca de los fenómenos educativos que luego se traducen en prácticas innovadoras. A su vez, estas prácticas contribuyen a modificar las perspectivas que emplean los investigadores para analizar, explicar y comprender los procesos y las estructuras educativas.

Por otra parte, no siempre es nítida la frontera que las separa, como demuestra la importancia creciente de modelos de investigación-acción y de metodologías de investigación cualitativa que, sin negar el valor de la investigación más distanciada que emplea los métodos analíticos clásicos, funden a veces en un sólo concepto la actividad innovadora que se realiza en las aulas con la actitud investigadora que resulta imprescindible en cualquier proceso de innovación.

Esta actividad investigadora se ve reforzada desde una perspectiva de currículo abierto, al favorecer ésta la reflexión sobre la práctica como medio para tomar las decisiones curriculares. Esta reflexión y revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje pone de manifiesto la necesidad de que los profesores sean investigadores en sus aulas.

La investigación educativa tiene que cumplir entonces varias funciones. Probablemente su función más fundamental consiste en que contribuye a desarrollar conceptos, enfoques y esquemas que mejoran cada vez más la percepción sobre los fenómenos educativos, haciendo así una aportación



La actividad investigadora favorece la reflexión sobre la práctica como medio para tomar decisiones curriculares

indirecta, pero muy importante, al desarrollo de una enseñanza de mayor calidad.

De forma más directa, la investigación permite el desarrollo de modelos de actividad educativa, materiales didácticos y enfoques curriculares que sirven de soporte para la renovación efectiva y concreta de la enseñanza. Permite además, evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, ir más allá de las impresiones ingenuas en el conocimiento de las estructuras y las interacciones en que se enmarcan los hechos educativos, facilitando así la toma de decisiones.

A partir de la consideración de la investigación como recurso innovador, es necesario fomentar la actividad investigadora de los propios profesores. En este sentido es preciso promover la formación de equipos de investigadores entre profesores de distintos niveles, una relación más estrecha entre los Centros de profesores y los Departamentos e Institutos Universitarios, y vías de investigación para profesores que, estando interesados y preparados en la investigación educativa, requieren recursos más cercanos al ámbito de su actividad docente.

Con el fin de mejorar la preparación de los profesores se considera conveniente la realización de actividades de formación del profesorado dedicadas específicamente al conocimiento de distintos ámbitos de la investigación educativa. Asimismo, son también necesarias medidas encaminadas a la difusión de los resultados y enfoques de la investigación educativa con el fin de fomentarla e incrementar su influencia en el mundo educativo. Las fórmulas tradicionales de difusión, tales como libros, artículos y memorias de investigación, deben completarse con otros mecanismos de difusión, a través de debates, seminarios y cursos de formación, documentos de distribución amplia entre los profesores, y publicaciones que sinteticen resultados y perspectivas de diferentes áreas de la investigación educativa relacionadas de forma estrecha y práctica con las actividades cotidianas de los docentes.

Por todo ello, el compromiso del Ministerio de Educación y Ciencia en relación a la reorganización del sistema educativo y a la innovación de los procesos que se dan en él significa también el compromiso de garantizar los recursos necesarios para fomentar la investigación educativa. El Plan Nacional de Investigación educativa que el Ministerio propone, y que se ha hecho público a la vez que el documento de Diseño, presenta una previsión de recursos de acuerdo con este compromiso.

4.6.- EVALUACION

La evaluación no se circunscribe a un sólo aspecto sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Sólo en ese marco de evaluación

Es necesario
fomentar la
actividad
investigadora de
los profesores

continúa adquieren sentido las pruebas concretas. Además no implica únicamente al alumno sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa. El sistema escolar como un todo también tiene unos objetivos generales y requiere, para su funcionamiento, una evaluación del logro de sus finalidades, que permita corregir de forma continua las posibles desviaciones de su trayectoria en relación a los fines que la sociedad establece para él. La evaluación del sistema educativo es competencia y obligación de las administraciones educativas; la de los procesos educativos lo es, en primera instancia, de los profesores y alumnos como agentes de esos procesos.

La propuesta de un sistema con una organización descentralizada y un currículo abierto, en el que las administraciones autonómicas y los propios centros intervienen decisivamente en la concreción de los Proyectos Curriculares, tiene que acompañarse de una propuesta de evaluación de ese sistema que sea, al mismo tiempo, respetuosa con las competencias de los centros y de las administraciones educativas, y eficaz para regular el funcionamiento del sistema como un todo.

Además, esa regulación debe realizarse sin multiplicar los exámenes externos, que podrían desnaturalizar las propuestas de innovación educativa que se contienen en este documento y que están basadas en un supuesto necesario para cualquier innovación: el de autonomía activa de los agentes educativos. Aunque puedan producirse vacilaciones y pasos en falso, la innovación educativa no sería posible sin la confianza de las administraciones educativas en la actividad autónoma de los profesores y los centros escolares. Las evaluaciones con función esencialmente transferencial, selectiva, prescriptiva y de control tienden a condicionar el ritmo y la naturaleza de los procesos educativos a que se refieren. Por ello, la decisión de establecer evaluaciones de este tipo no es aséptica, sino que acaba por determinar los objetivos reales de la actividad educativa de la etapa evaluada.

Evaluación de los alumnos

La evaluación del grado de adquisición por los alumnos de los objetivos de cada ciclo, además de su principal función formativa, se relaciona con orientaciones y decisiones sobre promoción de un ciclo a otro. Los equipos docentes establecerán en sus Proyectos Curriculares de centro criterios para esa promoción, atendiendo al principio de que la repetición o permanencia de un alumno en un ciclo cursado por un año más debe ser un recurso excepcional, posterior al empleo de otros recursos, y sólo utilizado cuando existan garantías razonables de que puede contribuir a una solución efectiva de las dificultades planteadas. Aunque excepcionalmente es admisible la repetición en un ciclo obligatorio de enseñanza (es decir en un ciclo de Educación Primaria o Secundaria Obligatoria), no parece conveniente que puedan producirse más de dos repeticiones en el conjunto de esas dos etapas.



La evaluación, además de su principal función formativa, se relaciona con decisiones sobre promoción de un ciclo a otro

Al finalizar el último ciclo de Educación Primaria, todos los alumnos obtendrán un certificado de estudios primarios, que dará acceso a la Enseñanza Secundaria. Este certificado debe acompañarse de una valoración precisa y completa de hasta qué punto ha alcanzado el alumno los objetivos del nivel primario, así como de las orientaciones que sean precisas para facilitar la transición a la Educación Secundaria Obligatoria y ayudar al trabajo de los profesores de este nivel. Esta valoración que tiene una función orientadora, no puede limitarse a un conjunto de calificaciones, sino que implica una descripción individualizada de los logros de cada alumno y de sus necesidades educativas más fundamentales. Dado el carácter obligatorio de esta etapa, no se hace necesaria una titulación de primaria, y se considera suficiente la certificación de la finalización de ésta para garantizar el paso al nivel posterior.

Al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos que hayan logrado los objetivos de esta etapa, obtendrán un título que permitirá acceder al Bachillerato y los módulos de nivel 2 de Educación Técnico-Profesional. El Ministerio de Educación y Ciencia definirá mecanismos específicos para que los alumnos que no alcancen al final de su escolaridad obligatoria (que puede prolongarse como máximo hasta los 18 años, si se producen dos repeticiones) el título que acredite el logro de los objetivos de este nivel puedan lograrlo mediante los mismo procedimientos que permitirán a los adultos, en general, acceder a él. En este mismo sentido se articularán programas de Garantía Social que tienen el objetivo de conseguir que todos los jóvenes alcancen, al menos, un primer nivel de cualificación profesional.

Evaluación de los centros escolares

La evaluación de los centros escolares es esencial para su funcionamiento. Por ello deben contar con recursos y procedimientos de evaluarse a sí mismos. Pero también es necesario que sean evaluados por la Inspección Técnica de Educación, es decir, por agentes externos que puedan establecer valoraciones útiles para reconducir, cuando sea preciso, determinados aspectos del funcionamiento de los centros, valorar su situación y condiciones en un marco educativo más amplio que el limitado al ámbito de cada centro en particular. Por ello, la Inspección velará para garantizar la adecuación de los Proyectos Curriculares de Centro a los principios básicos señalados en el Diseño Curricular Base. En esta revisión se incluyen, por lo tanto, los criterios de promoción interciclos que los equipos docentes hayan establecido.

La función evaluadora de la Inspección tiene características propias: implica un análisis cualitativo cuidadoso de las condiciones de los centros escolares; exige una observación relativamente frecuente y detenida de los centros, y el asesoramiento para la regulación de su funcionamiento lo que la vincula con las instancias de formación. La revisión del Proyecto Curricular de Centro suministra una información valiosísima acerca de aquellas áreas o

Los centros deben contar con recursos y procedimientos de evaluarse a sí mismos también es necesario que sean evaluados por la Inspección Técnica de Educación

ciclos en los cuales existen más dificultades. Esta información debe utilizarse como punto de partida para la adopción de las medidas de formación permanente del profesorado de ese centro.


No constituye, por consiguiente, una evaluación externa en sentido estricto, sino que requiere una relación sostenida de los inspectores con los centros educativos, un conocimiento detallado de las situaciones en que éstos se encuentran. Independientemente de que esta función pueda proporcionar datos cuantitativos de gran importancia, su fundamento se sitúa en el empleo de metodologías de observación y elaboración cualitativa. El desarrollo de esta función fundamental de la Inspección Técnica exige un incremento importante de los recursos humanos, porque sólo es posible que los inspectores conozcan con cierta profundidad los centros a los que atienden cuando el número de éstos no desborda sus posibilidades.

Evaluación del sistema educativo

Finalmente, por lo que se refiere a la evaluación del sistema educativo, ésta debe referirse, en primer lugar a la propia administración educativa. También a los centros, servicios y programas educativos. Por último, a los agentes educativos, es decir a los profesores y alumnos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de la enorme complejidad del sistema educativo, esta evaluación debe ser, en lo posible, integrada, y no limitarse sólo a los efectos o resultados de los procesos educativos, sino también a los recursos con los que éstos se realizan, los contextos en que se sitúan, los significados y objetivos que tiene y, en su caso, las estructuras y procesos dinámicos que permiten la transformación de los recursos materiales y de esfuerzo humano en efectos y resultados educativos evaluables.

La descentralización progresiva de la educación en nuestro país, derivada del mandato constitucional y de las pautas de innovación y reforma que se establecen en la nueva ordenación del sistema educativo, conlleva una capacidad de las Comunidades Autónomas y de los centros escolares en la definición de los currículos. Sin duda, el sistema resultante será más diverso, más rico en alternativas, más adaptable a las diferentes condiciones sociales y culturales, que el sistema actual. Es importante, con todo, que el sistema conserve un grado de coherencia suficiente como para garantizar el derecho a elegir centro escolar, la posibilidad de que los alumnos se trasladen de centros o Comunidades Autónomas sin un deterioro importante de sus posibilidades educativas, y el cumplimiento de los objetivos mínimos establecidos para el sistema educativo como un todo. La exigencia conjunta de coherencia y descentralización del sistema sólo podrá atenderse si se asegura una evaluación mucho más efectiva, informativa y profunda del propio sistema que la que existe en la actualidad.

Con el fin de alcanzar este objetivo, se considera necesario la constitución de un Instituto Nacional de Investigación y Evaluación con la participación de



La coherencia y descentralización del sistema sólo podrá atenderse si se asegura una evaluación efectiva, informativa y profunda del mismo

las Comunidades Autónomas, y que contaría con el asesoramiento de inspectores educativos, de especialistas en el campo de la evaluación del sistema educativo y de profesores de los diferentes niveles de éste, con el fin de desarrollar las siguientes funciones:

1. Proponer modelos elaborados de criterios e instrumentos de evaluación aplicables a las diferentes etapas, ciclos, áreas y disciplinas del sistema educativo.
2. Asesorar a las Administraciones educativas sobre criterios y pautas de evaluación.
3. Desarrollar procedimientos de evaluación aplicables a los centros escolares.
4. Fomentar y desarrollar estudios de evaluación del sistema educativo, a requerimiento de las administraciones educativas.

II Educación Primaria

- **Introducción a la etapa**
- **Áreas curriculares**
- **Las necesidades educativas especiales**

Capítulo 1: INTRODUCCION A LA ETAPA


1. CARACTERISTICAS GENERALES

1.1. La Educación Primaria en el marco de la enseñanza obligatoria

Con la ampliación de la Educación obligatoria hasta los dieciseis años se hace preciso distinguir dentro de esta dos etapas: la primaria y la secundaria. La Educación Primaria se encuentra situada, pues, entre la Educación Infantil y la Educación Secundaria. Es el comienzo de la enseñanza obligatoria, de la que comprende los seis primeros años.

La Educación Primaria sufrirá importantes cambios tanto en su estructura como en su contenido. Respecto a la estructura, ya no supone la totalidad de la educación obligatoria, debido a la ampliación de ésta hasta los dieciséis años, lo que aconseja la división de este periodo de diez años en dos etapas de las que la Educación Primaria constituye la primera. Respecto al contenido, la Educación Primaria 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 integral del niño. A esto se añade un valor preparatorio 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



La Educación
Primaria sufrirá
importantes
cambios tanto en
su estructura como
en su contenido

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. Dentro de esta continuidad se halla la necesaria colaboración entre la escuela y la familia, que tiene todavía un enorme peso educativo en 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, 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.

1.2. 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 se propone realizar una mediación entre los procesos evolutivos y la socialización en esa cultura.

Creciente capacidad de abstracción y nueva construcción de lo real

En los años anteriores al comienzo de esta etapa los niños son capaces de situar interiormente, gracias a la representación y al lenguaje, acciones u organización de acciones originadas en contextos concretos. A lo largo de este periodo aumentan progresiva y considerablemente las posibilidades en este sentido. Aquello que en años anteriores realizaba el niño de manera práctica (acciones coordinadas sobre los objetos y el mundo externo) puede ahora ya imaginarlo y ejecutarlo mentalmente, anticiparlo e incluso operar sobre sus elementos representadores, estableciendo relaciones entre ellos y llegando a conclusiones. Resolver un problema aplicando una operación matemática constituye un ejemplo de estas nuevas posibilidades.

La necesidad de elaborar representaciones para asimilar la realidad, una realidad todavía centrada en la propia actividad, y de identificar y usar símbolos y signos, se hace evidente en esta edad. Las crecientes posibilidades del niño permiten, ahora, el aprendizaje sistemático de códigos convencionales (lecto-escritura, sistema de numeración, lenguaje musical, códigos de representación espacial, entre otros) e incluso el uso fluido de los mismos. Este uso podrá estar dirigido cada vez más eficazmente a la búsqueda y elaboración de informaciones nuevas y a la reestructuración de las que ya se posee. Se hace, por tanto, imprescindible para la construcción del conocimiento del mundo y de sí mismo.


La necesidad de elaborar representaciones para asimilar la realidad, y de identificar y usar símbolos y signos, se hace evidente en esta edad

La creciente capacidad de abstracción permite apreciar y disociar cualidades de los objetos y fenómenos (cantidad, longitud, distancia, peso, volumen, etc). 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: cambios de forma o espacio ocupado, o los de lugar y posición, siendo el niño capaz de no guiarse por impresiones perceptivas subjetivas que pueden en este caso inducir a error. El niño puede ahora llegar a saber que el número de elementos de un conjunto no varía cuando modificamos su distribución espacial; o que el volumen de un objeto no varía cuando lo deformamos aunque la modificación sea aparentemente considerable. Gracias a este tipo de logros es posible construir un importante conjunto de nociones físicas y matemáticas. También es posible trabajar la comprensión de procesos de transformación y la comprensión de la existencia y funcionamiento de regularidades y ciclos (ciclo de las plantas, del agua, etc.).

El niño es capaz ahora de construir abstracciones cuyos significados se originan en su propia experiencia. Estas abstracciones, a su vez, le capacitan para aislar cualidades de los objetos y establecer relaciones entre ellos mediante atributos, características y propiedades. De esta manera atribuye semejanzas y diferencias, ordena y, en suma, estructura y organiza la realidad. Al principio de la etapa, el pensamiento tiende a ser sincrético y analógico, es decir, a establecer relaciones por yuxtaposición al organizar y explicar la totalidad en fragmentos sin conexión coherente. Percibe de manera global, estableciendo analogías entre objetos y entre sucesos sin efectuar análisis previos; no procede por deducción sino por asociaciones inmediatas. A lo largo de la etapa, y gracias a aprendizajes específicos y a otras experiencias educativas, los niños van entrando paulatinamente en el orden de la conexión lógica y de las categorías. Estas categorías han sido socialmente elaboradas y le son facilitadas al niño por los adultos.

El conocimiento de la realidad supone una elaboración de significados que facilitan la incidencia real sobre ésta y su manipulación mental. Podemos distinguir entre el conocimiento por experiencia o cotidiano y el conocimiento sistemáticamente elaborado y, en su caso, científico. Los niños de esta etapa no están limitados al conocimiento por experiencia, sino que a partir de éste son progresivamente capaces de un conocimiento sistemático. El poseer experiencias múltiples sobre determinados temas posibilita la construcción de los esquemas necesarios para asimilar los conocimientos científicos y éstos últimos, a su vez, juegan un papel de confrontación y de organizadores del conocimiento por experiencia.

Antes de los seis años, los niños realizan interpretaciones acerca del mundo y de los fenómenos con una perspectiva todavía fuertemente subjetiva; no poseen una diferenciación clara entre los hechos psicológicos y los físicos. Los fenómenos de la naturaleza los perciben con características humanas, como si pudieran responder a deseos o intereses propios, estar



El niño es capaz
ahora de construir
abstracciones
cuyos significados
se originan en su
propia experiencia

dotados de intenciones o ser producidos por el hombre. Para acceder al pensamiento causal natural, es preciso que el alumno adquiera nuevos conocimientos confrontando sus concepciones con la realidad, observando y explorando la misma. A través de esta confrontación, el animismo, el egocentrismo y el carácter finalista propios del pensamiento infantil van desapareciendo a lo largo de esta etapa.

En el transcurso de esta etapa se desarrollan y afianzan actitudes tales como la curiosidad intelectual, la comprensión de la necesidad de observar y controlar aspectos de la realidad, el interés por la explicación rigurosa, etc., que permiten el acceso al mundo científico.

Prueba del rigor y sistematización del trabajo infantil en este período es la construcción de un espacio y un tiempo objetivos y mensurables, contrariamente a la aproximación puramente subjetiva e imprecisa, ligada a objetivos y actividades particulares, propias del niño más pequeño. La adquisición de nociones relativas al espacio y tiempo se ve enormemente facilitada por las posibilidades de representación. La coordinación de puntos de vista, que permite un nuevo tratamiento en la confección e interpretación de representaciones espaciales, constituye un ejemplo al respecto.

Lenguaje y autonomía

Los procesos anteriormente mencionados se apoyan en el lenguaje, instrumento a la vez del pensamiento y del intercambio social. El lenguaje es una forma de ayuda al pensamiento para recordar, planificar, sistematizar el resultado de nuestras acciones, etc.; sirve también para emitir y recibir mensajes en situaciones interpersonales. Constituye un instrumento para regular la propia conducta e intervenir sobre la conducta de los otros, así como los intercambios con ellos. En estas edades el lenguaje despliega ya su total funcionalidad. El uso del lenguaje en la comunicación significativa constituye un factor decisivo de su desarrollo. Este a su vez se ve favorecido por la capacidad creciente, que la escuela debe estimular, de analizar la propia lengua y de reflexionar sobre los productos lingüísticos con la consiguiente mejora de la comprensión y la expresión.

El lenguaje continúa siendo uno de los principales instrumentos de que disponen los niños para progresar en el conocimiento de los diferentes contenidos propuestos en todas las áreas por medio de exposiciones, debates, resúmenes, consultas de fuentes bibliográficas, etc.

Respecto a los componentes perceptivo-motores, en estas edades se producen cambios cualitativos en aspectos básicos ligados al movimiento -agilidad, flexibilidad, precisión, equilibrio, fuerza muscular, resistencia y velocidad- que hacen a los niños y a las niñas aptos para el aprendizaje y desarrollo de actividades motrices específicas (deporte, danza, etc.). Pero más

El uso del lenguaje en la comunicación significativa constituye un factor decisivo del desarrollo

que la especialización en una de estas prácticas es interesante la toma de contacto con las mismas, la iniciación a alguna de ellas y, sobre todo, el trabajo de exploración y de toma de conciencia de las propias posibilidades motrices, expresivas y lúdicas, así como la toma de conciencia progresiva del cuerpo y las exigencias que plantea su cuidado y desarrollo equilibrado. El progreso en estos elementos contribuye a ampliar la capacidad de expresión y su calidad, y facilita un mayor ajuste en situaciones de comunicación, y en la comprensión e interpretación de sí mismo y de otros.


En todo caso, la meta de la acción educativa es el logro de la autonomía intelectual, social y moral del educando. Ello comporta, entre otras cosas, el desarrollo de un grado suficiente de autonomía en el propio proceso de aprendizaje. En estas edades, con todo, no cabe hablar todavía de dominio de habilidades metacognitivas, es decir, de conocimiento de los propios procesos cognitivos, de control de la información, de planificación de la actividad, de toma de decisiones consciente y argumentada y de comprobación sistemática de los resultados. Sí hay que destacar, sin embargo, que dichas habilidades se gestan en este período. El logro de un cierto control sobre el propio pensamiento supone, entre otras cosas, ir más allá de los hechos y experiencias inmediatas e interactuar con los demás.

En suma, son los propios sujetos que aprenden quienes, en interacción con el medio, con otras personas o por mediación de la cultura, construyen sus conocimientos, lo cual no implica necesariamente ni la invención ni el descubrimiento, sino la apropiación activa del saber, la asimilación y la sucesiva elaboración de nuevos conocimientos. Ello exige una fuerte actividad intelectual por parte del alumno, actividad que, pese a ser en último término propia e individual, no se produce aisladamente sino a través de la interacción con el adulto y con compañeros más o menos capaces.

Interacción social y autoconcepto

El período entre los 6 y los 12 años es relativamente tranquilo en la vida del niño. Han pasado ya los conflictos originados en la socialización primera y en el aprendizaje de los hábitos básicos de la vida social: control de esfínteres, control de las reacciones agresivas ante situaciones adversas, interiorización de las normas fundamentales de convivencia, etc. En este período, el niño consolida su identidad, va adquiriendo conciencia de sus capacidades y de sus limitaciones, físicas y de otra naturaleza, comienza a percibir su situación en el mundo, en el medio social. Generalmente, además, acepta su situación y acepta también las normas que se le imponen. Es una edad en la que el niño desea agradar, tanto a los adultos, cuanto a sus compañeros.

Por todos estos motivos, y desde el punto de vista evolutivo, es un período sin especiales problemas. Las principales dificultades en la vida del niño



El logro de un cierto control sobre el propio pensamiento supone, entre otras cosas, ir más allá de los hechos y experiencias inmediatas


precisamente suelen derivarse de su adaptación a la escuela, como nuevo espacio social que se añade y que complementa al de la familia, que ha predominado en los años anteriores.

La progresiva aparición del pensamiento abstracto, por otro lado, hace posible que el niño comience a ser capaz de ver las cosas y de verse a sí mismo desde el punto de vista de otros. Esta posibilidad de descentrarse, de salir de la perspectiva egocéntrica, es la condición previa para el desarrollo de actitudes y comportamientos cooperativos e incluso propiamente altruistas. El niño evoluciona desde posiciones de heteronomía moral hacia posiciones de autonomía y de acuerdo social: las normas ya no son válidas por el mero hecho de haber sido impuestas por una autoridad externa y comienzan a hacerse valer sobre el fundamento autónomo de haber sido establecidas a través del acuerdo de todos los implicados en las mismas. Actitudes y comportamientos de participación, de respeto recíproco y de tolerancia, que están en la base de la convivencia democrática, se hacen posibles a partir del desarrollo alcanzado al final de este período.

La educación, en esta etapa, ha de promover positivamente el desarrollo de las líneas indicadas en la dirección de una mayor autonomía moral, actitudes de cooperación y tolerancia hacia otros puntos de vista, consolidación de la conciencia de la propia identidad y de las tareas a través de las cuales esa identidad personal se realiza. Asimismo, ha de favorecer la plena integración social en un espacio de convivencia, como es la escuela, donde el niño tiene la oportunidad de relacionarse con otros adultos y con compañeros de su misma edad, en una red estructurada de relaciones diferentes de la familia.

La interacción entre iguales durante este período, al igual que en edades anteriores y posteriores, es fuente de desarrollo y estímulo para el aprendizaje. La capacidad, que aparece en el transcurso de esta etapa, de adoptar el punto de vista del otro con el fin de llegar a una coordinación entre ambos permite beneficiarse aún más de los efectos positivos de la interacción. Se pueden distinguir tipos diversos de interacción que comportan todos ellos efectos positivos para el aprendizaje. Entre ellos destacan básicamente las relaciones de cooperación entre los compañeros y las de orientación y tutoría por parte de los adultos. También es positiva la emulación (deseo de superarse en relación a otro para conseguir un objetivo) en un contexto relacional cooperativo. Todas estas relaciones son importantes para la adquisición y desarrollo de capacidades y para la realización de aprendizajes.

La convivencia en grupo permite, además, la existencia y creación de lazos de amistad, claramente deseables en esta etapa, ya que constituyen un factor motivacional hacia la escuela y todo lo que ella conlleva, contribuyendo al establecimiento de un clima positivo e idóneo para el desarrollo personal del alumno. Las relaciones se van creando y desarrollando entre compañeros y amigos y configuran las pautas relacionales que el alumno va asimilando y que



La interacción entre iguales es fuente de desarrollo y estímulo para el aprendizaje


guiarán más tarde sus intercambios en diferentes contextos conformando un cierto estilo personal de relacionarse.

A todo alumno le resulta positivo relacionarse, expresarse y competir en un ambiente cordial y en ocasiones lúdico. Ello le facilita el conocimiento de sí mismo, el control de sus impulsos, el conocimiento de los demás y el aprendizaje de normas y de sistemas de organización social. Asimismo, le permite progresar en la construcción de una moral autónoma, elaborando criterios propios que le capacitan para juzgar moralmente y que regirán, además, su actuación.

A través de las relaciones que viven en la escuela, los alumnos asimilan sistemas de valores y creencias entre otros conocimientos culturales y desarrollan determinadas actitudes. La dinámica del equipo educativo, el Proyecto Educativo de Centro, las relaciones entre profesores y adultos que trabajan en la escuela, con instituciones y personas del exterior, relaciones todas ellas que los alumnos tienen ocasión de observar y vivir, influyen de forma relevante en ese proceso.

En confrontación con los otros y con las exigencias de los aprendizajes que realizan, los niños y niñas van forjando su autoconcepto y autoestima, lo cual implica el conocimiento y la valoración de sí mismos. Dicha valoración no es nunca neutra. Corresponde a la escuela conseguir que se profundicen e incrementen los aspectos positivos de la misma. Sólo así los alumnos se sentirán impulsados a continuar con el esfuerzo de seguir aprendiendo y podrán llegar a adquirir una confianza suficiente en sí mismos ante las tareas de aprendizaje.

Los mecanismos que regulan los procesos referidos son complejos. En ellos intervienen la conceptualización que los otros (adultos y compañeros) hacen de uno mismo; las atribuciones que la alumna o el alumno hacen sobre las causas de lo que le acontece; la creencia o no en la posibilidad de controlar lo que le está sucediendo; las representaciones subjetivas acerca de las valoraciones y expectativas de los demás sobre uno mismo y las propias expectativas. Todo ello condiciona la propia actuación y ésta, a su vez, condiciona los aspectos mencionados formando una cadena de interrelaciones mutuas. Antes de la escolaridad obligatoria, cada niño ha llegado ya a forjar una autoestima determinada que condiciona o limita considerablemente, en el caso de que sea negativa, la incidencia positiva de la intervención del educador. Esta ha de estar dirigida, a partir de la consideración de los mencionados factores, a mostrar confianza en las capacidades del alumno, a hacerle consciente de sus posibilidades, a creerle y demostrarle capaz, a confrontarle con exigencias posibles que le proporcionen la visión del límite de sus posibilidades y del valor del esfuerzo. Sólo así puede aprender y sentirse eficaz, competente y apreciado.



En confrontación con los otros, los niños y niñas van forjando su autoconcepto y autoestima

Estos y otros factores determinan que los procesos de desarrollo y aprendizaje sean diferentes para cada niño, no sólo en lo que se refiere a los logros conseguidos, sino también a la heterogeneidad de sus manifestaciones (diferentes capacidades, motivaciones, ritmos, estrategias, etc.). La escuela deberá tenerlos en cuenta y adaptarse a las particularidades del aprendizaje de los alumnos.

1.3. Finalidades de 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 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 unos determinados fines que se especifican a continuación:

La Educación Primaria ha de favorecer el desarrollo integral de la persona y el logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social

- 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 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 positiva imagen de sí mismo.
- B) En el ámbito de la **socialización**, la Educación Primaria se propone tanto 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, como 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, puede citarse una tercera relativa a la **adquisición de instrumentos básicos**, toda vez que la escolarización debe lograr que los niños adquieran de forma eficaz y funcional aquellos aprendizajes básicos que les permitan:
 - a) Interpretar distintos tipos de lenguaje y utilizar recursos expresivos que aumenten la capacidad comunicativa que poseen antes de entrar en la escuela.
 - b) Adquirir los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para interpretar el medio que les rodea e intervenir de forma activa y crítica en él.

- c) Desarrollar las experiencias afectivas, motrices, sociales y cognitivas necesarias para identificarse con la cultura y participar en la vida social de su entorno de forma individual y colectiva.

2. OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION PRIMARIA

Los objetivos generales de esta etapa concretan las finalidades de la Educación Primaria en distintas capacidades, necesarias para alcanzar las mismas finalidades. Se contemplan capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. Las capacidades se interrelacionan en los objetivos, no de forma arbitraria, sino que, como ocurre en el comportamiento global de las personas, una capacidad se apoya en otra (u otras) y se utiliza para adquirir o desarrollar una tercera.

La interrelación significativa de capacidades es lo que dota de pleno sentido a los objetivos, al formular de modo explícito cuál se desea enfatizar, en qué contexto y con qué grado se debe dar, y qué otras capacidades exige para su adecuado desarrollo.

El orden en que a continuación están enunciados los objetivos no responde a una relación de prioridad entre ellos. Todos colaboran por igual a la consecución de las finalidades de la Educación Primaria.

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los procesos de aprendizaje que han tenido lugar en el transcurso de la misma, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

1. Actuar y desenvolverse con autonomía en sus actividades habituales y en los grupos sociales a los que pertenece (familia, escuela, pandilla, barrio o pueblo) reconociendo sus propias posibilidades y limitaciones y habiendo desarrollado un nivel adecuado de confianza en sí mismo.
2. Colaborar en la planificación y realización de actividades grupales aceptando las normas y reglas democráticas establecidas, articulando sus objetivos e intereses con los de los otros miembros del grupo, renunciando a la exclusividad del punto de vista propio y asumiendo las responsabilidades que le correspondan.
3. Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas de diferente edad y sexo con las que interactúa y utilizar adecuadamente las normas y pautas de comportamiento que regulan las relaciones interpersonales en situaciones sociales conocidas (trabajo escolar, juego, discusión y debate, cooperación, competición, relaciones familiares y de amistad, etc.), rechazando todo tipo de discriminación basada en características personales.

4. Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el medio físico y social para plantearse problemas en su experiencia diaria y para resolver de forma autónoma y creativa los que se le puedan plantear recabando la ayuda de otras personas en caso de necesidad y utilizando de forma crítica los recursos tecnológicos a su alcance.
5. Utilizar, en un contexto de resolución de problemas sencillos, los procedimientos adecuados para obtener la información pertinente, seleccionarla, organizarla, representarla y tomar decisiones, así como para llevar a cabo éstas anticipando y planificando las condiciones materiales y temporales necesarias para su realización.
6. Llevar a cabo las tareas y actividades en las que participe tendiendo a evitar la aceptación irreflexiva de las informaciones, normas y opiniones que se le transmiten en la escuela o fuera de ella, aplicando criterios propios y razonados y manifestando una actitud favorable hacia el trabajo bien hecho.
7. Utilizar los diferentes medios de expresión (lenguaje verbal, música, movimiento corporal, producción plástica, etc.) para comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos, desarrollando progresivamente su sensibilidad estética y su capacidad creativa y aprendiendo a valorar y disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
8. Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, respetando las peculiaridades de las diferentes lenguas y dialectos y atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.
9. Contribuir a su desarrollo corporal practicando el ejercicio físico y los hábitos elementales de higiene y alimentación y valorando la repercusión de determinadas conductas (tabaquismo, alcoholismo, conducción irresponsable, alimentación desequilibrada, etc.) sobre la salud.
10. Identificarse como miembro de los grupos sociales a los que pertenece, conocer y valorar de manera crítica algunas normas, valores y formas culturales presentes en los mismos e interesarse por las características y funcionamiento de otros grupos.
11. Apreciar la importancia de los valores y actitudes que rigen la vida humana y que pueden contribuir a su desarrollo integral como persona, y obrar de acuerdo con ese aprecio, tal como se entiende en los arts. 27.2 y 10.1 y 2 de la Constitución Española.
12. Establecer relaciones entre las principales características del medio físico y social y las actividades humanas (laborales, culturales, de ocio,

etc.) más frecuentes en el mismo, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando la discriminación a causa de las mismas.

13. Analizar las principales características del medio ambiente en el ámbito de su comunidad, valorarlo como elemento determinante de la calidad de vida de las personas y contribuir activamente y en la medida de sus posibilidades a la defensa, conservación y mejora del mismo.

3. ESTRUCTURA CURRICULAR

3.1. Ciclos


La Educación Primaria se organiza en tres ciclos: el primero, de los 6 a los 8 años, el segundo, de los 8 a los 10 años y el tercero, de los 10 a los 12 años. La decisión de estructurar la Educación Primaria en ciclos de dos cursos se apoya en las siguientes consideraciones:

- Los procesos de aprendizaje en la Educación Primaria, exigen períodos más amplios que un año para su correcta adquisición por parte de todos los alumnos.
- La existencia de ciclos más largos de dos años conlleva el peligro de que, en la práctica, sea el curso y no el ciclo el considerado como la unidad curricular más relevante, dada la dificultad que supone hacer una planificación de más de dos cursos.
- La permanencia del mismo profesor con el grupo de alumnos durante más de dos años puede generar una excesiva dependencia entre ambos y disminuir las ventajas que supone la relación con otros profesores diferentes.

Cada uno de estos ciclos es un período de tiempo en el que se organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje, asegurando la coherencia metodológica y la adecuación a las particularidades de aprendizaje de los alumnos.

La responsabilidad de asegurar esta coherencia recae, fundamentalmente, sobre el profesor tutor que permanece con el mismo grupo de alumnos durante todo el ciclo. Este profesor, junto con el equipo de profesores de su ciclo, deberá llevar a cabo el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, sin olvidar la conexión con los períodos de escolaridad anterior y posterior.

En el **primer ciclo**, en tanto que comienzo de la escolaridad obligatoria, se plantea la necesidad de atender niños de diversa procedencia en cuanto



El profesor tutor permanece con el grupo de alumnos todo el ciclo

a los aprendizajes realizados con anterioridad en función, entre otras cosas, de la asistencia, o no, a un centro de Educación Infantil. Este ciclo se caracteriza por el comienzo de la adquisición de las destrezas instrumentales básicas y su aplicación a la obtención de determinados conocimientos culturales. En cuanto a las relaciones adulto-niño, hay una mayor dependencia del alumno hacia el profesor, tanto en el plano afectivo como en el del desarrollo del trabajo.

El **segundo ciclo** se caracteriza por el afianzamiento de las destrezas iniciadas en el anterior y la introducción de nuevas técnicas de trabajo que faciliten el acercamiento e interpretación del medio. Comienza a haber una mayor capacidad en los alumnos para interesarse por aspectos más detallados de la realidad, lo que permitirá una ampliación de los campos de conocimiento que se abordan. El trabajo cooperativo adquiere una mayor relevancia a la vez que el individual comienza a hacerse más autónomo. Se reduce la dependencia afectiva con respecto al profesor.

En el **tercer ciclo** se perfeccionan las destrezas básicas y se emprenden tareas de mayor complejidad intelectual que exigen la sistematización y el dominio de las técnicas de trabajo. Los intereses del niño se amplían más allá de la realidad inmediata y desarrolla una curiosidad hacia otras realidades. Los alumnos de este ciclo son suficientemente autónomos respecto al profesor y capaces de considerar e integrar distintos puntos de vista para realizar un trabajo en equipo.

A pesar de esta división en ciclos, no debe olvidarse que la meta final es lograr unos objetivos generales al terminar esta etapa educativa, por lo que debe haber una estrecha colaboración entre los equipos de profesores de los tres ciclos, con el fin de asegurar la continuidad de los planteamientos educativos.

3.2. Areas

Considerando las finalidades de la Educación Primaria y los objetivos generales que las concretan, así como la concepción de la escuela como organizadora de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, se establecen los criterios para seleccionar y estructurar 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 científicos, metodológicos, técnicos y actitudinales aportados por las diversas disciplinas que están en la base de cada una de las áreas. No es la única estructuración posible, ni mucho menos significa que las propuestas de trabajo en el aula deban abordarse por separado. En todo caso, es preciso integrar los contenidos de distintas áreas en torno a ejes globalizadores.

La estructuración en áreas tiene por objeto facilitar al profesor la ordenación y planificación de su actividad docente

De acuerdo con ese carácter de instrumento de organización del currículo, el diseño y estructura de las distintas áreas de la Etapa se establece en función de las siguientes fuentes de información:

- a) En primer lugar, la información derivada de los Objetivos Generales de la etapa, que señalan las intenciones prioritarias que deben perseguir las áreas y a las que se deben subordinar todos los componentes de las mismas.
- b) En segundo lugar, los diferentes ámbitos del saber y de la experiencia humana y, muy en particular, las disciplinas académicas que organizan una parte sustancial de ese saber y que suministran la información necesaria para la configuración de los contenidos del área.
- c) En tercer lugar, la información psicológica, que proporciona criterios para determinar los tipos y grados de aprendizaje adecuados en la etapa, la secuenciación de ese aprendizaje y las estrategias e instrumentos de enseñanza y evaluación más pertinentes.
- d) Por último, la información que tiene su origen en la práctica pedagógica, que suministra un acervo de conocimientos contrastados empíricamente a partir de la evaluación de las experiencias innovadoras llevadas a cabo en este terreno.

Mientras el papel de guía de los Objetivos Generales de la etapa se mantiene constante en todos los niveles educativos, el peso relativo de las otras fuentes de información varía según el nivel considerado, afectando claramente a la configuración de todas las áreas curriculares. En lo que concierne a la Educación Primaria la información psicopedagógica y la disciplinar mantienen un equilibrio en la estructuración de las áreas. La primera pierde la preponderancia que tiene en la Educación Infantil y la segunda tiene en esta etapa mayor presencia, aunque no la relevancia que adquiere en la Educación Secundaria Obligatoria

Las áreas curriculares de la Educación Primaria son:

Conocimiento del Medio.

Educación Artística

Educación Física.

Lengua y Literatura.

Lenguas Extranjeras

Matemáticas.

Religión (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos).

En la Educación Primaria la información psicopedagógica y la disciplinar mantienen un equilibrio en la estructuración de las áreas

Aportaciones de las áreas a los objetivos de etapa

En el área de Conocimiento del Medio se organizan los aprendizajes que contribuyen mayoritariamente a desarrollar la capacidad de autonomía de acción en el medio, de identificación con los grupos sociales de pertenencia, de indagación y búsqueda sistemática de soluciones a los problemas que se plantean al alumno en su medio, así como la capacidad de participación responsable y crítica, de respeto por las diferencias sociales y de solidaridad con los demás.

Los aprendizajes de carácter instrumental en orden a la adquisición de los instrumentos básicos para representar, explicar y comunicar la realidad se agrupan en torno a las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas y Educación Artística. Cada una de estas áreas contribuye de manera propia a la consecución de las capacidades explicitadas en los objetivos generales, dado el carácter diferente y específico de los instrumentos que cada una de ellas aporta al conocimiento de la realidad.

El área de Lengua y Literatura en este nivel educativo contribuye a la formación de un pensamiento claro y organizado, al desarrollo de la capacidad de comunicación del niño en su medio, a su incorporación a la vida social y cultural y, habida cuenta del papel instrumental que juega el lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a poner las bases que aseguren una educación escolar provechosa.

La aportación del área de Matemáticas para alcanzar los objetivos generales de etapa se concreta en el desarrollo de la capacidad de pensamiento y de reflexión lógica y en la adquisición de un conjunto de instrumentos para explorar la realidad, representarla, explicarla y predecirla, en suma, para actuar en y sobre ella.

En el área de Educación Artística se organizan aquellos contenidos que orientan y desarrollan los recursos expresivos, gráficos, plásticos, rítmicos, corporales y musicales que los niños manifiestan desde los primeros años de vida y que son la base para la adquisición de los respectivos lenguajes artísticos.

La importancia del conocimiento del propio cuerpo como instrumento de exploración de la realidad y de expresión, y el abandono con el que habitualmente se ha tratado este aspecto en la escuela, justifican la decisión de organizar los contenidos referidos a las posibilidades expresivas, comunicativas, cognitivas y lúdicas del movimiento, que facilitan una relación interpersonal más rica y un conocimiento de las capacidades y limitaciones del propio cuerpo, en un área de Educación Física.

La demanda social y la dimensión europea e internacional de la educación aconsejan la iniciación a una lengua extranjera en la Educación Primaria, a

partir del segundo ciclo (8 años), para familiarizar al niño con la posibilidad de comunicación que le da la adquisición de un nuevo idioma y la apertura a otras culturas y formas de vida distintas a la suya.


De acuerdo con lo establecido en el artículo 27.3 de la Constitución, “los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. A este efecto, el área de Religión articulará de conformidad con lo que se establece en el Acuerdo entre España y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales, artículo II, de modo que la enseñanza de la Religión y moral católica se imparta “en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales” y “que el hecho de recibir o no recibir enseñanza religiosa no suponga discriminación alguna en la actividad escolar”. Incluirá la posibilidad de que se establezcan, “en las condiciones concretas que se convengan con la Jerarquía Eclesiástica, otras actividades complementarias de formación y asistencia religiosa”, de acuerdo con lo dispuesto en el mencionado artículo II del Acuerdo entre España y la Santa Sede.

Para que la no discriminación se haga efectiva y se garantice el cumplimiento del artículo 27 de la Constitución Española, la articulación del área de Religión hará previsión de aquellas materias o bloques de contenidos distintos y homogéneos, que se correspondan con la opción tomada por los alumnos, cuyos padres hayan elegido otras religiones distintas a la católica en relación con cuyas Iglesias, Confesiones o Comunidades religiosas el Estado Español hubiera establecido Acuerdos o Convenios de cooperación.

En todo caso, la educación, tal y como recoge el art. 27.2 de la Constitución, “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” para todos los alumnos.

Hay un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, en relación con el consumo, la igualdad entre los sexos, la paz, el ambiente, la salud, el ocio, etc., que ya han sido recogidos en los Objetivos Generales. No parece apropiado incluir estos aspectos ni como áreas aisladas ni incluso como bloques de contenido dentro de un área. Esto podría dar pie a abordarlos de forma compartimentada y durante un período limitado de tiempo. Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos, por ello se introducen en varios bloques de las distintas áreas. De forma no exhaustiva, se caracterizan a continuación algunos de ellos:

Educación del consumidor. El consumo es un elemento presente en nuestra sociedad y ante el que no existe prácticamente ningún tipo de respuesta educativa. Sin embargo, es necesario dotar al niño de unos instrumentos de análisis y crítica que le permitan adoptar una actitud personal



Hay un conjunto de contenidos de especial relevancia para la sociedad en relación con el consumo, la igualdad entre los sexos, la paz, el ambiente, la salud, el ocio, y Europa

frente a las ofertas de todo tipo que recibe de la sociedad de consumo. La toma de conciencia ante el exceso de consumo de productos innecesarios debe comenzar en la escuela.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.

La escuela ha de tener una postura activa para desterrar el tratamiento discriminatorio que reciben las personas en función del sexo. Esta discriminación es particularmente intensa en la representaciones gráficas, en los modelos y ejemplos, y en el lenguaje mismo, a menudo utilizados de forma inconsciente. Es preciso poner especial atención para evitar expresiones y representaciones que llevan carga de discriminación sexista. Asimismo hay que evitar la discriminación por razón de sexo en los temas referidos al trabajo y a la organización social, utilizando ejemplos y problemas que no reproduzcan estereotipos sexistas, favoreciendo con ello el desarrollo de la coeducación dentro de la escuela.

Educación para la paz. La creación de actitudes que estimulen el diálogo como vía privilegiada en la resolución de conflictos entre personas y grupos sociales es un objetivo básico de la educación. El hecho de que la propia escuela sea lugar de encuentro entre las personas que forman la comunidad educativa y cuyos intereses no siempre son armónicos, hace de ella un lugar idóneo para aprender por propia experiencia las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa.

Educación ambiental. La perspectiva ambiental de la educación reclama un tratamiento de los aprendizajes escolares que capacite a los alumnos para comprender las relaciones con el medio en el que están inmersos y para dar respuesta de forma participativa y solidaria a los problemas ambientales tanto en el ámbito próximo y local como nacional e internacional.

Educación para la salud. Desde la infancia deben crearse unos hábitos de higiene física y mental que permitan un desarrollo personal sano, un aprecio del cuerpo y su bienestar, una mejor calidad de vida y unas relaciones interpersonales basadas en el desarrollo de la autoestima de las personas.

Educación sexual. En parte como elemento de la educación para la salud, y particularmente en relación con áreas como la de educación física y la de conocimiento del medio, han de hallarse presentes en esta etapa diversos contenidos de educación sexual. No se trata sólo de una información sobre los aspectos biológicos de la sexualidad. Es preciso incluir también información, orientación y educación sobre sus aspectos sociales y psicológicos, de modo que los alumnos lleguen a conocer y a apreciar los roles sexuales masculino y femenino y el ejercicio de la sexualidad en cuanto actividad de comunicación plena entre las personas.

Atravesando las distintas áreas educativas, conviene destacar finalmente **la dimensión europea de la educación.** En un momento histórico en que

se están dando pasos decisivos para la construcción de la Comunidad Europea, en la que España recientemente se ha integrado, es imprescindible que, desde la Educación Primaria, los alumnos empiecen a tener conciencia de ese amplio espacio de convivencia social y de experiencia cultural que significa Europa.

El enfoque globalizador

La formulación de contenidos por áreas responde exclusivamente a una forma operativa de explicitarlos y no debe traducirse en un tratamiento aislado o independiente de cada una de ellas en esta etapa. Por el contrario, en coherencia con las características psicopedagógicas de los niños y las finalidades de esta etapa y con los principios del aprendizaje significativo que informan el Diseño Curricular Base, la organización de los contenidos para su desarrollo en actividades, exige un enfoque globalizador que permita abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad.

El enfoque globalizador, por otro lado, no se refiere a una metodología concreta (método de proyectos, tópicos, etc.), ni comporta una desvalorización de las disciplinas. El término globalización se refiere a la forma contextualizada en que se presenta y es percibida la realidad, particularmente por el niño de esta etapa, y a cómo nos acercamos a su conocimiento.

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.

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 significativas entre lo que sabe y los nuevos aprendizajes, y de que esté fuertemente motivado por ellos. El proceso de globalización se desarrolla en tres momentos. Se contemplan en un primer momento todos los componentes de forma conjunta. Se pasa después a su análisis mediante la aplicación de los instrumentos que facilitan las diferentes áreas del conocimiento. El tercer momento es el de la construcción de esquemas interpretativos de síntesis de la situación estudiada que permitan su mejor comprensión y aplicación a situaciones nuevas en contextos diferentes.

Desde un punto de vista organizativo, la mayoría de los contenidos se abordarán en torno a ejes o núcleos de globalización, y en función de ello se distribuirán los horarios de forma flexible. Sin embargo se tendrá en cuenta también la organización de tiempos para el trabajo de aquellos contenidos,



El término globalización se refiere a la forma contextualizada en que se presenta y es percibida la realidad, y a cómo nos acercamos a su conocimiento

tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales cuya adquisición necesita además un tratamiento específico.

4. ORIENTACIONES DIDACTICAS GENERALES

Con carácter orientativo se señalan a continuación algunos criterios didácticos para el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje y para el proceso de evaluación.

4.1. Actividades de enseñanza y aprendizaje

Para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje, el profesor procurará atender a los criterios que siguen:

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

Este criterio 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 la que tienen acceso los alumnos. La vida de los alumnos dentro y fuera de la escuela ha de ser el punto de partida, siempre que sea posible, de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este contacto con la realidad favorece el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos generales.

2. Facilitar la construcción de aprendizajes significativos diseñando actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la relación entre lo que se sabe y los nuevos contenidos, que hagan evolucionar las concepciones infantiles sobre determinados temas, que proporcionen la información necesaria en el momento oportuno tanto en lo relativo a los contenidos de aprendizaje como al momento del proceso en que se encuentra el alumno.

Los alumnos de esta etapa pueden ya aproximarse a algunos de los conceptos científicos actuales más importantes. Esto es posible siempre que se facilite esta aproximación desde el marco de referencia y desde las motivaciones de los alumnos en esta edad. Es preciso, por ello, fomentar actitudes de interés y curiosidad, de gusto y por la observación y por el control de los fenómenos, actitudes que entrañan un rigor progresivo en el estudio y en el trato con la realidad y que contribuyen a aproximar a los alumnos a la mentalidad científica y a iniciarles en sus métodos. En ese contexto, es necesario provocar la reflexión, la extracción de conclusiones a partir de experiencias u observaciones realizadas, la confrontación de los hechos estudiados con sus implicaciones sociales, la inferencia racional y el contraste público de los enunciados sobre la realidad.

La vida de los alumnos dentro y fuera de la escuela ha de ser el punto de partida de las actividades de enseñanza y aprendizaje.


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 maestro 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 transmiten de forma que promueva el desarrollo cognitivo. En ocasiones hay una gran distancia entre el significado cultural establecido, que se desea transmitir, de un hecho o de un concepto, y el significado que el niño le atribuye. Por eso, los conceptos y significados nuevos no se aprenden de una vez por todas; antes bien, van evolucionando, a medida que el niño es capaz de acercarse, desde sus propios significados, a los significados sociales que la escuela trata de transmitir.

3. Potenciar el interés espontáneo de los alumnos en el conocimiento de los códigos convencionales e instrumentos de cultura (lecto-escritura, código matemático, lectura de mapas, etc.), sabiendo que las dificultades que estos aprendizajes comportan pueden desmotivar al alumno y que, por tanto, es necesario preverlas y graduar las actividades para llevar a cabo dichos aprendizajes.

En estos años, los niños 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 a los alumnos. Eso ocurre tanto en instrumentos y códigos muy generales (lecto-escritura, cálculo, representación bidimensional del espacio, etcétera), cuanto en otros procedimientos o técnicas aplicables a determinados ámbitos de la realidad (esquemas, gráficos, planos, instrumentos de medida, de laboratorio, etcétera). 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, que ha de adquirirse de forma integrada con el resto de contenidos curriculares: conceptos, hechos, actitudes. Con ello, además, el alumno adquiere también la capacidad para aprender por sí mismo de una manera autónoma.

4. Tener en cuenta las peculiaridades de cada grupo y de cada niño o niña concretos adaptando los métodos y los recursos a cada uno de ellos, y permanecer atento y utilizar los medios necesarios para, a través de las diferentes actividades y manifestaciones del niño, comprobar en qué medida va incorporando los aprendizajes realizados a 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.



Es preciso prever las dificultades en la adquisición de los aprendizajes y graduar su nivel de dificultad

Hay que potenciar en los alumnos la creación y el uso de estrategias propias para afrontar situaciones nuevas

El profesor ha de desarrollar estrategias de actuación de conjunto, para todo el grupo, a la vez que estrategias que atiendan a la diversidad de los alumnos, una diversidad positivamente valorada, y a la individualidad de cada uno de ellos. La exigencia de ajustar el modo de intervención educativa a las diferentes necesidades comporta, por un lado, un trato personal con cada alumno y, por otro, una organización compleja del trabajo en el aula, a menudo con la coexistencia de procesos metodológicos diferenciados dentro de ella.

5. Utilizar métodos y recursos variados que potencien la creación y el uso de estrategias propias de búsqueda y organización de los elementos requeridos para resolver un problema.

Los métodos y recursos didácticos a disposición del profesor son diversos y variados. Es preciso elegir entre ellos en función de las características de cada tarea o actividad, así como de los objetivos que se desea conseguir. En ciertos casos, conviene presentar modelos, proporcionar pautas y facilitar información previa al comienzo del trabajo de los alumnos. En otros, es más conveniente poner el acento en la exploración, en la investigación y en la búsqueda, por parte del alumno, de soluciones propias. Hay que potenciar en los alumnos 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 planificación del trabajo, de toma de decisiones, de utilización de diversas fuentes de información y recursos tecnológicos a su alcance, etcétera.

6. 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 adecuadas y concretas.

Está experimentalmente demostrado que el aprendizaje de estrategias cognitivas generales y de procesamiento de información es tanto más eficaz, cuanto más consciente es el sujeto de lo que está aprendiendo, de las reglas que maneja y de los procedimientos utilizados. Igualmente, el conocimiento es favorecido por todas las actividades que, en general, se denominan metacognitivas, tales como el conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones de percepción, de memoria, de razonamiento, etcétera. El establecimiento de estos procedimientos y habilidades de nivel superior, posible ya a lo largo de la etapa de primaria, puede y debe ser positivamente favorecido por el profesor y resulta crucial para crear en el alumno un margen de autonomía en la búsqueda de soluciones a los problemas de todo tipo, escolares y extraescolares, y para el desarrollo de procesos autónomos de aprendizaje. La realización de planes de

trabajo y su revisión sistemática por parte tanto del alumno como del profesor, es una estrategia que favorece la reflexión sobre los procesos arriba señalados.

7. 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, la superación de conflictos mediante el diálogo, etcétera.


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 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. El maestro, por tanto, organizará el aula de forma que permita el trabajo cooperativo entre los alumnos e impulsará la confrontación de puntos de vista diferentes, 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.

8. Crear un clima de aceptación mutua y cooperación promoviendo la organización de equipos de trabajo, la distribución de tareas y responsabilidades, etcétera.

El maestro 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 disposiciones del mobiliario en el aula, etcétera. 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.

9. Tener en cuenta que muchos contenidos de aprendizaje no se adquieren únicamente a través de las actividades desarrolladas en el contexto del aula, sino que es preciso diseñar actividades en el ámbito del ciclo y de la etapa para conseguir su plena adquisición y consolidación, lo cual implica, necesariamente, a todos los profesores y al centro en su conjunto.

El desarrollo de los contenidos que se refieren a la participación en el centro (asambleas, representación de alumnos, fiestas colectivas, etc.), a



Se debe propiciar en el aula un clima de aceptación mutua y cooperación

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 Educativo de Centro.

4.2. Evaluación

La evaluación es un instrumento que sirve al profesor para ajustar su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientándolo, reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos y realizando la adaptación curricular necesaria.

Asimismo, la evaluación es un instrumento para el centro escolar en la toma de decisiones sobre su organización, especialmente en cuanto al funcionamiento interno y la promoción de alumnos.

Por último, la evaluación es un instrumento que sirve a la administración educativa para verificar la coherencia del sistema escolar y para responder a las necesidades manifestadas en la evolución del sistema educativo, adaptándolo a medida que van surgiendo.

Como criterios de evaluación en esta etapa se señalan los siguientes:

1. La evaluación constituye un proceso continuo, que forma parte del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. En ningún caso puede quedar reducida a actuaciones aisladas en situaciones de examen o prueba ni identificarse con las calificaciones.
2. El equipo de ciclo deberá establecer, de acuerdo con el Proyecto Curricular de Centro, los criterios de evaluación para el ciclo. Estos criterios permitirán evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje para la consecución de las capacidades señaladas en los Objetivos Generales de ciclo, y el grado de desarrollo de las mismas en cada uno de los alumnos y en el alumnado del ciclo en su conjunto. Esta información servirá al equipo de profesores para evaluar el funcionamiento de las unidades didácticas programadas, la pertinencia de los recursos empleados y su propia actuación en el proceso de enseñanza y, con ello, realizar las necesarias adaptaciones curriculares.
3. El profesor debe permanecer atento y utilizar los medios necesarios para, a través de las diferentes actividades y manifestaciones del niño, comprobar en qué medida va incorporando los aprendizajes realizados a nuevas propuestas de trabajo y a otras situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, debe intercambiar información con los padres en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los niños.

La evaluación constituye un proceso continuo, que forma parte del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. Es preciso favorecer la participación del propio alumno en este momento del proceso de aprendizaje, valorando conjuntamente con el profesor los progresos y las dificultades encontradas. El alumno no ha de ser sujeto pasivo en ese proceso sino que hay que promover su participación activa mediante la autoevaluación y el análisis conjunto del trabajo realizado.
5. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se realiza a través del seguimiento de las actividades diseñadas en las unidades didácticas. Esta evaluación tendrá como referente los objetivos didácticos, que expresan la relación de los objetivos generales con los contenidos concretos de la unidad.
6. La evaluación se apoya en la recogida de información. Algunos de los instrumentos señalados a continuación pueden ser muy útiles para realizarla: la observación sistemática (fichas de seguimiento, registro de datos, listas de control, carpeta-registro personal del alumno, etc.), el análisis de los trabajos de los alumnos (cuadernos de trabajo, murales, trabajos monográficos, etc.), las pruebas (orales, escritas, prácticas, individuales y colectivas) y la entrevista.

Los debates, asambleas, juegos, salidas, etcétera, son situaciones especialmente aptas para observar la incorporación de actitudes a la vida cotidiana y para la evaluación de las mismas tanto individualmente como en grupo.

7. Será preciso que el profesor tutor elabore informes de evaluación de los alumnos al final de cada ciclo, que 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 aprendizaje. En estos informes se debe evitar hacer juicios de valor sobre el alumno que condicionen negativamente la opinión del profesor del ciclo siguiente.
8. 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 y servirá como punto de partida y orientación al profesorado de la Etapa Secundaria Obligatoria.

AREA

1. Conocimiento del Medio

I. Introducción

Pese a los múltiples y renovados esfuerzos por adoptar una aproximación interdisciplinar y a los recientes avances experimentados en este sentido, el medio como objeto de conocimiento global e integrado carece aún en la actualidad de una fundamentación epistemológica sólida. El panorama de un conjunto de disciplinas que contribuyen, cada una desde su propia y peculiar perspectiva, a una mejor comprensión y explicación de la amalgama de aspectos y dimensiones que configuran el entorno humano sigue en gran parte vigente, sin que haya sido posible todavía dar el salto hacia una ciencia unificada e integrada.

Sin embargo, junto a esta constatación de orden epistemológico, destaca igualmente el hecho, ampliamente refrendado por la investigación psicopedagógica, de que el aprendizaje significativo -y con él, el proceso de construcción del conocimiento- es siempre un aprendizaje globalizado que implica en mayor o menor grado a la totalidad del sujeto que aprende en sus múltiples y complejas relaciones con el entorno en el que tiene lugar dicho aprendizaje. La segmentación de la experiencia en parcelas o aspectos que pueden ser objeto de análisis y de profundización por separado es, sin lugar a dudas, uno de los recursos más poderosos de los que disponen los seres humanos para construir el conocimiento, pero este poder no reside tanto en la capacidad de segmentar como en la capacidad de integrar las aportaciones parciales en un todo coherente y articulado. Más aún, la parcelación y segmentación de la experiencia con fines de estudio y de profundización sólo es un recurso útil para la construcción del conocimiento en la medida en que dicha experiencia actúa como marco de referencia integrador.

Las constataciones precedentes poseen fuertes implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes elementos que configuran el entorno humano. Por una parte, es necesario respetar **la experiencia glo-**

Por medio se entiende el conjunto de factores, fenómenos y sucesos que configuran el contexto donde viven las personas

bal del alumno como punto de partida y como referente continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, con el fin de enriquecer dicha experiencia, es necesario introducir de forma progresiva una **aproximación más metódica, más analítica y segmentada**, que permita profundizar el conocimiento de sus componentes más destacados sin perder de vista la perspectiva integradora. Ambas exigencias han sido tenidas en cuenta en el planteamiento adoptado en el área curricular sobre el conocimiento del medio.

El concepto de **medio** se utiliza en este Diseño Curricular Base para designar el conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que configuran el contexto en el que tienen lugar las actuaciones de las personas y en relación a los cuales dichas actuaciones adquieren una significación. El medio no es sólo el escenario en el que tiene lugar la actividad humana, sino que juega un papel condicionante y determinante de dicha actividad al mismo tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de la misma. Esta caracterización del medio como algo esencialmente dinámico y cambiante hace que sea extremadamente difícil precisar con exactitud y de una vez por todas los elementos que lo configuran.

En una primera aproximación, la perspectiva psicopedagógica que fundamenta el concepto de medio obliga a destacar sus **componentes individuales, subjetivos y vivenciales**, fruto de la experiencia ordinaria y directa con las cosas, como dato primigenio. Sólo una pequeña parte del conjunto de factores, sucesos y fenómenos de todo tipo presentes en el entorno de una persona son accesibles, en un momento determinado, a su experiencia sensorial, afectiva y cognitiva; sólo una pequeña parte del entorno de una persona, tal como podría ser exhaustivamente descrito por un observador externo, configura el medio en el que adquieren significado sus actuaciones. En gran parte, el medio de cada ser humano es el fruto de una construcción personal.

Sería sin embargo un error hacer un planteamiento educativo atendiendo únicamente a este componente individual, subjetivo y vivencial del medio. En primer lugar, los elementos del entorno que condicionan y determinan las actuaciones de una persona en un momento determinado de su existencia no son únicamente aquellos que percibe, aquellos con los que se encuentra en relación directa y que constituyen el referente inmediato de su experiencia; en este sentido, el medio rebasa ampliamente el entorno físico y social inmediato en el espacio y en el tiempo, incluso el entorno físico y social vivenciado, llegando a incluir todos los factores, fenómenos y sucesos del entorno que, más allá de lo estrictamente individual y subjetivo, tienen una influencia sobre el desarrollo de las personas y condicionan más o menos directamente sus actuaciones.

En segundo lugar, al menos tal como se entiende en este Diseño Curricular Base, el medio tiene también un fuerte **componente social y cultural** que

delimita aquellos aspectos, fenómenos y sucesos del entorno cuyo conocimiento, con independencia de su proximidad o lejanía en el espacio y en el tiempo, se considera esencial para que las personas puedan asumir las riendas de su propio desarrollo personal y puedan devenir miembros activos de la sociedad. Conviene destacar dos vertientes complementarias de este componente que explican el hecho de que, pese a su carácter originalmente individual y subjetivo, el medio pueda llegar a ser compartido en gran parte por todos los miembros de un grupo social en un momento histórico determinado. Por una parte, la selección de los aspectos del entorno cuyo conocimiento se considera imprescindible es más bien el fruto de una decisión que se sitúa en el ámbito social. Por otra parte, este conocimiento es claramente el resultado de una experiencia colectiva acumulada a lo largo de la historia y organizada culturalmente bajo diversas formas (disciplinas científicas, sistemas normativos, sistemas de valores, etc.).

De lo dicho hasta aquí se infiere que la vertebración de un área curricular sobre el **conocimiento del medio** ha de tener en cuenta tanto el componente individual, subjetivo y experiencial como el componente social y cultural. No se trata, sin embargo, de llegar a substituir el primero por el segundo. Ambos componentes remiten a dos niveles de conocimiento del medio que se enriquecen mutuamente, que se construyen en paralelo, y que mantienen su vigencia durante toda la vida. El conocimiento experiencial y subjetivo del medio constituye el punto de partida y la matriz en la que se van insertando sucesivamente los conocimientos parciales sobre los distintos aspectos del mismo que son objeto de una aproximación más detallada, más formal, más racional y menos fenoménica.

De este modo, si bien es cierto que el conocimiento subjetivo del medio proporciona la plataforma para acceder a un conocimiento más objetivo, más racional y en consecuencia más susceptible de ser compartido, no lo es menos que resulta a su vez modificado, ampliado y enriquecido por esta aportación. Cuanto mayor sea la plataforma que ofrezca el conocimiento subjetivo del medio, cuanto más rica sea la base experiencial de una persona, tanto mayor y más rico será también el significado que podrá atribuir al conocimiento construido mediante las aproximaciones más analíticas y detalladas de algunos de sus aspectos; pero, al mismo tiempo y en contrapartida, cuanto más rico y complejo sea el conocimiento así construido, tanto más enriquecido y matizado resultará su conocimiento subjetivo del medio. Ambos niveles de conocimiento se apoyan pues mutuamente sin llegar a confundirse nunca por completo.

Situados en esta perspectiva, la finalidad que persigue un área curricular sobre el conocimiento del medio es ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de la realidad que, partiendo de sus propias percepciones, vivencias y representaciones, en suma, de su experiencia personal, sea progresivamente más objetivo, más racional, más compartido y le proporcio-



La finalidad es ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de la realidad que sea progresivamente más objetivo, más racional, más compartido

ne instrumentos cada vez más poderosos para comprenderla, para explicarla y para actuar en y sobre ella de una forma consciente. De lo que se trata, en definitiva, es de contribuir al desarrollo de los alumnos poniendo a su alcance los instrumentos cognitivos y las claves de interpretación necesarias para comprender la realidad en la que viven y en la que toma forma su experiencia personal.

Las consideraciones anteriores justifican ampliamente la opción por una área curricular de conocimiento del medio de carácter integrador respecto a ámbitos de conocimiento y disciplinas científicas de alcance más limitado -por ejemplo, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, etc. Conviene tener presente, sin embargo, que en último término son las disciplinas científicas las que proporcionan las claves de interpretación y los instrumentos cognitivos más poderosos para comprender la realidad, por lo que su papel en el análisis de las múltiples dimensiones que configuran el medio, así como en la selección de los contenidos de aprendizaje, es decisivo.

Volviendo a la terminología utilizada al comienzo de esta introducción, lo que se desea subrayar mediante el establecimiento de un área de conocimiento del medio es que las aproximaciones más metódicas, analíticas y segmentadas sobre la realidad que suponen las disciplinas científicas no constituyen aquí un fin en sí mismo, sino que deben estar al servicio de un objetivo más amplio, más funcional, más ajustado a la tendencia integradora del proceso de construcción del conocimiento y más próximo a las percepciones y representaciones globales de los alumnos durante los primeros años de la escolaridad.

En cierto sentido, esta área incluye pues una **introducción al conocimiento científico** como instrumento que permite a los alumnos ampliar, profundizar, enriquecer y objetivar progresivamente su experiencia personal. No se trata por supuesto de un conocimiento científico entendido como saber altamente elaborado y estructurado, sino más bien como un conjunto de conceptos, de procedimientos y de actitudes ante la realidad que contribuyen a poner de relieve aspectos inéditos y desconocidos de la misma. En la medida en que dichos conceptos, procedimientos y actitudes vayan asimilándose como instrumentos para cuestionar y explorar la experiencia propia, para interpretar y transformar determinados aspectos de la realidad, irán desligándose progresivamente de los contextos particulares en los que se utilizan y adquirirán el carácter descontextualizado y el poder explicativo que caracteriza al conocimiento científico.

El conocimiento del medio en la Educación Primaria

Desde el área de Conocimiento del Medio se realizan aportaciones decisivas al desarrollo de las capacidades definidas en los Objetivos Generales de la Educación Primaria en al menos cuatro ámbitos. En primer lugar, y en

el contexto del desarrollo de la autonomía personal, destaca la capacidad de orientarse y desplazarse autónomamente como consecuencia de los aprendizajes relativos a las características del entorno físico y a la organización social del espacio y del tiempo. Estrechamente vinculada con ella, aparece también la capacidad de actuar y desenvolverse con una autonomía cada vez mayor en los distintos grupos sociales de pertenencia. Esto supone tanto el conocimiento de la manera como están organizados dichos grupos y de las pautas de comportamiento que presiden las relaciones entre sus miembros, como la adquisición de una cierta confianza en sí mismo para actuar en su seno de forma ajustada y, por supuesto, una toma de conciencia del papel que juega el alumno y de sus propias posibilidades y limitaciones.

En segundo lugar, desde el área de Conocimiento del Medio, aunque no sólo desde ella, se contribuye a desarrollar en los alumnos de la Educación Primaria la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia. Esta identificación, que comienza lógicamente por los grupos primarios como la familia, la escuela, el barrio y la localidad, se extiende progresivamente a agrupaciones más amplias, y consecuentemente también más abstractas, como la Comunidad Autónoma, el Estado Español y la Comunidad Europea, para alcanzar en último término la idea de humanidad como elemento superador e integrador de las diferencias entre grupos sociales. Particularmente importantes en este capítulo son las capacidades de participación responsable y crítica, de valoración de las costumbres, tradiciones y formas culturales de los propios grupos de pertenencia, de interés por conocer las características de otros grupos sociales distintos de aquellos a los que se pertenece, de respeto por las diferencias y, en especial, de solidaridad entre los seres humanos por encima de sus respectivos grupos sociales.

En tercer lugar, encontramos las aportaciones relativas a la adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, de alimentación y de cuidado corporal como elementos destacados de un capítulo más amplio de capacidades y actitudes relacionadas con la salud y con la calidad de vida. Elementos clave para el desarrollo de estas capacidades y actitudes son, por ejemplo, el conocimiento de las posibilidades y limitaciones del cuerpo humano, de su organización y funcionamiento, así como de los factores y prácticas sociales que inciden positiva o negativamente sobre la salud y sobre el desarrollo corporal armónico. La salud y la calidad de vida están, por otra parte, estrechamente relacionadas con las características del entorno físico y social, con el uso adecuado de los recursos naturales y con la utilización racional de los avances científicos y tecnológicos, con la conservación y mejora del entorno y con la adopción de un cierto estilo de vida que favorece determinadas prácticas sociales y excluye otras.

En cuarto y último lugar, desde el área de Conocimiento del Medio se contribuye de forma decisiva al desarrollo de las capacidades de indagación, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones y soluciones a los pro-



El área de Conocimiento del Medio contribuye a desarrollar en los alumnos la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia

El área favorece las capacidades de indagación, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones y soluciones a sus problemas cotidianos

blemas que se le plantean al alumno en el transcurso de su experiencia. Estas capacidades, que están en la base del conocimiento científico, serán objeto de una atención prioritaria y sostenida en el transcurso de la Educación Secundaria, pero es durante la primera etapa de la escolaridad obligatoria cuando los alumnos adquieren lo que podríamos denominar los rudimentos científicos sobre los que se asientan los desarrollos posteriores.

Entre estos rudimentos destaca la construcción progresiva de los conceptos básicos que permiten la categorización y la explicación de los principales fenómenos del entorno físico y social. El hecho de que los alumnos de la Educación Primaria experimenten a menudo dificultades para desligarse de las experiencias concretas y, en consecuencia, no siempre puedan alcanzar un nivel de formalización y de abstracción suficiente, no es óbice para que dichos conceptos sean objeto de una aproximación sistemática mediante la realización de observaciones y de experimentos sencillos y la confrontación constante con las ideas y representaciones previas.

Pero las aportaciones más importantes son sin duda las que conciernen a los procedimientos y actitudes relacionados con una aproximación científica al análisis del medio. Aquí se incluyen, por ejemplo, la adopción de una actitud indagadora, la tendencia a formular hipótesis y plantearse problemas, la elaboración de estrategias personales para resolverlos, la búsqueda sistemática y confrontada de informaciones pertinentes, el intercambio de opiniones y la confrontación de puntos de vista, la búsqueda de pruebas para apoyar explicaciones, la flexibilidad para renunciar a las explicaciones elaboradas cuando los hechos las desmienten, el interés por buscar explicaciones alternativas, el gusto por el rigor y la precisión, etc. La adquisición progresiva de estos y otros procedimientos y actitudes de naturaleza similar constituyen, junto con los conceptos básicos antes mencionados, el núcleo esencial de la formación científica de los alumnos durante la Educación Primaria.

El desarrollo de las capacidades correspondientes a los cuatro ámbitos reseñados tiene como punto de arranque los esquemas de conocimiento que, en el momento de iniciar la Educación Primaria, los alumnos ya han elaborado a propósito de numerosos y diversos aspectos de la realidad. "Esquemas de conocimiento" es un término genérico utilizado aquí para designar el conjunto de ideas, representaciones, modos de acción y disposiciones emocionales y afectivas que los alumnos construyen en el transcurso de su experiencia personal. La confrontación entre, por una parte, estos esquemas de conocimiento iniciales -muy vinculados a experiencias concretas y en consecuencia con fuertes sesgos, lagunas e incluso a menudo incoherencias internas- y, por otra, los nuevos elementos -hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, etc.- que se introducen en el transcurso de las actividades de aprendizaje constituye el instrumento didáctico fundamental para el desarrollo de las capacidades mencionadas.

La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos incluidos en el área de Conocimiento del Medio puede caracterizarse de este modo como un proceso de reorganización constante de los esquemas de conocimiento iniciales. En el conflicto que genera la confrontación de dichos esquemas con las informaciones nuevas que surgen en el transcurso de la enseñanza, y muy especialmente en la reorganización de los mismos como vía de superación del conflicto, reside uno de los mecanismos más poderosos para llevar a cabo aprendizajes significativos y funcionales y, en último término, para desarrollar las capacidades que constituyen el foco de atención del área de conocimiento del medio.

El recurso continuado a las ideas y representaciones previas de los alumnos en la construcción del conocimiento del medio obliga a tener especialmente en cuenta, entre otros aspectos, los condicionantes de naturaleza psicoevolutiva que intervienen en la elaboración de las mismas y que limitan el alcance de su reorganización. Particularmente importantes, en el tramo de edad que cubre la Educación Primaria, son los condicionantes relativos a la visión sincrética de la realidad, a la construcción de sistemas conceptuales articulados y coherentes, a la persistencia del pensamiento egocéntrico y de las explicaciones finalistas y, por último, a la difícil comprensión del concepto de causalidad. Desde un punto de vista curricular, sin embargo, la importancia de estos condicionantes no reside tanto en las limitaciones que imponen a la reorganización de las ideas y representaciones previas de los alumnos, como en el hecho de que marcan líneas de actuación prioritaria para la intervención educativa.

Así, por ejemplo, la visión sincrética de la realidad, las dificultades para analizar los elementos de un todo más allá de las percepciones globales y los problemas para diferenciar lo esencial de lo accesorio -rasgos típicos del pensamiento de los alumnos al inicio de la Educación Primaria- son factores a tener en cuenta en las actividades de observación, que deben comenzar centrándose en situaciones y objetos familiares para el alumno e ir avanzando progresivamente hacia situaciones y objetos más complejos y desconocidos a medida que se vayan superando las limitaciones mencionadas. Del mismo modo, la capacidad limitada de los alumnos de la Educación Primaria para categorizar, para elaborar conceptos abstractos y para operar con ellos es una llamada de atención sobre la conveniencia de introducir siempre los nuevos contenidos de aprendizaje con la ayuda de un fuerte soporte empírico y manipulativo y de iniciar el proceso de descontextualización y de formalización de los conceptos y de los procedimientos a partir de esta base. En cuanto a la persistencia del pensamiento egocéntrico, de las explicaciones finalistas y la dificultad que plantea la noción de causalidad, es esencial hacer participar a los alumnos en actividades que les obliguen a adoptar perspectivas y puntos de vistas complementarios sobre un mismo fenómeno, objeto o situación; o en actividades que posibiliten una confrontación del punto de vista propio con el punto de vista de otros.


Los contenidos del conocimiento del medio

En la caracterización del medio adoptada en este Diseño Curricular Base intervienen múltiples dimensiones que constituyen otros tantos puntos de referencia para la selección de los contenidos que han de ser objeto de la enseñanza y del aprendizaje durante la Educación Primaria. Entre estas dimensiones, que en ocasiones se recubren parcialmente sin llegar a confundirse por completo, cabe destacar los siguientes:

- La dimensión **espacial**, que sitúa los elementos del entorno físico y social en función del mayor o menor grado de proximidad o lejanía en el espacio respecto al alumno. La proximidad o lejanía tiene como referente la experiencia del alumno que en muchos casos, dada la facilidad de desplazamiento y la aportación de los medios de comunicación, supera el concepto puramente físico e introduce la posible alternancia de escalas espaciales. La necesidad ampliamente subrayada de asegurar el engarce entre, por una parte, la experiencia individual -de naturaleza global y subjetiva- y, por otra, el conocimiento cultural -de naturaleza más analítica y objetiva- aconseja recorrer esta dimensión partiendo de los elementos del medio más próximos al alumno e introducir progresivamente los más alejados. El énfasis, en cualquier caso, debe ponerse siempre en la interacción entre el alumno y los elementos del medio considerados y en la interacción de estos elementos entre sí.
- La dimensión **temporal**, que sitúa los elementos del entorno físico y social en función del mayor o menor grado de proximidad o lejanía en el tiempo respecto al alumno. Por las mismas razones que en el caso anterior, debe partirse de los elementos más próximos a la experiencia del alumno en el tiempo y subrayar la interacción entre ellos así como su vigencia y sus relaciones con la experiencia y conocimientos del alumno, lo que facilitará la construcción de las nociones de temporalidad y pondrá las bases para la comprensión del tiempo histórico.
- Las dimensiones **medio físico-medio social**, en las que el acento debe ponerse, de acuerdo con el planteamiento adoptado, tanto en la identificación y en el análisis de los principales elementos que configuran uno y otro aspecto del medio como, muy especialmente, en la relación e interdependencia entre ambos.
- Las dimensiones **individual-social**, que recorren los elementos del medio tomando como punto de referencia la inserción del individuo en diferentes grupos sociales con una organización, unas normas y unos valores propios que es necesario conocer para actuar de forma ajustada en el seno de los mismos y para mantener una actitud al mismo tiempo solidaria, crítica y constructiva.

-
- Las dimensiones **vivo-no vivo**, cuya pertinencia en la Educación Primaria está reforzada por el hecho de que el pensamiento animista y finalista de los alumnos durante los primeros años de la misma les lleva con frecuencia a identificar los objetos dotados de movimiento como seres vivos. De aquí la importancia de ayudarles a descubrir las propiedades específicas de los seres vivos y a explorar cómo se manifiestan dichas propiedades en los animales y plantas presentes en el entorno.
 - Las dimensiones **elementos naturales-elementos transformados por la acción humana**, que recubren tanto las modificaciones que imprimen los seres humanos en el entorno físico como las actividades de extracción y transformación de materias primas. Aquí se incluyen, por ejemplo, aspectos tan importantes como la identificación y análisis de materiales y substancias, su utilización para satisfacer necesidades humanas, una primera aproximación a los procesos de elaboración tecnológica o la presencia y relevancia creciente de la tecnología en la sociedad actual.

En ningún caso deben tomarse estas dimensiones como compartimentos estancos que delimitan los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje del medio en la Educación Primaria. Su interés reside más bien, como se ha dicho, en que constituyen un punto de referencia útil para la selección de los contenidos fundamentales. Los múltiples solapamientos entre ellas no hacen sino traducir la necesidad de un tratamiento integrado del conocimiento del medio en esta etapa educativa, necesidad a la que se intenta responder en parte mediante el establecimiento de un área curricular de carácter netamente globalizador.



Estas dimensiones constituyen un punto de referencia útil para la selección de contenidos

II. Objetivos Generales

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Conocimiento del Medio, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

1. Plantearse y resolver problemas sencillos relacionados con los elementos de su entorno físico y social utilizando para ello estrategias progresivamente más sistemáticas y complejas de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.
2. Identificar los elementos principales de su entorno físico (accidentes geográficos, tiempo atmosférico, vegetación, fauna, etc.) situándolos en el espacio, analizando algunas de sus características más relevantes y estableciendo relaciones de diverso tipo (semejanzas y diferencias, interdependencia, causalidad, etc.) entre los mismos.
3. Identificar los elementos principales de su entorno social (formas de organización, grupos, actividades humanas, relaciones entre los grupos y las personas, etc.) analizando algunas de sus características más relevantes y estableciendo relaciones de diverso tipo entre los mismos.
4. Reconocer en los elementos de su entorno físico el impacto de algunas actividades humanas (usos del suelo, alteración del curso de los ríos, urbanización, vías de comunicación, etc.), analizarlas desde esta perspectiva valorando críticamente la necesidad y alcance de dicho impacto y comportarse en las actividades cotidianas de forma coherente con la valoración realizada.

-
5. Diseñar y construir dispositivos y aparatos con una finalidad previamente establecida, utilizando su conocimiento de las propiedades elementales (peso, volumen, dureza, flexibilidad, evaporación, disolución...) de algunos materiales, sustancias y objetos presentes en el medio.
 6. Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos presentes en el medio y valorar su contribución para satisfacer determinadas necesidades humanas (información, comunicación, transporte, alimentación, etc.), desarrollando al mismo tiempo una actitud crítica ante las posibles consecuencias negativas derivadas de un uso incorrecto e indiscriminado de los mismos (contaminación, consumismo, etc.).
 7. Reconocer en los elementos de su entorno físico y social el impacto de cambios y transformaciones provocados por el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad, sucesión y causalidad en dichos cambios y aplicar estos conceptos al análisis de otras épocas y momentos históricos.
 8. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).
 9. Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de los objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
 10. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales (familia, escuela, localidad, Comunidad Autónoma, Estado Español, Comunidad Europea, etc.) con unas características y unos rasgos propios (normas de conducta, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, etc.), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando al mismo tiempo cualquier tipo de discriminación provocado por este hecho.

III. Bloques de Contenido

La consideración conjunta del concepto de medio, de las dimensiones que lo configuran y de las capacidades de los alumnos -recogidas en los Objetivos Generales de Área- cuyo desarrollo se intenta promover mediante esta área curricular permite establecer cuatro grandes apartados en torno a los cuales se organizan los bloques de contenidos propuestos.

El primer apartado se refiere al **conocimiento de sí mismo y de la interacción con el entorno físico y social**. Aquí se incluye el conocimiento del cuerpo recogiendo, por una parte, los aspectos morfológicos, orgánicos y funcionales y, por otra, los aspectos relativos al cuidado y a la salud . En la vertiente más interactiva se sitúa, por ejemplo, el estudio de los sentidos como instrumentos para explorar y conocer la realidad, el conocimiento de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo en los ámbitos sensorial, motor y de crecimiento o la influencia de determinados factores, actividades y prácticas sociales sobre la salud y el crecimiento corporal.

El segundo apartado concierne al **conocimiento del medio físico-natural**. Aquí se incluyen tanto los elementos que configuran el entorno físico inmediato (accidentes geográficos, tiempo atmosférico, vegetación, etc.) como los principales materiales y seres vivos presentes en el mismo. Otro aspecto a considerar en este apartado es el paisaje, entendido como totalidad que integra los elementos anteriores, y el desarrollo de actitudes de respeto y de conservación hacia el mismo.

El tercer apartado, relativo al **conocimiento de la sociedad y sus relaciones con el entorno físico-natural**, recoge en primer término los aspectos relacionados con los diferentes tipos de actividades humanas, la estructura y organización de los grupos sociales, la distribución y organización del espacio y los medios de transporte y comunicación. Asimismo, se con-

templan las transformaciones que la sociedad lleva a cabo en el medio físico-natural dentro de lo que cabría denominar su uso y aprovechamiento (aprovechamiento de recursos naturales, extracción y transformación de materias primas, creación de recursos tecnológicos, etc.). Entre los contenidos de tipo actitudinal, particularmente importantes, en este apartado, cabe mencionar los referidos al consumo, la publicidad, las redes comerciales, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto por las diferencias, el comportamiento no sexista, etc.

El cuarto apartado, por último, integra el **conocimiento del paso del tiempo**. Aparecen aquí, por una parte, los aspectos conceptuales del tiempo (sucesión, simultaneidad, duración, etc.) necesarios para orientarse en la dimensión temporal y, por otra, las transformaciones de distinto tipo que experimentan los seres vivos, las personas, los grupos sociales y el medio físico-natural con el paso del tiempo. En lo que concierne a las transformaciones de los grupos sociales y a la historia de las sociedades, es importante combinar una aproximación sincrónica -que permita observar las relaciones entre los diferentes componentes del medio y valorar la simultaneidad de los cambios- con una aproximación diacrónica -que ponga de relieve las diferencias entre diversos paisajes históricos y facilite la valoración de las transformaciones experimentadas.

Los bloques de contenido propuestos tomando como base estos cuatro apartados presentan múltiples conexiones entre sí, llegando en ocasiones a producirse un cierto solapamiento. Este hecho, lejos de constituir un obstáculo, es la consecuencia lógica del planteamiento expuesto en la introducción y de las exigencias que imponen los Objetivos Generales de Área. Es también un punto de apoyo y una sugerencia para la elaboración de Proyectos Curriculares con agrupaciones temáticas globalizadoras que integren elementos pertenecientes a diferentes bloques de contenido en el desglose realizado en este Diseño Curricular Base.

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

Estos bloques **no constituyen un temario**. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionará posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la

unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, **el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación.**

En cada bloque se diferencian los tres tipos de contenido descritos en el apartado 2.3 de la primera parte del documento: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Por otra parte, el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos.

La relación de los distintos bloques entre sí y de los diferentes tipos de contenido se explica al comienzo de cada uno de ellos y posteriormente, con más detalle, en las Orientaciones Didácticas que se presentan al final del área.

Por último, en algunos contenidos de los distintos bloques se incluye más información mediante un tipo de letra de menor tamaño. Esta información no pretende añadir más contenidos al epígrafe en el que se inserta sino, en unos casos, ilustrar o ejemplificar el contenido al que se refiere y, en otros, orientar al profesor sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar en la etapa ese contenido.

Los once bloques de contenido sobre el conocimiento del medio, que a continuación se detallan, son los siguientes:

1. El cuerpo humano.

-
2. El paisaje.
 3. El medio físico.
 4. Los seres vivos.
 5. Los materiales y sus propiedades.
 6. Población y actividades humanas.
 7. Máquinas y aparatos.
 8. Organización social.
 9. Medios de comunicación y transporte.
 10. Los cambios históricos y la historia reciente.
 11. Formas de vida y paisajes históricos.

EL CUERPO HUMANO

Los contenidos que aparecen en este bloque están íntimamente relacionados con contenidos de las áreas de Educación Artística y Educación Física, lo que debe tenerse en cuenta en las programaciones de todas las actividades de enseñanza aprendizaje referidas al cuerpo.

Destacan en este bloque las actitudes referidas a la salud, los hábitos de cuidado e higiene, de autonomía personal y de aceptación de las diferencias individuales.

En cada ciclo se trabajarán los aspectos más relacionados con su propio crecimiento, potenciando las posibilidades que tiene el cuerpo como instrumento de exploración de la realidad y de adquisición de la propia identidad personal.

Hechos, conceptos y principios

1. Los sistemas de relación, nutrición y reproducción: identificación y localización de los principales órganos.
2. Aspectos básicos de las funciones de relación (sensaciones y movimientos), nutrición (digestión, circulación, respiración y excreción) y reproducción.
3. Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo (peso, talla, dentición, cambios puberales, etc.).
4. La salud.
 - Factores y prácticas sociales que favorecen o perturban la salud (deporte, descanso, tabaquismo, alcoholismo, contaminación, ocio y diversiones, etc.)

-
- Usos y costumbres en la alimentación y sus repercusiones sobre la salud.
 - Primeros auxilios.

5. La actividad sexual: pautas de comportamiento.

Procedimientos

1. Exploración de objetos y situaciones utilizando todos los sentidos e integrando las informaciones recibidas.
2. Recogida y elaboración de informaciones sobre usos y costumbres de cuidado corporal.
3. Análisis de las repercusiones de determinadas prácticas y actividades sociales sobre el desarrollo y la salud.
4. Utilización de técnicas de consulta e interpretación de guías y modelos anatómicos para la identificación de órganos y aparatos.

Actitudes, valores y normas

1. Sensibilidad hacia la limpieza y el cuidado corporal.
2. Valoración y adopción de hábitos de alimentación sana y de prevención de enfermedades.
3. Valoración y adopción de hábitos de cuidado, limpieza y salud.
4. Valoración crítica de los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y el comportamiento responsable ante los mismos.
5. Valoración crítica de los aspectos sociales y culturales de la sexualidad.
6. Aceptación de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo en los aspectos sensorial, motor y de crecimiento.
7. Respeto por las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.).

EL PAISAJE

Se agrupan en este bloque los contenidos que hacen referencia a los elementos que forman el paisaje y a algunas de sus relaciones, así como a las modificaciones que el hombre ha introducido en él. Algunos de estos contenidos se desarrollan con más detalle en los bloques 3 y 4.

Destacan los procedimientos de representación espacial a partir de la observación directa y la interpretación de planos y mapas. Es especialmente relevante trabajar las actitudes de valoración de la diversidad de nuestro país y de la conservación y mejora del paisaje.

Se desarrollará preferentemente a partir del segundo y tercer ciclos, siguiendo los criterios de secuenciación que aparecen en las orientaciones didácticas del área.

Hechos, conceptos y principios

1. Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, la vegetación y la fauna.
 - Principales accidentes que conforman el relieve de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España.
 - Elementos que caracterizan la vegetación y la fauna de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España.
2. Asentamientos humanos y redes de comunicación.
 - Adaptación al paisaje y modificación del paisaje por las personas.
 - Principales tipos y vías de comunicación de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España.
 - Principales poblaciones de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España.
3. La organización del territorio.
 - Paisaje rural y urbano.
 - Criterios administrativos de organización territorial: municipio, provincia, Comunidad Autónoma, Estado.
 - Criterios físico-naturales de organización territorial: comarca, región.
4. La diversidad de paisajes del Estado Español.

Procedimientos

1. Preparación, realización y sistematización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran.
2. Confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de la observación directa del paisaje.

-
3. Elaboración e interpretación de planos y mapas sencillos utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala.
 4. Interpretación de fotos áreas correspondientes a paisajes conocidos.
 5. Utilización de técnicas de recogida, archivo y consulta de imágenes, sonidos, materiales impresos, etc.

Actitudes, valores y normas

1. Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje.
2. Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje.
3. Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del Estado Español.
4. Sensibilidad y gusto por la precisión, inteligibilidad y valores estéticos en la recogida, elaboración y presentación (oral, escrita, gráfica, etc.) de las informaciones relativas al paisaje.

BLOQUE

3

EL MEDIO FISICO

Se agrupan en este bloque los contenidos referidos a los componentes básicos del medio físico: el aire, el cielo, el agua, las rocas y el suelo. Se debe trabajar a partir de hechos observables, muy relacionados con la vivencia del niño y la realización de algunas experiencias muy sencillas. Se trata de poner las bases que permitan en la etapa secundaria abordar conceptos y procedimientos más complejos para la comprensión e interpretación del medio físico. Es importante destacar una vez más la perspectiva del uso que el hombre hace de los recursos naturales y los efectos que ello produce en el equilibrio del medio ambiente. En este sentido se deben trabajar las actitudes relacionadas con la conservación y mejora del medio y el uso racional de los recursos.

Hechos, conceptos y principios

1. El aire y los fenómenos atmosféricos.
 - El aire: características y propiedades (peso, movimiento, volumen, etc.).
 - Tiempo atmosférico (precipitaciones, vientos, temperaturas, etc.).
 - Instrumentos de medida (termómetro, veleta, pluviómetro, etc.)

-
- El tiempo atmosférico local.
 - Diversidad de climas en el territorio del Estado Español (mediterráneo, continental y atlántico).
 - Factores y actividades humanas contaminantes del aire.

2. Las rocas y el suelo.

- Propiedades observables de las rocas (color, dureza, textura, fragilidad, homogeneidad).
- Las rocas y el relieve en la configuración del paisaje.
- Componentes del suelo.
- Utilidad de las rocas para el hombre.

3. El agua.

- Características físicas del agua (forma, color, olor, sabor, poder disolvente).
- El ciclo del agua.
- El agua y la configuración del paisaje (lluvia, ríos, lagos, mares).
- Los usos del agua (consumo, riego, higiene, industria, etc.).
- Factores y actividades humanas contaminantes del agua.

4. El cielo.

- El cielo de día: trayectoria del sol, la sombra de los objetos, las nubes.
- El cielo de noche: ciclo lunar, planetas, estrellas.
- La sucesión del día y la noche.
- Las estaciones.
- La orientación y los puntos cardinales.

Procedimientos

1. Elaboración e interpretación de gráficas de temperatura y datos climáticos.
2. Manejo de instrumentos para la observación y medida del tiempo atmosférico (termómetro, veleta, pluviómetro, etc.).
3. Planificación y realización de experiencias para estudiar las propiedades y características físicas del aire, el agua, las rocas y los minerales.
4. Utilización de técnicas de recogida y clasificación de muestras de rocas y minerales (etiquetado, fecha, descripción del lugar, etc.).
5. Utilización de técnicas de decantación para identificar los componentes del suelo.
6. Utilización de técnicas de consulta e interpretación de mapas físicos.

-
7. Elaboración, realización e interpretación de cuestionarios y entrevistas sobre los usos humanos de los elementos del medio físico (aire, agua, rocas, minerales, luz solar).
 8. Utilización de técnicas para orientarse mediante la observación de los elementos del medio físico (sol, estrellas, árboles, solanas, umbrías, etc.).
 9. Utilización de la brújula para orientarse en pequeños desplazamientos.
 10. Manejo de aparatos sencillos para la observación del cielo (prismáticos, etc.).

Actitudes, valores y normas

1. Sensibilidad y respeto por la conservación del medio físico.
2. Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los elementos del medio físico y en la elaboración e interpretación de las informaciones correspondientes.
3. Valoración del agua como un bien precioso y escaso y uso responsable de la misma.
4. Sensibilidad para percibir los cambios que se producen en los elementos naturales del entorno (luz, sombra, sonido, precipitaciones, humedad, temperatura, etc.).

BLOQUE

4

LOS SERES VIVOS

En torno a este bloque se agrupan los contenidos referentes a las características básicas de los seres vivos y a la exploración de cómo se manifiestan estas en los animales y plantas presentes en el entorno.

Son relevantes los procedimientos de observación sistemática y la anotación precisa, la recogida de muestras sin alterar el entorno, junto con el respeto y cuidado de los animales y las plantas. Es necesaria la observación directa que permita contrastar las ideas previas de los niños más pequeños con la realidad para ayudarles a construir la noción de vivo - no vivo, aprovechando el interés espontáneo que, sobre todo los niños de los ciclos primero y segundo, muestran hacia los seres vivos de su entorno.

Hechos, conceptos y principios

1. Los seres vivos.
 - Características básicas de los seres vivos.
 - Los animales y las plantas como seres vivos.
 - Utilidad de los animales y plantas para las personas (alimentación, economía, etc.).
 - Diferencias entre animales y plantas en tanto que seres vivos.
2. Las principales plantas y animales del entorno próximo: forma, alimentación, reproducción y desplazamiento.
 - Relaciones alimentarias entre animales y plantas.
 - Las plantas: árboles, arbustos y hierbas.
 - Los animales: vertebrados e invertebrados.

Procedimientos

1. Observación y registro sistemático del crecimiento de plantas y del desarrollo y formas de vida de animales domésticos.
2. Construcción y mantenimiento de terrarios, acuarios, etc.
3. Iniciación a las técnicas del coleccionismo: herbarios, etc.
4. Identificación de animales y plantas mediante la consulta de guías sencillas.
6. Elaboración de informes sencillos sobre animales y plantas, previa planificación y realización de las correspondientes observaciones.
7. Manejo de instrumentos sencillos para la observación de animales y plantas (pinzas, lupa binocular, etc.).

Actitudes, valores y normas

1. Interés por la observación y el estudio de los seres vivos.
2. Respeto por los animales y plantas del entorno, especialmente por aquellos que están en vías de extinción.
3. Responsabilidad en las tareas de mantenimiento y cuidado de animales y plantas en el aula y en el entorno escolar.
4. Respeto de las normas de uso y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo.

-
5. Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los animales y plantas y en la elaboración de los informes correspondientes

BLOQUE

5

LOS MATERIALES Y SUS PROPIEDADES

En este bloque se recogen los contenidos que hacen referencia a los materiales y sustancias que están en el entorno más próximo y con las que el alumno está en contacto de forma habitual.

Es muy importante destacar que estos contenidos se abordarán desde un punto de vista fundamentalmente fenomenológico, mediante procedimientos de observación de aquellas propiedades directamente percibidas a través de los sentidos y de experiencias elementales que las pongan de relieve.

Se introducen aquí las nociones básicas de la tecnología a las que se debe prestar especial atención dado el abandono que este aspecto ha sufrido en la Educación Primaria.

Estos contenidos están especialmente relacionados con los bloques 6 y 7. Se abordarán a lo largo de toda la etapa, comenzando con los más pequeños por la exploración sensorial y la manipulación de los materiales de uso cotidiano.

Hechos, conceptos y principios

1. Materiales y sustancias: origen y propiedades.
 - Materiales y sustancias de uso más frecuente en el entorno inmediato.
 - Sólidos, líquidos y gases: forma, volumen y masa.
 - Otras características de los materiales sólidos: textura, color, dureza, elasticidad y flotabilidad.
2. Los cambios en los materiales y las sustancias.
 - Cambios físicos: fusión, solidificación, evaporación, condensación y ebullición.
 - Cambios químicos: las combustiones.
 - Mezclas y disoluciones.
 - Técnicas de separación: decantación y filtración.
3. Comportamiento de los materiales ante la luz, el sonido y el calor.
4. Los usos de los materiales.
 - Propiedades de los materiales y usos que posibilitan (papel, madera, tejidos, plástico, metal, etc.).
 - Herramientas utilizadas en el trabajo con los materiales.
 - Reciclaje de materiales

Procedimientos

1. Identificación y clasificación de materiales de uso común por su origen, propiedades y aplicaciones.
2. Manipulación de materiales de uso común atendiendo a sus propiedades y utilizando las herramientas adecuadas.
3. Planificación y realización de experiencias sencillas para identificar y comparar las propiedades de materiales de uso común.
4. Planificación y realización de experiencias sencillas para estudiar los cambios físicos y químicos de materiales y sustancias.
5. Planificación y realización de experiencias sencillas para estudiar las principales propiedades de la luz, del sonido y del calor.
6. Planificación y realización de experiencias sencillas para identificar las modificaciones y cambios que producen sobre los materiales la luz, el sonido y el calor.
7. Utilización de instrumentos sencillos y de técnicas elementales para la manipulación de los materiales y sustancias de uso común (recortar, plegar, pegar, moldear, clavar, coser, lijar, pintar, serrar, limar, atornillar).
8. Selección de los materiales adecuados, teniendo en cuenta sus propiedades, para resolver problemas sencillos de diseño.

Actitudes, valores y normas

1. Cuidado en el uso de los materiales atendiendo a criterios de economía, eficacia y seguridad.
2. Curiosidad por descubrir las posibilidades de uso de los materiales y sustancias presentes en el entorno.

BLOQUE

6

POBLACION Y ACTIVIDADES HUMANAS

Se agrupan en este bloque los contenidos referidos a la población y las actividades humanas relacionadas con el trabajo y el ocio. Estos contenidos se relacionan especialmente con los bloques 2, 5, 7 y 8.

Destacan procedimientos básicos de recogida y tratamiento de la información y datos obtenidos de forma directa o a través de los medios de comunicación como vía de acceso a los conceptos que se exponen en este bloque. Deben trabajarse a partir de situaciones y hechos próximos al alumno que permitan una primera aproximación. Posteriormente se elegirán situaciones de estudio progresivamente más complejas que posibiliten mayor profundización.

Tienen gran importancia el desarrollo de actitudes relacionadas con la valoración del trabajo y el ocio, de las situaciones de marginación y desigualdad social, la producción, el consumo y la publicidad.

Hechos, conceptos y principios

1. La población local.

- Número de habitantes, densidad, grupos de población por sexo, edad; profesiones, etc.
- Evolución de la población local en los últimos cien años.
- Movimientos de la población: natalidad, mortalidad, migraciones.
- Relaciones entre asentamientos de población y los elementos del medio físico (vías de comunicación, ríos, mar, montañas, clima, etc.).

2. Trabajo y profesiones.

- Profesiones más habituales en el entorno, características y relaciones con el medio físico.
- Profesiones y grupos de población (según el sexo, la edad, etc.).
- Relaciones laborales (empleo, paro, salarios, sindicatos, organización del trabajo, etc.).

3. Los sectores de producción.

- Extracción, transformación y comercialización de productos. Los servicios.
- Proceso de extracción, transformación y comercialización de algunos productos básicos.
- La publicidad y el consumo de los productos.
- Los costes de producción y los precios de los productos.

4. El ocio y el tiempo libre

Procedimientos

1. Elaboración y realización de encuestas y cuestionarios para la recogida de datos sobre población y profesiones.
2. Construcción e interpretación de gráficas de población y de profesiones elaboradas a partir de datos de obtención directa.
3. Localización en el mapa de agrupamientos y movimientos de población.

-
4. Recogida, sistematización e interpretación de informaciones de diversas fuentes (TV, prensa, etc.) sobre la problemática laboral (puestos de trabajo, paro) y de la emigración.
 5. Análisis de la elaboración de un producto desde la extracción de las materias que lo componen hasta su consumo.
 6. Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación (carteles, anuncios luminosos, radio, T.V., etc.).
 7. Planificación de actividades de ocio de forma autónoma y creativa.

Valores, actitudes y normas

1. Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia.
2. Valoración de las distintas profesiones y de su función complementaria en el conjunto de la sociedad.
3. Reconocimiento de la existencia de situaciones de marginación e injusticia social, rechazo ante las mismas y solidaridad con los grupos más afectados.
4. Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales provocadas por la edad, el sexo, el paro o el tipo de profesión.
5. Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.
6. Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad.
7. Valoración del ocio como actividad humana con posibilidades creativas y de satisfacción personal.
8. Participación en actividades lúdicas y de ocio que se organicen en su entorno.

BLOQUE

7

MAQUINAS Y APARATOS

Los contenidos que aparecen en este bloque acercan al alumno a la realidad tecnológica que es una de las características más significativas de nuestra civilización. Esta

aproximación debe hacerse de forma sencilla y motivadora abordando el estudio de los elementos básicos de las máquinas a través de los juguetes y aparatos que habitualmente el niño tiene ocasión de manipular. Junto con ello se propone la aproximación a algunos conceptos que contribuyen a comprender el funcionamiento de las máquinas como son las fuerzas, el movimiento y la energía; estos conceptos deben abordarse dentro del marco operativo que ofrecen los aparatos y máquinas con un enfoque funcional. En este como en los demás bloques la letra pequeña tiene el carácter de limitar los contenidos.

Este bloque está fundamentalmente relacionado con el 5 y el 6. Se trabajarán especialmente los procedimientos de planificación, diseño, construcción y análisis de objetos que resuelvan problemas tecnológicos sencillos y los contenidos actitudinales de valoración del trabajo manual, del cuidado y seguridad en el uso de herramientas y la valoración de los objetos tecnológicos para satisfacer las necesidades humanas y mejorar la calidad de vida.

Hechos, conceptos y principios

1. Máquinas y aparatos de uso más frecuente.

- Máquinas y aparatos presentes en la casa, la escuela, las tiendas, etc.
- Las máquinas como combinación de diferentes elementos (operadores).
- Operadores que realizan la misma función parcial en diferentes máquinas.
- Combinación de operadores y función global de la máquina.

2. Fuerza y movimiento en las máquinas.

- Las máquinas, transmisoras y transformadoras del movimiento.
- Tipos de operadores en función del movimiento y de la fuerza (eje, rueda, cable, palanca, polea, engranaje y manivela).
- Efectos de las fuerzas sobre los cuerpos.
- Fuerzas magnéticas: los imanes.

3. La energía en relación con las máquinas.

- La energía se utiliza habitualmente y de distinta forma.
- La energía es necesaria para que funcionen las máquinas.
- Funciones que realizan las máquinas en relación con la energía: transformación, transporte, acumulación y control.
- La energía eléctrica. El circuito eléctrico: pila, interruptor, lámpara eléctrica.
- Los combustibles: una forma habitual de obtener energía.

Procedimientos

1. Observación, manipulación (desmontar y montar) y análisis del funcionamiento de aparatos y máquinas del entorno habitual.
2. Identificación de operadores parciales (poleas, palancas, rueda, etc.) en el entorno habitual y análisis de sus funciones y relaciones.

-
3. Planificación y realización de experiencias sencillas para analizar la transformación y transmisión del movimiento y de las fuerzas que llevan a cabo las máquinas y aparatos del entorno habitual.
 4. Identificación del tipo de energía que utilizan las máquinas y aparatos del entorno habitual para su funcionamiento y clasificación de los mismos en función de este criterio.
 5. Elaboración de cuestionarios y entrevistas sobre los usos de los diferentes tipos de energía en el entorno inmediato.
 6. Planificación, construcción y análisis del funcionamiento de circuitos eléctricos sencillos.
 7. Diseño de solución; construcción y evaluación de dispositivos que realicen determinadas funciones previamente establecidas.

Actitudes, valores y normas

1. Curiosidad e interés por descubrir cómo están hechos los aparatos y máquinas del entorno habitual y por conocer su funcionamiento.
2. Valoración de los aparatos y máquinas del entorno habitual como construcciones humanas destinadas a satisfacer las necesidades de las personas y a mejorar su calidad de vida.
3. Respeto de las normas de uso, seguridad y mantenimiento en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas.
4. Valoración de las habilidades manuales implicadas en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas.
5. Interés y gusto por la planificación, construcción y evaluación de dispositivos sencillos.

BLOQUE

8

ORGANIZACION SOCIAL

En este bloque se agrupan los contenidos relacionados con la estructura de los grupos sociales de pertenencia y referencia. Es clara su relación con los bloques 6, 7 y 9.

Destacan los procedimientos y actitudes relacionadas con la tolerancia, responsabilidad, solidaridad, respeto a las diferencias, comportamiento no sexista, etc.

La escuela como organización social en la que participa el niño es un lugar privilegiado para facilitar el aprendizaje de forma viva de gran parte de los contenidos de este bloque programando de forma gradual la participación y responsabilidad de los alumnos desde el primer ciclo hasta el último.

Hechos, conceptos y principios

1. La vida en sociedad.

- Convivencia y organización social.
- Armonización de intereses individuales y colectivos.
- Los conflictos de intereses y su solución. La importancia del diálogo.

2. Organizaciones sociales en las que participa el niño.

- La familia (miembros, relaciones de parentesco, tipos de organización familiar, tareas y responsabilidades de cada miembro, etc.).
- El grupo de iguales (la pandilla, los juegos y las reglas; los compañeros y los amigos).
- La comunidad escolar (miembros, tareas y responsabilidades de cada uno de ellos; los órganos de gobierno del centro escolar; el reglamento del centro; derechos y deberes de alumnos y profesores; la asamblea de clase; etc.).

3. La organización social de la localidad, de la Comunidad Autónoma y del Estado.

- Organizaciones ciudadanas: organizaciones culturales, deportivas, de ocio, etc.; organizaciones políticas y sociales (partidos políticos, sindicatos, agrupaciones profesionales, etc.).
- La organización política de la localidad, de la Comunidad Autónoma y del Estado: la Constitución y los Estatutos de Autonomía; Las formas de participación democrática; Organos de representación política y organos de gobierno.
- La Administración y los servicios públicos. Los impuestos.

4. La Comunidad Europea

- Países que la forman
- El Parlamento Europeo

Procedimientos

1. Planificación y realización de entrevistas y cuestionarios para obtener información sobre el funcionamiento de diferentes organizaciones y grupos sociales y sobre las opiniones e intereses de sus miembros.
 2. Dramatización y simulación de conflictos entre grupos sociales.
-

-
3. Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea (turnos de palabra, exposición de opiniones, extracción de conclusiones, papeles de moderador y secretario, etc.) como instrumento de participación en las decisiones colectivas y de resolución de conflictos.
 4. Recogida e interpretación de información a través de los medios de comunicación sobre acontecimientos de la Comunidad Europea

Actitudes, valores y normas

1. Participación responsable en la realización de las tareas del grupo (familia, clase, grupo de iguales, etc.).
2. Participación responsable en la toma de decisiones del grupo aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.
3. Respeto por los acuerdos y decisiones tomados en asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados.
4. Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y de los deberes que corresponden como miembro del grupo (en la familia, en la clase, en la escuela, en el grupo de iguales, etc.).
5. Reconocimiento de la existencia de diferencias en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de estatus social, etc. y rechazo ante las mismas.
6. Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los compañeros, de los vecinos y, en general, de los otros miembros del grupo.
7. Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás.

BLOQUE

9

MEDIOS DE COMUNICACION Y TRANSPORTE

En este bloque se agrupan los contenidos referidos a dos elementos básicos que han alcanzado un especial desarrollo en nuestra sociedad: el transporte y los medios de comunicación de la información.

Son relevantes los procedimientos que le permiten el uso, tratamiento y crítica de la información y utilización de los medios de transporte locales. Especial atención requieren las actitudes ante la influencia de los medios de comunicación en la formación de opiniones con especial atención al consumo y la publicidad.

Estos contenidos se trabajarán preferentemente en el segundo y tercer ciclo.

Hechos, conceptos y principios

1. Medios de comunicación de la información.

- Los medios de comunicación de masas: prensa, radio, TV, cine, vídeo, telemática, satélites; las noticias, la información, la publicidad y el consumo; la información a través de la imagen, el ordenador.
- Los medios de comunicación interpersonales: correo, teléfono, telégrafo, etc.
- La informática: almacenamiento, tratamiento y difusión de la información.

2. Redes y medios de transporte.

- Redes e infraestructura de transporte: carreteras, ferrocarriles, puertos, aeropuertos, etc.
- Medios de transporte.
- Medios de transporte y actividad económica.
- Medios de transporte y turismo.

Procedimientos

1. Manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, cámara fotográfica, magnetófono, proyector, vídeo, etc.) con el fin de recoger o transmitir informaciones.
2. Elaboración de informaciones para ser comunicadas utilizando diferentes tipos de medios (periódico, cómic, guión radiofónico, etc.).
3. Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información útiles para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares.
4. Análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios.
5. Confección de itinerarios de viajes reales y simulados utilizando diversos medios de transporte y situándolos en el mapa.
6. Uso y consulta de guías de viaje, folletos turísticos, mapas de carreteras y ferrocarriles, etc., en la confección de itinerarios de viajes reales o simulados.

-
7. Previsión de los requisitos y necesidades que se plantean en la realización de un viaje (consulta de mapas, presupuesto, combinación de transportes, ropa necesaria, información sobre el lugar de destino, etc.).
 8. Utilización autónoma de los medios de transporte habituales de la localidad.

Actitudes, valores y normas

1. Valoración crítica de las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.
2. Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad y al consumo.
3. Valoración de los medios de transporte colectivos respetando las normas establecidas para su uso.
4. Valoración del impacto del desarrollo tecnológico sobre la evolución de los medios de comunicación y transporte.
5. Interés por el uso del ordenador en el tratamiento y control de la información y actitud crítica ante sus utilidades en la vida cotidiana.

BLOQUE

10

LOS CAMBIOS HISTÓRICOS Y LA HISTORIA RECIENTE

Se recogen aquí los contenidos que permiten iniciar los conceptos básicos del tiempo histórico, centrándose en hechos que tienen relación con su propia historia y la de sus padres y abuelos, ocurridos en el transcurso de los últimos cien años.

Es importante comenzar la utilización elemental de documentos históricos como fuentes de información para reconstruir el pasado.

El desarrollo de los contenidos de este bloque se hará desde el primer ciclo, abordando las nociones temporales más elementales y los hechos más próximos a su experiencia personal, para avanzar hacia las nociones más complejas de cambio y causalidad en los ciclos segundo y tercero, a partir de estudios diacrónicos de algún aspecto de la vida cotidiana.

Hechos, conceptos y principios

1. Aspectos básicos del tiempo histórico (presente-pasado-futuro; duración; anterior-posterior; simultaneidad; sucesión) centrándose en nuestro siglo.
2. Las unidades de medida temporales (día, semana, mes, año, década, siglo, etc.).
3. El cambio histórico a lo largo de nuestro siglo (evolución del vestido, del paisaje, de la vivienda, del trabajo, etc.).
4. Aspectos de la vida cotidiana y de algunos hechos históricos relevantes (cambios sociales y políticos, avances tecnológicos, etc.) asociados a los mismos en nuestro siglo.
5. Fuentes orales, escritas, audiovisuales y materiales para la reconstrucción del pasado.

Procedimientos

1. Elaboración de cuestionarios y realización de entrevistas para recoger testimonios directos de nuestros antepasados.
2. Recogida, archivo y clasificación de diversos documentos históricos relativos a la historia personal y familiar (fotografías, partida de nacimiento, informaciones sobre los antecedentes familiares, etc.).
3. Utilización de ejes cronológicos (friso de la historia) situando los principales periodos y acontecimientos históricos de nuestro siglo.
4. Localización en mapas de lugares relativos a los acontecimientos y personajes estudiados.
5. Utilización elemental de materiales y documentos históricos orales, escritos, audiovisuales como fuente de información para reconstruir el pasado.
6. Elaboración e interpretación de cuadros cronológicos comparativos de la evolución histórica a distintas escalas: personal, familiar, local, nacional y mundial.

Actitudes, valores y normas

1. Sensibilidad por las costumbres, tradiciones y folklore (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación.

-
2. Valoración y respeto por las costumbres y formas de vida de los antepasados.
 3. Consideración de los objetos cotidianos actuales como portadores potenciales de información histórica para las generaciones venideras.
 4. Valoración de la historia como un producto humano y del papel que juegan las personas como sujetos activos de la misma.

BLOQUE

11

FORMAS DE VIDA Y PAISAJES HISTORICOS

Se presentan en este bloque contenidos más complejos sobre nociones de tiempo histórico como simultaneidad, duración y sucesión, centrándose en las formas de vida cotidiana de las grandes épocas históricas de la humanidad. Se amplían los contenidos referentes a procedimientos historiográficos y las actitudes de valoración y respeto del patrimonio histórico y las formas de vida distintas de la propia.

El desarrollo de este bloque se hará a partir del segundo y tercer ciclos en estudios sincrónicos de las formas de vida y hechos destacados de cada época histórica elegida.

Hechos, conceptos y principios

1. El tiempo histórico (presente-pasado-futuro; anterior-posterior; duración; simultaneidad; sucesión) centrándose en la línea del tiempo de la humanidad.
2. Unidades de medida temporales: año, siglo, milenio, A.C., D.C., Era.
3. Evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana a lo largo de la historia (vivienda, transporte, trabajo, etc.).
4. Formas de vida cotidiana en las sociedades de las grandes épocas históricas (civilizaciones primitivas, antigüedad clásica, época medieval y revolución industrial).
5. Vestigios del pasado en nuestro medio (iglesias, murallas, castillos, casco viejo de las ciudades, museos, etc.) como testimonios de la vida en otras épocas.
6. Costumbres y manifestaciones culturales (fiestas, gastronomía, arquitectura, pintura, música, deportes, etc.) heredadas del pasado.

Procedimientos

1. Recogida, archivo y clasificación de diversos materiales que hagan referencia al pasado (fotografías, postales, grabados, cromos, recortes de prensa, objetos diversos, canciones, etc.).
2. Utilización de ejes cronológicos (friso de la historia) situando los principales personajes, sociedades y hechos históricos estudiados.
3. Localización en mapas de los lugares de procedencia de personajes, sociedades y hechos históricos estudiados.
4. Elaboración e interpretación de cuadros cronológicos comparativos de la evolución histórica de diversos aspectos: asentamiento, economía, cultura, arte, etc.
5. Introducción al trabajo con documentos históricos (materiales y escritos) como fuentes que permiten la reconstrucción del pasado.

Actitudes, valores y normas

1. Valoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el medio como fuentes de información sobre la historia de nuestros antepasados.
2. Respeto y tolerancia hacia las formas de vida y los valores distintos de los propios.
3. Responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de documentos históricos.

IV. Orientaciones didácticas y para la evaluación

ORIENTACIONES GENERALES

1. Debido al contacto cotidiano con su medio social y natural el niño tiene un conjunto de ideas e interpretaciones de la realidad que le rodea que van a servir de base para la incorporación de nuevos contenidos. Esto tiene tres consecuencias de orden didáctico: primera, es preciso contar con esos conceptos previos que el niño posee y que a menudo son erróneos o incompletos para diseñar actividades que le permitan ponerlos en cuestión, rectificarlos y dar paso a nuevos conceptos más elaborados. Segunda, el estado inicial de conocimientos del niño marca el origen de la zona en la que pueden situarse los nuevos contenidos de manera que, siendo nuevos, no lo sean tanto como para que el niño no los pueda relacionar significativamente con los que ya posee. Y, tercera, en un grupo de alumnos estas características pueden ser distintas para cada uno de ellos, lo cual supone considerar que hay ritmos distintos en la evolución de los esquemas de conocimiento y prever diferentes apoyos que permitan avanzar al alumno. Conviene, por tanto, realizar actividades en las que el niño exprese las ideas que tiene sobre el cómo y el por qué de las cosas. A partir de sus razonamientos se irán introduciendo las nuevas interpretaciones, reelaborando con la intervención del profesor aquellas que tenía previamente.
2. El niño debe estar motivado para aprender, relacionando lo que ya sabe con los nuevos contenidos. Una forma de lograr ésto es tomar como punto de partida las experiencias vivenciales del niño en su entorno próximo y abordar el planteamiento y resolución de problemas reales: cuidado de la salud, desarrollo de la curiosidad por conocer el entorno y comprenderlo, defensa y conservación del medio, implicación en los

grupos de pertenencia y fomento de las relaciones con los demás. Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo humano, los hábitos de cuidado, de limpieza y de salud corporal o la sensibilidad para percibir los cambios que se producen en los elementos naturales del entorno son algunos de los contenidos de referencia en este sentido. Igualmente, se promueve una actitud favorable al aprendizaje activando su curiosidad y estimulando la búsqueda de medios para resolver los problemas planteados.

3. En estrecha relación con lo anterior, el contacto con la realidad debe hacerse a través de la actividad del niño. Una actividad manipulativa, sensorial, motriz e intelectual desarrollada en la medida de lo posible sobre la realidad misma, que utilice objetos y en situaciones reales en vez de representaciones o imágenes de la realidad, siempre que se pueda acceder directamente a ella. Para ello conviene proponer actividades que impliquen al niño en la resolución de los problemas que el conocimiento del medio le plantea. Así, la utilización de recursos como la exploración bibliográfica, las pruebas experimentales o el trabajo de campo no serán acciones gratuitas sino que responderán a sus necesidades intelectuales.
4. El aprendizaje significativo no es sólo el resultado de una actividad individual, sino que en él juegan un papel importante tanto la interacción entre iguales, alumno-alumno, como la interacción alumno-profesor. La primera, ayuda a fomentar el contraste de ideas acerca del medio, el descubrimiento de los propios errores y el desarrollo de una actitud de respeto hacia las ideas ajenas, todo ello en un contexto cooperativo que facilita el trabajo en equipo y la progresiva descentralización de sus propios puntos de vista. Contenidos adecuados para ello son la participación responsable en tareas de grupo o el dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea. Respecto a la segunda, es el rol conductor del profesor el que da sentido al aprendizaje realizado para, a la par de asegurar el contacto con los conocimientos anteriores, ampliar las posibilidades de desarrollo del alumno y reforzar la construcción de nuevos esquemas de conocimiento con mayores cotas de organización y poder de explicación de la realidad. El profesor promoverá retos y problemas, aportará información y facilitará estrategias para resolverlos.
5. En la etapa Primaria tiene una relevancia especial la consolidación de los procedimientos, no sólo como contenido, sino como vía de acceso a la conceptualización de la realidad. Esto significa que antes de utilizar un procedimiento determinado para el estudio de un aspecto concreto, el propio procedimiento debe ser objeto de estudio. No se propone, naturalmente, un estudio de técnicas vacío de contenido conceptual, factual o actitudinal sino, simplemente, el hacer énfasis en determinados

momentos en el procedimiento mismo. Algún ejemplo, entre muchos posibles, viene a ilustrar el problema: es frecuente pedir al alumno que haga un plano o que consulte un mapa sin haber trabajado previamente con él acerca de cómo se hace un plano o se consulta un mapa; así, sin haber trabajado sobre la adquisición de la representación espacial, se le pide que la maneje como instrumento. Algo similar sucede con el manejo de fechas sin haber trabajado previamente sobre la representación temporal de la sucesión en la línea del tiempo o con el habitual encargo a los alumnos de un trabajo sobre un tema cualquiera sin haber visto antes los pasos a seguir para elaborar un trabajo.

6. La organización del aula debe favorecer distintas formas de agrupamiento de los alumnos que faciliten tanto el trabajo en equipo como el trabajo individual y de gran grupo, pues son formas que se emplean en el desarrollo de actividades como la experimentación, los debates, las exposiciones de trabajos, la asamblea o la recogida de información. Esta organización debe contemplar un criterio flexible para el establecimiento de los horarios y períodos de trabajo, de forma que se puedan desarrollar adecuadamente las diferentes actividades propias de este área, de tal forma que un trabajo de investigación, una salida o el diseño y realización de un proyecto no se vean interrumpidos en su continuidad lógica por cortes horarios. Naturalmente, esto no significa que no se haga una distribución de tareas y actividades en períodos de tiempo sino que, al hacerla, se tengan en cuenta las características del trabajo en este área.
7. El aula debe incluir también materiales de distinto tipo que aporten información sobre la realidad y permitan la realización de experiencias variadas. En este sentido, resulta más útil en el aula de Primaria el material de laboratorio poco sofisticado, combinado adecuadamente con materiales de uso cotidiano e, incluso, de desecho, que permiten una manipulación más libre por parte del niño y aproximan la investigación sobre el medio social y natural a las situaciones de la vida cotidiana.
8. Deben aprovecharse diferentes fuentes de información que sean accesibles por los alumnos, tanto procedentes del entorno -recursos humanos, instituciones, instalaciones de todo tipo- como vinculadas a las diversas tecnologías de la información -vídeo, prensa, magnetófono, cine, ordenador-, sin olvidar la presencia -y el uso- de una bibliografía variada que no tenga por recurso primordial el uso de un único libro de texto. Aparecen así contenidos como el manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, cámara fotográfica, magnetófono, proyector, vídeo, etc.) con el fin de recoger o transmitir informaciones o la valoración crítica de las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación. El profesor constituye una fuente privilegiada de información, no sólo respondiendo a las demandas de los alumnos

sino proporcionando de forma contextualizada aquello que considere necesario para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

9. En el estudio del entorno se necesita a menudo recurrir a actitudes, procedimientos y conceptos que son aportados por las distintas áreas de la Educación Primaria y que se reflejan en diversas actividades. Así, en las de tipo lingüístico encontramos la realización de entrevistas, la elaboración de cuestionarios, la recogida y elaboración de la información o el análisis y comprensión de los diferentes tipos de texto escrito. Entre las aportaciones matemáticas destacan las unidades de medida temporales, la aproximación al tratamiento estadístico de los datos (media, moda), la utilización del número como código, el uso de gráficas y los aspectos relacionados con la representación espacial. En relación con las destrezas de educación artística se pueden plantear técnicas de comunicación de resultados a través de la plástica, la música o la dramatización y, finalmente, los contenidos de las cuestiones relacionadas con la salud y el cuidado del propio cuerpo.
10. La observación como técnica general de recogida de información en este área está dirigida por el interés del niño y su capacidad de hacerse preguntas y de resolverlas, aprovechando la variedad de estímulos que ofrece el medio para desarrollar la exploración a través de los sentidos. El medio constituye el punto de partida para el conocimiento de cualquier objeto de estudio, por lo que es necesario proporcionar poco a poco pautas de observación que ayuden al alumno a organizar y sistematizar lo observado de forma objetiva y adecuada al conocimiento científico de la realidad.
11. La actividad experimental debe ser parte central de la actividad del alumno, que ha de iniciarse en el método científico, entendido más como instrumento para abordar los problemas procedentes del medio que como una serie de pasos que se aplican rígidamente y guardando el equilibrio adecuado entre experimentación y reflexión. La orientación de la actividad experimental debe ser tal que facilite el aprendizaje significativo y no se convierta en una serie de hechos aislados carentes de sentido.

Criterios de secuenciación

12. Aunque ya se ha dicho que la presentación de bloques de contenidos no implica en sí una secuencia determinada, se deben tener en cuenta ciertos criterios a la hora de ordenarlos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los distintos bloques y tipos de contenido se irán desarrollando a lo largo de los tres ciclos de modo que, por un lado, sean el soporte que permita

contextualizar los aprendizajes instrumentales y, por otro, a medida que el niño vaya adquiriendo dichos aprendizajes, amplíe su capacidad para resolver los problemas que el medio le plantea.

El desarrollo de los contenidos no se hará de forma lineal sino cíclica, debido a que determinados conceptos, procedimientos y actitudes no se adquieren en toda su complejidad de una vez por todas. Esto es especialmente significativo en el dominio de las actitudes, cuya adquisición y desarrollo exige un proceso continuado.

13. La progresiva adquisición de las nociones espacio-temporales, la complejidad de las nociones de organización social y las interrelaciones entre el medio físico y social son elementos básicos que se deben tener en cuenta para organizar los contenidos en torno a distintas propuestas de trabajo.
14. La progresión en la orientación respecto al tiempo y su representación comenzará en el primer ciclo por trabajar sobre las nociones de antes, después, ahora, al mismo tiempo que, etc., y las medidas de tiempo más simples: mañana, tarde, noche, ayer, hoy, para ir progresando hasta la introducción del tiempo histórico, la sucesión de acontecimientos y las primeras nociones de cronología.

En los aspectos espaciales el recorrido será semejante: de las nociones de delante, detrás, arriba, abajo, etc., y la localización de los objetos en el espacio y su representación, hasta la orientación personal y de los objetos del entorno o la interpretación de planos y mapas.

Igualmente hay que considerar la progresiva ampliación de las escalas espacial y temporal, teniendo en cuenta que los conceptos menos manipulables cuya adquisición encierra más dificultad sean trabajados a partir de lo más próximo, lo que cumple con la doble finalidad de proporcionar un mejor conocimiento del entorno y de permitir después su generalización y aplicación a otros ámbitos más alejados en el tiempo y en el espacio.

15. La complejidad de la organización social aconseja comenzar por integrar en las propuestas de trabajo del primer ciclo los contenidos referidos a los grupos sociales cercanos a la experiencia del niño: familia, escuela, grupo de compañeros, para ampliarlos progresivamente a otros grupos sociales e instituciones más complejas como las asociaciones culturales, de vecinos, las instituciones municipales y autonómicas y poder llegar en el tercer ciclo a la introducción del funcionamiento de Las Cortes, la Constitución, el gobierno de la nación, los partidos políticos y el sistema electoral.
16. El conocimiento del medio físico y de sus interrelaciones con el medio social puede abordarse, en un primer momento, mediante un estudio

descriptivo de sus elementos, contextualizado en el espacio y el tiempo próximos a la experiencia del alumno, que evite un planteamiento excesivamente formal. Se accede así, por ejemplo, al estudio de los elementos del paisaje, que abarca aspectos físicos y humanos y que forman parte del entorno habitual, rural o urbano, del niño. Análogamente, el conocimiento de los materiales y de sus propiedades puede comenzar por la exploración sensorial y manipulativa. De forma progresiva se pueden introducir las relaciones que se establecen entre estos elementos y la intervención humana, analizando sus consecuencias a través de la investigación de problemas presentes en la realidad cotidiana (instalación de una fábrica en el entorno próximo, contaminación de un río cercano, planificación de los servicios sociales de un área urbana, etc.). El análisis de estos aspectos es sin duda complejo y difícilmente podría abordarse sin apoyarse en la motivación del niño hacia los hechos de su entorno familiar y social.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION

17. La evaluación es un instrumento para la orientación, el refuerzo de los contenidos insuficientemente adquiridos y la necesaria adaptación curricular. Por tanto las actividades de evaluación deben realizarse de forma continuada a lo largo del proceso de aprendizaje y no como una actividad aislada y periódica que coincide con la entrega de informes.
18. La evaluación de los contenidos presentes en la investigación a partir de problemas reales necesita instrumentos distintos, que se adapten a los distintos tipos de contenido. Las pruebas escritas permitirán evaluar, sobre todo, la adquisición y memorización comprensiva de hechos. La comunicación de resultados entre los alumnos permitirá evaluar el rigor de las conclusiones y la riqueza y variedad de los instrumentos de expresión elegidos para presentar la información. La puesta en común y el debate permitirán la observación y registro de actitudes referidas a participación, trabajo en equipo, respeto a las ideas de los otros y procedimientos como la argumentación y expresión de las propias ideas. La fase final de comunicación permite también la evaluación en grupo, que aportará datos de valoración de los alumnos entre sí.
19. La revisión de los cuadernos de campo, informes y monografías personales del alumno permitirá detectar los avances y deficiencias en relación a trabajos anteriores. Esto servirá de referencia al profesor para preparar los recursos necesarios que orienten al alumno para superar sus dificultades y estimularle en sus progresos. La participación del alumno en el diseño de otras investigaciones permitirá comprobar su capacidad para incorporar conceptos adquiridos a situaciones nuevas,

la aplicación de procedimientos utilizados con anterioridad para abordar nuevos conocimientos y el afianzamiento de las actitudes de autonomía, seguridad y autoestima.

20. Debe evaluarse también el uso y consulta de fuentes documentales y de información, tanto en lo que se refiere a la utilización de documentación escrita, oral o gráfica, observando y extrayendo información de fuentes materiales o demandando información de otras personas, como en los que se refiere a la adquisición de las técnicas para utilizar dichas fuentes: acceso a bibliotecas, utilización de ficheros, consulta de libros, diccionarios, guías, etc.
21. Evaluar el desarrollo de destrezas de observación supone revisar sistemáticamente los instrumentos empleados por el alumno (hojas de observación, claves elaboradas por él, etc.) y la precisión y riqueza de las observaciones realizadas, pero no debe quedarse sólo en la evaluación de estas producciones. Debe, también, valorarse en qué medida el niño interioriza esas destrezas y las utiliza en su actividad cotidiana dentro y fuera del aula, para lo cual se puede utilizar la observación de su actividad, el registro de datos o la conversación con el niño para confirmar la solidez de la adquisición de estas destrezas. A través de la expresión verbal de aquello que observa o experimenta se puede ir conociendo cuál es su grado de asimilación. Esto último es todavía más importante en los dos primeros ciclos de esta etapa, debido a las características de la actividad y de las producciones que a esas edades realizan los alumnos.
22. Respecto a la actividad experimental debe evaluarse, por una parte, la capacidad del alumno para desarrollar autónomamente de forma integrada las distintas fases del proceso de elaboración y contraste de hipótesis, para lo cual el procedimiento de dialogar con el alumno durante el desarrollo de la actividad experimental y la sucesión de preguntas, respuestas y contrasugerencias se revela como uno de los medios más eficaces, que debe sumarse a la revisión sistemática del cuaderno de trabajo o de las hojas de experimentación del alumno. Ante el tipo de preguntas que se hace y cómo sabe ir proponiendo medios e instrumentos para resolverlas se pueden establecer las ayudas más adecuadas para su adquisición. Por otra parte, y puesto que las actividades de este tipo se realizan habitualmente en equipo, mediante la observación del trabajo se puede valorar la capacidad de organizarse, distribuir funciones, intercambiar ideas y colaborar para llevar a cabo un proyecto común. También puede ser una buena ocasión para evaluar el diseño de aparatos y la originalidad en el montaje de experiencias que contribuyan de forma coherente al estudio de un tema determinado.
23. Habitualmente no se presta mucha atención a la adquisición de esquemas de orientación y representación del tiempo y del espacio debido,

probablemente, a que su desarrollo es lento, a que las técnicas de representación se consolidan a través de la repetición acumulativa y a que las experiencias que las favorecen se distribuyen a lo largo de toda la actividad del alumno sin concentrarse en un tema o momento determinado. Sin embargo, resulta de gran importancia cerciorarse de que el alumno incorpora a su actividad los conceptos de espacio y tiempo, para lo cual resulta conveniente fijarse en los usos que el alumno hace de las referencias espaciales y temporales (después, luego, delante, detrás, Norte, Sur, etc.).

24. Las salidas de trabajo constituyen una situación privilegiada para la evaluación de la funcionalidad de los aprendizajes en la medida en que suponen afrontar situaciones desconocidas y en contacto con una realidad "no escolarizada". Deben evaluarse sistemáticamente sus tres fases de preparación, realización y trabajo posterior, mediante observación directa del profesor, revisión de cuadernos de campo y puestas en común. Debe abordarse también la evaluación de actitudes en aspectos referidos a responsabilidad en las tareas, rigor en la recogida directa de información, respeto a personas y lugares, trabajo en equipo y autonomía personal. Durante las salidas se incrementan y se dan en situaciones muy diversas las interacciones entre los alumnos y de éstos con el profesor, lo que permite la observación y valoración de comportamientos que no se producen en otras actividades.
25. Es necesario el seguimiento permanente mediante la observación en asambleas, debates, juegos, etc., de los comportamientos que muestren la progresiva consolidación de las actitudes, valores y normas implícitas en el desarrollo de los temas señalados más arriba que atraviesan todos los contenidos del área y cuya evaluación resulta especialmente difícil por tratarse de aprendizajes que se realizan en períodos muy amplios y cuyas manifestaciones no pueden ser evaluadas de forma aislada y cuantitativa. En este sentido, la asamblea es una situación especialmente útil para evaluar hasta qué punto están incorporados los valores y normas en los argumentos que se emplean y en las razones que conducen a la toma de decisiones y a su cumplimiento.

ORIENTACIONES ESPECIFICAS

26. Después de las orientaciones didácticas y para la evaluación expuestas en los apartados anteriores, que tienen un carácter general, es conveniente destacar un conjunto de aspectos que resultan especialmente relevantes para este área en el contexto de la Etapa Primaria, ya sea debido a su novedad, en unos casos, a su importancia básica o como punto de referencia, en otros, o, en fin, a la falta de atención que tradicionalmente se les viene dispensando en la escuela.

Investigación a partir de problemas reales.

27. La actividad del alumno como elemento básico del aprendizaje significa que debe estar motivado para abordar cualquier experiencia de aprendizaje, tanto en sentido global, como respecto a cada una de las actividades que va a llevar a cabo. Para que esta motivación se produzca convendrá:
- a) Conectar el tema nuevo con lo ya sabido, tratando de suscitar un diálogo en el que aparezcan los conocimientos previos y los intereses de los alumnos.
 - b) Plantear problemas reales a los que se den posibles respuestas que orienten la búsqueda de soluciones y el diseño de los procedimientos para hallarlas.
28. Resolver estos problemas significa que el alumno ha de conocer algo que no sabe, recogiendo información de las fuentes más apropiadas, para lo cual es necesario que encuentre el soporte de técnicas específicas que le permitan avanzar en la búsqueda de soluciones. La recogida de muestras, la consulta de libros, prensa y documentos, la observación, el montaje y la realización de experimentos, las técnicas de expresión, el uso de archivos, gráficos y otros medios de representación, el manejo de aparatos sencillos y de instrumentos de medida o la utilización de los medios de comunicación a su alcance, constituyen las técnicas más importantes.
29. Las propuestas de trabajo estarán relacionadas con el planteamiento de problemas que surgen del entorno y por tanto deberán integrar los contenidos necesarios entresacados de los distintos bloques y tipos de contenido, teniendo en cuenta que dichos bloques no presuponen en su presentación una secuencia,
30. Para que los alumnos dominen las técnicas y puedan avanzar con autonomía el profesor programará las actividades y los medios necesarios. Cuidará también de la adecuada distribución de responsabilidades dentro de los equipos de trabajo, ya que el propio trabajo en equipo es una técnica que debe aprenderse. Las actividades que se desarrollen en esta fase deben ser variadas e incluir tanto las diseñadas por el profesor como las propuestas por los alumnos.

A continuación, se llevará a cabo un trabajo de síntesis, comprobación y comunicación de conclusiones dentro del grupo, tanto de forma individual, mediante el desarrollo de técnicas de retención y memorización comprensiva, como colectiva. Conviene favorecer todas las técnicas de expresión y comunicación para que, sin reducirlas solamente a los textos escritos y buscando el mayor rigor posible, se recojan todos los aspectos

que los alumnos han comprendido y, con la ayuda del profesor, puedan relacionarse con otros aprendizajes y ser revisados de nuevo cuando futuras modificaciones lo exijan.

31. El análisis y la puesta en práctica de las actuaciones derivadas de los datos y conclusiones establecidas contribuirán a la consolidación de los aprendizajes de tipo actitudinal. La adquisición de algunos valores y normas presentes en muchos de los bloques de contenidos del área exige el diseño de actividades que permitan su desarrollo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, la asamblea es una de las principales situaciones que permiten hacer valoraciones, argumentar posturas y opiniones, respetar acuerdos y establecer las normas de funcionamiento y su control. Será papel individual de cada profesor, y del conjunto del claustro, fomentar los valores y actitudes de participación y respeto por las normas establecidas, así como velar por su cumplimiento y sanción en su caso, teniendo en cuenta que respecto al aprendizaje de actitudes el valor de un modelo supera, casi siempre, al de las palabras.

Observación y experimentación

32. La observación y experimentación adquieren gran importancia en esta etapa, por ser formas básicas para introducir y desarrollar muchos contenidos de aprendizaje. Respecto a la primera, la realización y sistematización de las observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran, el manejo de instrumentos para la observación y medida del tiempo atmosférico, la observación de elementos del medio físico como medio para orientarse (sol, estrellas, árboles, etc.), el desarrollo del gusto por la precisión y el rigor en la observación sistemática de animales y plantas o la observación de diferentes organizaciones y grupos sociales y de las opiniones de sus miembros, constituyen los contenidos básicos.

Respecto a la segunda, los contenidos se centran en la planificación y realización de experiencias para estudiar las propiedades y características físicas de algunos elementos del medio, los cambios físicos y químicos de algunos materiales o la transformación y transmisión del movimiento y de las fuerzas que llevan a cabo las máquinas y aparatos del entorno habitual, así como el respeto de las normas de uso, seguridad y mantenimiento de los instrumentos y materiales de trabajo.

33. A menudo, a la experimentación se le otorga un papel meramente comprobador de una teoría o de determinadas propiedades o efectos. Muy al contrario, en la mayoría de los casos la actividad experimental debe formar parte del proceso de construcción o, mejor, de reconstrucción personal de la teoría por parte del niño, poniendo en cuestión sus actitudes, aportando hechos observables, contrastes y evidencias que sean el hilo conductor, en unos casos, o consoliden, en otros, el proceso

de construcción y reorganización de los contenidos. Este aspecto tiene gran importancia para el aprendizaje significativo en relación con la adquisición de contenidos, pues los diferentes tipos de contenido están muy relacionados entre sí y ello permite en muchos casos acceder a los de tipo conceptual a través de procedimientos o actitudes.

Los materiales que se empleen en las experiencias serán en lo posible sencillos y de uso cotidiano, evitando una dependencia excesiva del material de laboratorio. Se favorecerá también el desarrollo de las destrezas manuales y de las técnicas y habilidades científicas.

Como culminación del proceso experimental el alumno será capaz de elaborar las conclusiones de su trabajo, dándose cuenta de que ha aprendido cosas nuevas o que ha modificado conocimientos que ya poseía. La intervención del profesor, la discusión de resultados y la puesta en común de interpretaciones favorecerán el establecimiento de conclusiones válidas.

La percepción del espacio y su representación

34. La percepción del espacio está mediatizada por múltiples factores, entre ellos, la comprensión del esquema corporal y la subjetividad del niño. Es aconsejable, por tanto, diseñar actividades desde los primeros años de escolaridad que permitan independizar del propio punto de vista la percepción y orientación en el espacio y objetivarlas, descubriendo su estructura y dimensiones.

El desarrollo de la comprensión del espacio se realiza a través de diversas experiencias relacionadas con el lenguaje o el desarrollo corporal, entre otras, pero su tratamiento tiene particular importancia en este área debido, tanto a los procedimientos utilizados en ella para llegar a una noción integrada del espacio, como a la importancia que tiene considerar los distintos niveles de desarrollo de esta noción para programar las actividades. En relación con lo primero conviene tener en cuenta contenidos como la confección de maquetas, croquis y dibujos, la elaboración e interpretación de planos y mapas sencillos utilizando signos convencionales y el concepto de escala, los procedimientos para orientarse o la localización en el mapa de agrupamientos humanos, movimientos de población o hechos históricos estudiados.

Respecto a la secuencia de desarrollo cabe señalar brevemente la progresión que se da en los niños de los primeros años de esta etapa desde las nociones topológicas de cercanía y posición en espacios generales, pasando por las que suponen la proyección y percepción del espacio desde distintos puntos de vista en relación con la distancia y la orientación, para llegar a la utilización de coordenadas horizontales y

verticales. A su vez, esta progresión parte de espacios familiares al niño y se extiende a espacios más abstractos o ajenos al entorno conocido.

35. Las técnicas de medida y representación espacial no son específicas de un tema ni deben tratarse de forma aislada, sino que han de ser asimiladas mediante la repetición acumulativa de experiencias prácticas que avancen progresivamente desde las más sencillas a las más complejas.

Así, cualquier hecho que se estudie debe incorporar su ubicación en el espacio y aprovechar la posibilidad de representarlo mediante croquis, planos o maquetas. Para abordar las técnicas de representación espacial conviene partir de espacios próximos que puedan ser recorridos físicamente, de modo que el niño adquiera la noción de correspondencia entre el espacio real y su representación.

La percepción del tiempo y su representación

36. La percepción temporal del niño cuando llega a la escuela está ligada a unos ritmos subjetivos internos y externos característicos de la vida de las personas, que deben completarse hasta alcanzar la comprensión de conceptos como sucesión, frecuencia, regularidad, orientación temporal (presente, pasado, futuro) o simultaneidad.

Para lograr que el niño se sitúe a sí mismo y a los acontecimientos en el tiempo es necesario que adquiera conciencia de su tiempo personal, que sepa orientarse en él, que tome conciencia de las posiciones relativas de los momentos en el tiempo, de su contenido y duración y que sepa medirlos. El uso de horarios, la observación sistemática de los cambios estacionales, fechar los textos o medir la duración de diversas actividades cotidianas son algunos de los medios que se pueden utilizar para facilitar la percepción del paso del tiempo.

37. Iniciar al niño en el conocimiento del tiempo histórico es un objetivo que puede lograrse mediante el uso de las nociones básicas de cronología, sucesión causal y continuidad temporal. Puede partirse de la investigación sobre la propia historia (documentos, entrevistas) para, por ampliación progresiva, llegar al conocimiento histórico de hechos, causas y relaciones entre pasado y presente que trasciendan el ámbito personal.

El proceso de representación del tiempo se produce en estrecho contacto con el de representación del espacio, por lo que resulta conveniente el uso de técnicas que, como la línea del tiempo o el friso cronológico de la historia, relacionan ambas nociones.

Salidas de trabajo

38. La constante metodológica citada de partir de problemas reales y del entorno y de obtener directamente la información, junto con la escala territorial en la que se enmarcan los distintos bloques de contenido (local, comarcal, Comunidad Autónoma, España), ofrece un nuevo criterio para diseñar las actividades que suponen la salida del aula.

En este área el alumno debe realizar trabajos sobre el terreno de su localidad (pueblo, barrio, ciudad), así como conocer directamente otros lugares de su Comunidad y alguno de otra Comunidad distinta de la propia, de modo que a través de estudios comparativos pueda generalizar sus conocimientos y experiencias a otros ámbitos desconocidos (norte-sur, rural-urbano, costero-interior, atlántico-mediterráneo, etc).

39. El alumno debe habituarse al proceso de realización de cualquier salida de trabajo: preparación previa (elección del lugar y tema de estudio, preparación de materiales, distribución de tareas, itinerarios, presupuestos, medios de transporte, etc.), realización (toma de datos, observaciones y anotaciones sobre el terreno, respeto por las personas y lugares desconocidos, etc.) y trabajo posterior (elaboración de los datos, exposición y comunicación del trabajo y evaluación).
40. Las salidas tienen necesariamente un enfoque globalizador en el que caben actividades de muy diverso tipo y cuyo contenido debe estar claramente programado por el equipo de profesores de ciclo. Constituyen una forma directa de acercarse a contenidos como los elementos que configuran el paisaje natural (relieve, vegetación, fauna), la población local, los sectores de producción, la organización social o la valoración de las distintas profesiones y de su función complementaria en el conjunto de la sociedad. Son particularmente útiles, además, para el desarrollo de actitudes de convivencia, de relación entre los alumnos y de éstos con el profesor en un medio diferente al habitual y de autonomía del niño y del grupo para resolver problemas cotidianos y aplicar conocimientos anteriores a situaciones nuevas. Deberían tener su prolongación, finalmente, en la participación autónoma de los niños en las actividades que tienen lugar en su entorno y que superan el ámbito estrictamente escolar.

Educación ambiental

41. La educación ambiental es, entre otros, uno de los aspectos que han tomado especial relevancia en el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, aspectos cuya inclusión en el currículo es necesaria. No parece apropiado hacerlo exclusivamente mediante la especificación de determinados contenidos, pues ello puede dar pie a que se aborden de

forma aislada y durante un período limitado de tiempo, olvidándose a continuación. Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos, destacando la importancia del desarrollo de aquellos referidos a la creación de valores, actitudes y normas.

42. Los objetivos de la educación ambiental coinciden en gran medida con los de la educación en general y, en este sentido, están contemplados en los Objetivos Generales de la educación obligatoria. Pero es quizá a través del área de Conocimiento del Medio donde se ponen de manifiesto de forma más concreta: la sensibilidad por las costumbres y tradiciones (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad, la sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje, del medio físico y de los seres vivos del entorno, la valoración de los aparatos y máquinas del entorno habitual como construcciones humanas destinadas a satisfacer las necesidades de las personas y a mejorar su calidad de vida o el respecto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia son contenidos que deben desarrollarse no sólo en el aula sino en el conjunto del centro.
43. Un aspecto especialmente importante es la creación de actitudes que permitan una respuesta participativa y solidaria, tanto en el ámbito próximo y local como nacional e internacional. Esta orientación debe introducirse en las realidades referidas al medio natural, al social y a sus interrelaciones, así como a la influencia que el desarrollo tecnológico tiene sobre el ambiente.

Educación para la salud

44. Desde la infancia deben crearse unas hábitos de higiene física y mental que permitan un desarrollo personal sano, una mejor calidad de vida y unas relaciones interpersonales basadas en el desarrollo de la autoestima de las personas. Este hecho debe ser contemplado de forma especial en el desarrollo de las propuestas de trabajo referidas al conocimiento y valoración del propio cuerpo, cuyos contenidos deben abordarse de forma globalizada con las actividades de Educación Artística y de Educación Física.

Una actitud atenta del equipo de profesores y una programación adecuada permitirán aprovechar múltiples ocasiones (comedor escolar, revisiones y campañas médicas, incidencia de enfermedades infantiles, noticias relacionadas con la droga, actividades de ocio saludables) para desarrollar de forma concreta actitudes favorables a la educación para la salud.

Educación del consumidor

45. El consumo es un elemento presente en nuestra sociedad y ante el que no existe prácticamente ningún tipo de respuesta educativa. Sin embargo, es necesario dotar al niño de unos instrumentos de análisis y crítica que le permitan adoptar una actitud personal frente a las ofertas de todo tipo que recibe de la sociedad de consumo. La toma de conciencia ante el exceso de consumo de productos innecesarios debe comenzar en la escuela. El uso compartido del material escolar, combatir la marginación que a menudo se produce en el ámbito escolar a causa de las formas de vestir impuestas por la publicidad, los hábitos alimentarios, el consumo desmesurado de energía y de recursos naturales o el análisis de la imagen como vehículo fundamental de muchos mensajes publicitarios, son algunos de los aspectos que pueden orientar las actividades escolares de educación para el consumo.

AREA

2. Educación Artística

I. Introducción

Están comprendidas en el área de Educación Artística diversas formas de expresión y representación -plástica, musical y dramática- mediante las que aprehendemos y expresamos diferentes aspectos de la realidad, y podemos comunicar a otros las relaciones personales que establecemos sobre la misma.

La elección de una u otra forma de mediación entre emisor y receptor depende de diversos factores entre los cuales se encuentran las características del contenido que se ha de representar. Dichas formas son, a la vez, objeto de conocimiento y de reflexión analítica y su dominio progresivo permite progresar en la organización de los propios pensamientos y sentimientos, así como del contenido del mensaje a transmitir. De alguna manera, al utilizar un medio de representación concreto, los datos aprehendidos se analizan, elaboran, reordenan y reconstruyen de nuevo.

La música emplea como elemento mediador ciertas cualidades articuladas del mundo sonoro: timbre, tono, intensidad, duración, ritmo. La plástica tiene como elemento mediador las imágenes, sean las realizadas mediante instrumentos clásicos (dibujo, pintura y escultura), sean imágenes producidas por medios tecnológicos más recientes como la fotografía, el cine, el vídeo y la televisión. La dramatización tiene como elemento de representación y expresión la combinación del gesto corporal, la voz y el espacio y tiempo escénicos.

Los niños se sirven de la plástica, la música y la dramatización, para poner en claro a sí mismos y a los demás los contenidos de su experiencia, de su pensamiento y de su fantasía. Poner en claro significa, en este caso: reinterpretar, reelaborar, analizar..., en resumen, elaborar el significado de su experiencia y darlo a conocer a otros.

El área de Educación Artística comprende diversas formas de expresión, comunicación y representación

Los lenguajes artísticos tienen un papel importante en el desarrollo personal. Mediante su uso es posible manifestar lo que pensamos, observamos y sentimos

Los diferentes procedimientos mediadores pueden ser entendidos como lenguajes en la medida en que implican la existencia de diferentes elementos comunicativos y, en sentido amplio, "lingüísticos": sistema o código subyacente a las distintas producciones o actos, significado, significante, emisor y receptor o destinatario de la elaboración artística, soporte material de la representación, expresión y comunicación. Dichos lenguajes se interrelacionan y enriquecen mutuamente entre sí y con el lenguaje verbal.

La escuela ha potenciado tradicionalmente un determinado tipo de lenguajes codificados (verbal y numérico, sobre todo) mientras ha otorgado a los lenguajes artísticos un tratamiento marginal. Sin embargo, nadie niega hoy que tienen un papel importante en el desarrollo personal y que también mediante su uso es posible manifestar lo que pensamos, observamos y sentimos.

Las diferentes formas de representación, expresión y comunicación, comportan el uso de reglas y elementos que constituyen su código propio y que varían según las culturas y momentos históricos.

Dicho código convencional encierra elementos formales y normativos, unidades, principios y reglas que se combinan para representar un contenido o tema, real o imaginario, de modo que pueda ser comprendido por otros. Son elementos del código, en el caso de la notación musical: el pentagrama, las notas y compases, la pausa, las relaciones entre notas, etc. En el caso de la plástica: la línea, el punto, la superficie, el color, la luz, la materia, el volumen, la puesta en juego y la combinación de estos elementos de manera armónica.

En nuestra cultura el uso de formas de representación, plástica, musical y dramática tienen una amplia tradición y constituyen un patrimonio común de producciones artísticas, conocimientos de muchos tipos organizados en modelos teóricos o teorías sobre el arte y sus diferentes manifestaciones o estilos, y en métodos y técnicas de representación.

Toda representación musical, icónica o dramática, tiene un significado que se extrae de su contexto histórico cultural, de su evolución en la historia: la del individuo que la lleva a cabo y la historia de la humanidad en su conjunto. El avance o variación refleja, en cierto modo, la sustitución de unos valores estéticos por otros, aunque, sin duda, coexisten en una misma época valores diferenciados defendidos por sectores diversos y cada época suele acoger como valor clásico el legado artístico de otras épocas.

En cualquiera de las formas de artísticas que se utilicen, tan importante resulta la idea o contenido que se quiere expresar como el dominio de los diferentes recursos formales para hacer efectiva su representación. Forma y contenido, por otro lado, son aquí difícilmente separables y adquieren diferente peso relativo en distintas producciones artísticas: música, escultura

y pintura abstractas, pintura de retrato y música de programa, etc. Sin embargo, en las formas artísticas, no es frecuente la existencia de un código tan estricto -y válido para una sociedad- como el de otros lenguajes, sea el lenguaje natural, sea el lógico-matemático. En ellas la sujeción a las convenciones establecidas es más amplia y flexible; está más sujeta a rupturas y al establecimiento de convenciones nuevas. Por ello, el concepto de producción artística es abierto y plural, reconociéndose estilos diferenciados y aplicándose a clases de objetos materiales y realizaciones muy diversas entre sí. Cuando el objeto artístico, además, tiene un uso instrumental, simbólico o funcional - sea un espejo, una corona o un código ilustrado- la distinción entre los objetos artísticos y los que no lo son se hace borrosa y, a veces, carente de sentido.

El tratamiento que los diferentes lenguajes reciben por parte de quien los emplea puede ser diverso. Entre ellos el modo de tratamiento expresivo supone que lo que se representa no son los rasgos superficiales del objeto, acontecimiento, sentimiento o idea sino las relaciones profundas que el sujeto es capaz de establecer, fruto del análisis e interpretación personal. Ello permite poner de manifiesto las relaciones que existen en esta área entre los aspectos cognoscitivos y afectivos.

Durante los últimos años se ha concedido extraordinaria importancia a las actividades expresivas en la escuela, considerándolas fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora de los alumnos y para los procesos de socialización. Sin embargo, es necesario advertir que la adjudicación de tal responsabilidad al área de Educación Artística es reduccionista. Todas las áreas de la escolaridad deben promover el desarrollo de los procesos autónomos por parte del alumno, de exploración activa, de expresión personal, de creación, de búsqueda de estrategias propias de resolución de problemas y de sensibilidad estética. Hay que dejar de considerar la creatividad como ligada únicamente a los elementos expresivo-afectivos y al área artística, aunque sin duda esta área contribuya de forma específica a su educación.

La obra o representación plástica, musical y dramática, puede entenderse como proceso y producto complejo que procura la producción de significados con valores estéticos. Es una unidad de comunicación en la que se conjugan diferentes niveles: el nivel formal-estructural, referido a la apariencia o forma que representa; el nivel material-técnico, que implica los materiales usados en la representación (sonidos, pintura, barro, gestos, etc.) y las técnicas que los transforman, ordenan y conforman en unidades de significado; el contenido o fenómeno sustituido, real o imaginario, y el significado en sí mismo que se da según la relación que se establece entre forma y contenido.

El autor de un producto artístico realiza la tarea de conjugar todos los aspectos referidos a un marco comunicativo común, para que otros puedan interpretar o atribuir significado a su realización. Pero la actividad artística se

La educación escolar debe conseguir que los alumnos posean el gusto por elaborar producciones personales y por la búsqueda de formas nuevas

mueve entre las exigencias de la expresión/comunicación y las de la innovación creación, entre el uso convencional del código y la innovación del mismo.

Un uso creativo de la forma de representación plástica, dramática y musical, supone la utilización de manera personal e innovadora de los elementos integrantes del código, presentes en la elaboración artística concreta; supone ir más allá de la utilización que otros han hecho del código, una superación de las soluciones y caminos ya establecidos. En este sentido se da un cierto paralelismo entre el proceso de creación artística y el proceso de investigación. Este aspecto innovador o creativo es inherente al proceso de elaboración artística en sí mismo, que rehúsa proponerse o ser entendido como mera copia o reproducción. En efecto, aunque el autor intente únicamente reproducir la realidad (sonidos, imágenes, escenas...) de modo mimético, el modo en que finalmente ésta se representa no es sino una de las muchas posibilidades existentes y, en algún sentido, es el resultado de una elección y elaboración personal. Sin embargo, no toda elección resulta creativa, en el sentido antes aludido. Los alumnos pueden ser educados en seguir un determinado proceso innovador a través del cual superar vías establecidas, encontrar soluciones nuevas a problemas que les plantee la elaboración artística, llegar a resultados que supongan un grado más alto de elaboración personal. La educación escolar debe conseguir que los alumnos posean el gusto por elaborar producciones personales, no exentas de esfuerzo, y por la búsqueda de formas nuevas, apoyadas en el dominio progresivo de los materiales y las técnicas.

El elemento estético que normalmente se presenta asociado a estos aspectos se deriva de la combinación de los diferentes elementos presentes en la producción (material-técnico, formal, etc.) y del significado que se deduce de la composición establecida entre ellos. Existen ciertas realizaciones entre elementos presentes en una producción, que llegan incluso a forzar la creación de nuevas técnicas de realización capaces de contribuir de modo más ajustado a la plasmación material (en sonidos, imágenes o gestos) de la idea del emisor o productor. En este caso, queda claramente reflejado que una técnica tiene valor no por sí misma, sino por las posibilidades que proporciona de comunicación de las ideas y de innovación artística.

Toda representación, para conseguir sacar el mayor partido de sí misma, debe ser claramente percibida por el receptor, quien cierra el ciclo comunicativo y confiere a la elaboración artística su valor final. La percepción musical, visual o de la imagen, del gesto o movimiento, encierra, por ello, también un proceso activo, profundamente relacionado con la cognición, el sentimiento, el lenguaje y la memoria.

La Educación Artística en la Educación Primaria

La Educación Primaria, debería potenciar el desarrollo de las capacidades que están en la base de la realización de dos procesos básicos: el de la expresión de sentimientos e ideas, y el de la percepción de representaciones

plásticas, musicales y dramáticas. Ambos aspectos se encuentran íntimamente interrelacionados y se llaman uno a otro en la dimensión comunicacional del proceso artístico.


El alumno ha de ser un elemento activo tanto en la percepción o interpretación, como en la expresión, elaboración o uso de formas de representación artística. En la Etapa de Educación Primaria resulta fundamental que ambos procesos se basen en la realización de experiencias personales, vivencias lúdicas y gratificantes para el alumno. Gracias a la realización de experiencias de este tipo podrá crear marcos de referencia para la interpretación de nuevas experiencias, elaborar estrategias de captación de la realidad (colores, matices, grados de intensidad del sonido, gestos expresivos diferenciados o nuevos...) y de elaboración de expresiones artísticas personales.

Es necesario que el alumno explore las propias posibilidades en este campo y que consiga mejorar su capacidad interpretativa y expresiva gracias también al avance progresivo en el dominio de los códigos de representación de cada uno de los lenguajes artísticos. Uno y otro aspecto no se potencian de modo independiente. La experiencia le ayudará a establecer relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad y los elementos artísticos (línea, color, volumen, etc., en artes plásticas, timbre, intensidad, etc., en música), y las técnicas (el dibujo, la pintura, el modelado, la fotografía...; el canto, la danza, la interpretación instrumental...; el juego dramático, el mimo...) le permitirán codificarlas y comunicarlas a otros mediante un lenguaje cultural compartido por el grupo social al que pertenece.

En la medida en que el alumno explore las propias posibilidades y consiga potenciarlas y enriquecerlas a través de la experiencia y mediante el conocimiento y uso progresivo de los códigos artísticos establecidos, podrá recrear los elementos normativos establecidos y aumentar la calidad de su expresión y el significado artístico de su producción.

Ejercitar al alumno en el proceso de elaboración plástica, musical y dramática, no significa estimular únicamente el uso espontáneo de los propios recursos, confundiendo en este caso espontaneidad expresiva con capacidad para la expresión o elaboración creativa. Supone, por el contrario, partiendo de ella, darle recursos variados para conferir a las propias realizaciones una mayor capacidad expresiva, propiciando el ejercicio de los recursos que hacen posible este proceso en situaciones variadas y con diferentes finalidades.

El dominio progresivo de los recursos formales y técnicos, indispensable para el avance en la elaboración expresiva o creativa, se ve facilitado por el análisis y reflexión específica en este campo, que se desarrollan experimentando con los diferentes elementos presentes en una unidad musical, plástica o dramática y manipulándolos para explorar y encontrar relaciones nuevas entre ellos y, finalmente, sistematizar las cualidades expresivas de los mismos y sus relaciones. Las obras que poseen un cierto nivel de calidad pueden ser



El alumno ha de ser sujeto activo tanto en la percepción o interpretación, como en la expresión, elaboración o uso de formas de representación artística

La educación favorece que el alumno pueda gozar apreciando las propias producciones, las de otros y las del patrimonio cultural

utilizadas como elementos de reflexión y análisis, ya que representan soluciones efectivas a problemas que el autor se ha planteado y que han sido resueltas de modo satisfactorio.

Es difícil que este trabajo de experimentación, análisis y reflexión lo lleve a cabo el alumno satisfactoriamente de manera individual. Así que es necesario que el maestro lo planifique convenientemente y que preste el grado de ayuda necesario para que pueda llevarlo a cabo el alumno con un grado creciente de autonomía. Se trata de que, en contraste con las propias producciones y las de otros compañeros en general, el alumno se inicie en la búsqueda de soluciones nuevas, o no estereotipadas, a los problemas que se le plantean en el curso de la elaboración artística o expresión. Ello debe dar pie a la concreción de actividades específicas.

La actividad de elaboración o expresión artística en cada una de las formas aludidas tiene un componente cultural y social muy importante, debido a lo siguiente: es la cultura, la sociedad, la que elabora o, al menos, refrenda los códigos y las normas de utilización capaces de propiciar un significado compartido de ideas, vivencias, sentimientos. La educación en ese componente favorece que el alumno pueda gozar apreciando no solo las propias producciones, sino las de otros y, por descontado, las que constituyen el patrimonio cultural de un pueblo.

La elaboración artística es, en sí misma, un proceso cuyo resultado se valora siguiendo determinados criterios estéticos, por su similitud o disparidad con ciertos estilos que componen la tradición y el panorama artístico de una sociedad y que son avalados por la comunidad de artistas -y, en la actualidad, también por los críticos de arte-. Los alumnos pueden reconocer variaciones en los estilos y criterios y asociar algunos de ellos a determinados tiempos históricos o a tendencias que coexisten en la actualidad. Es necesario que el alumno aprecie tanto la existencia del arte como su diversidad y reconozca la importancia de los valores estéticos. A su vez, el arte no debe ser apreciado únicamente como elemento decorativo o como inversión económica, mientras, por otro lado, cabe reconocer en él a veces su intención de influir en la sociedad mediante los elementos ideológicos que transmite.

La percepción, en general, se organiza en esquemas perceptivos y marcos interpretativos específicos utilizados para dar sentido a la información procedente del exterior. Estos esquemas son a su vez modificados por la experiencia, por la nueva información que se recibe. Los esquemas dirigen la actividad perceptiva de selección de características del entorno y de planificación de estrategias exploratorias para obtener más información pertinente. Tienen, además, un valor funcional: tratan de responder a las necesidades y objetivos del sujeto que percibe.

Desde el punto de vista de la Educación Artística resulta importante proporcionar al alumno tanto experiencias previas capaces de configurar


marcos de apreciación de la información como recursos de elaboración de estrategias exploratorias adecuadas para la obtención de la información pertinente. La percepción resultante, no dependerá únicamente de las experiencias vividas, ideas o conocimientos previos, sino de la específica exploración en un medio concreto, del plan de percepción relevante de acuerdo con la intención.

El grado y la calidad de percepción de una pieza musical, de un dibujo o juego dramático, vienen dados tanto por los conocimientos, ideas, vivencias y experiencias que puedan relacionarse de modo significativo con el elemento en cuestión como del objetivo perseguido con dicha percepción, que dirige la exploración y concreta un plan más o menos sistemático para llevarla a cabo. Dicho proceso modifica los anteriores esquemas y conocimientos sobre el tema de que se trate y los enriquece preparando al sujeto para nuevas percepciones.

Todo este proceso no se lleva a cabo sin esfuerzo, un esfuerzo derivado de la actividad de relacionar, comparar, contrastar los esquemas de conocimientos previos con las nuevas percepciones y experiencias. En esa actividad se analizan y descomponen y luego vuelven a componerse y organizarse los elementos de la información para lograr una apreciación de los diferentes aspectos implicados en la composición plástica, musical y dramática desde puntos de vista nuevos o a niveles de mayor profundidad.

La Educación debe preparar al alumno para la interpretación y el uso de variadas formas de expresión, representación y comunicación. Los principales elementos implicados en el doble proceso de percepción-comprensión y de producción artística, se concretan en los tres campos, de la música, la plástica y la dramatización que son tradicionales en la educación escolar por el arraigo que tienen en nuestra cultura. Este arraigo tradicional, sin embargo, no es la única razón para su diferenciación e incorporación explícita al currículo. Su justificación curricular es que, gracias a ella, se desarrollan formas específicas de apreciación de la realidad, se facilita al alumno la reelaboración de la experiencia, ideas, criterios y sentimientos propios, y se le dota de recursos nuevos para aprehender y apreciar aspectos de su entorno que quedarían poco reflejados a falta de esta educación.

Música, Plástica y Dramatización pueden, con justicia, ser consideradas como ámbitos artísticos bien diferenciados y, en consecuencia, también como áreas que educativamente deberían diferenciarse. En la presente propuesta curricular para la Educación Primaria, sin embargo, quedan englobadas en una sola área. Hay razones curriculares para este tratamiento educativo. La principal de ellas es que, en la etapa de Primaria, la educación ha de ser ampliamente globalizada. No es oportuna la excesiva separación de bloques temáticos en áreas distintas, mientras, por otro lado, se recomienda al profesor un enfoque globalizado. Cuando el presente Diseño Curricular Base desglosa las intenciones educativas en esta etapa únicamente en seis áreas,



La educación debe preparar para la interpretación y el uso de variadas formas de expresión, representación y comunicación

e incluye dentro de una sólo área la de Conocimiento del Medio, tanto del medio natural como del medio social, no sería razonable asignar a áreas distintas la Música, la Plástica y la Dramatización.

Otras razones pueden alegarse todavía en favor de la inclusión en una sola área de los distintos modos de expresión y representación artística. Las conexiones entre la dramatización y la danza, por ejemplo, son evidentes. Pero, más allá de esta vecindad de unas artes con otras, conviene destacar que todos los intentos de un arte -en algún sentido- "total", desde la ópera o el ballet, en algunos de sus formatos hoy ya clásicos, hasta las propuestas más recientes y avanzadas de un espacio escénico, o de espectáculo, todo él cargado de mensajes y significantes plásticos, a la vez que de acontecimientos sonoros, con un tratamiento del cuerpo humano como elemento escultórico en movimiento, coinciden en borrar las fronteras entre los distintos géneros convencionales de arte y en incorporar, en distintos modos y medidas, componentes clásicamente pertenecientes a distintas artes: el espacio, el volumen, la forma, el color, el movimiento del cuerpo humano, el sonido musical y el ritmo.

Esta conjunción de las distintas artes en la Educación Primaria ha de permitir también una primera educación en la iniciación al arte de los espacios habitables y habitados por los seres humanos: la arquitectura y el urbanismo. En estrecha relación, sobre todo, con la plástica, es posible comenzar a educar la sensibilidad de los niños respecto al espacio humanizado en la casa y en la ciudad: en el espacio interior y en su mobiliario, así como en la presentación exterior de las casas, viviendas y edificios públicos; pero también en las grandes líneas de disposición de las calles, plazas y jardines de los pueblos y ciudades.

La Plástica en la Educación Primaria

Vivimos una época poblada de imágenes de toda clase. Si bien el poder y la difusión de las imágenes no es peculiar del siglo XX, en nuestro tiempo, han alcanzado dimensiones incomparables. Se ha abandonado el sentido elitista frecuente en otros tiempos. Las imágenes se han convertido en un elemento de consumo masivo en nuestra sociedad.

La imagen supone para el espectador una vivencia que simbólicamente sustituye a la realidad misma al ser reproducida o emitida por cualquier medio (dibujo, pintura, fotografía, etc.). La sustitución simbólica es capaz, a veces, de aportar un valor añadido a la realidad representada. Así, por ejemplo, puede resultar más interesante un cuadro, una fotografía o una escena cinematográfica que la realidad que representan. Además, la imagen posee un gran poder expresivo y puede influir fuertemente en la persona que la contempla.

Las imágenes pueden realizarse utilizando medios muy diversos: la pintura, el dibujo, el modelado, la fotografía, el cine, la T.V., el vídeo o el



Las imágenes se han convertido en un elemento de consumo masivo en nuestra sociedad

ordenador. Cada uno de éstos posee características propias que afectan de modo específico a las posibilidades de representación, así como a la relación de comunicación establecida entre el emisor y el receptor.


La imagen se capta y se valora como un elemento con significado, que representa, en una determinada dimensión y dentro de un específico campo visual, un objeto, situación, hecho o vivencia, y comunica a otros sentimientos, ideas y experiencias. El contenido representado se plasma mediante recursos varios del código icónico que confieren forma a lo que se desea expresar y representar, así como comunicar, para que sea percibido y analizado por otros. Dicho código consiste en determinadas normas, cuyo margen de sometimiento en el campo de la realización plástica y de la imagen es, sin embargo, relativamente amplio y flexible. Por otro lado, la relación que se da entre forma y contenido no es casual o al azar. De serlo así, resultaría muy difícil atribuir un significado a la imagen.

El significado de la imagen tiene un aspecto denotativo o literal y un aspecto connotativo o simbólico. Una misma imagen puede presentar distintos significados según la persona que la interpreta. En cualquier caso, el mensaje final de la imagen depende tanto de la combinación que el autor ha hecho de los diferentes elementos presentes en ella, cuanto del conocimiento o preparación para la percepción del que percibe o interpreta.

La "lectura" de la imagen tiene, pues, un nivel literal, referido a lo que aparece explícitamente, y un nivel connotativo por proyección de los elementos personales del perceptor y por el sentido que los elementos formales y técnicos adquieren en el mensaje final. La imagen plástica adopta una serie de recursos para polarizar el sentido o significado que puede atribuirsele y para definir las interpretaciones, respectivamente, posibles e imposibles, que le son asignables por los receptores.

La imagen mantiene con el contenido que representa diferentes modos de relación: así, puede ser figurativa o exacta, más o menos próxima a lo "natural", o poseer un grado más o menos elevado de complejidad y abstracción.

La capacidad del autor para comunicar con otros y la del receptor para leer e interpretar el mensaje implican cierto grado de dominio del código de comunicación representativo. Sin embargo, y atendiendo a los diferentes medios de representación que se usen (fotografía, cine, T.V., pintura, dibujo, etc.), emisor y receptor no tienen iguales posibilidades de relación con la imagen. En el caso de los medios de comunicación audiovisuales, el emisor-autor detenta el poder sobre el receptor y le hace imposible la réplica o la retroalimentación, dejándole sólo el recurso de la interpretación y del análisis crítico. Por ello, se trata en esta etapa de ayudar al alumno a ver, a leer el mensaje, y enseñarle a reconocer el papel que él mismo juega en la interpretación de significados.



El significado de la imagen tiene un aspecto denotativo o literal y un aspecto connotativo o simbólico

Las imágenes elaboradas con las técnicas y materiales tradicionales se diferencian de las producidas por medios tecnológicos modernos, y no sólo por recurrir a elementos técnicos y materiales distintos. También se diferencian porque los medios más clásicos valoran la producción como un hecho único, por lo general, de un sólo autor, lo que trae como consecuencia que la copia sea socialmente mal valorada. En cambio, los medios tecnológicos modernos deben su producción a más de una persona, a menudo generan obras no únicas, sino múltiples, o esencialmente reproducibles, multiplicables, lo que convierte en tan importante a la copia como al elemento original, llevando incluso al olvido del original y haciendo recaer la eficacia final del proceso en la reproducción misma, por ejemplo, en la calidad de copia de una cinta cinematográfica.

Las imágenes pueden ser móviles y fijas. En cada caso el espectador ocupa un rol diferenciado, que se concreta en diferentes operaciones de interpretación y "lectura" de las mismas.

Las imágenes fijas captan de modo privilegiado el espacio y el contenido. Las móviles, además de eso, captan el tiempo, ya que en ellas el discurso visual (cine, vídeo, T.V., etc.) adquiere su significado real en la continuidad que presentan las imágenes visionadas. En estas imágenes el sentido no aparece cuando se las contempla aisladas, sino sólo en relación con otras imágenes próximas y en el marco general de la secuencia en que se insertan.

El conocimiento e interpretación de la imagen es un objetivo de esta área. Nuestra cultura está llena de elementos icónicos transmitidos por diferentes medios de comunicación, cargada de símbolos para la interpretación de los cuales conviene estar preparado si se desea captar el mensaje de que son portadoras. Es preciso educar para saber "mirar", analizar y comprender la imagen.

En la Etapa de la Educación Primaria este análisis se realiza a través de la interpretación de la propia experiencia, de la actividad lúdica y del goce que proporciona la participación en procesos de comunicación icónica.

La percepción de la imagen no es, sin más, un acto de captación de elementos sustitutos de la realidad. Es un acto por el cual el que percibe evoca sus experiencias previas, elabora y conforma hipótesis, se plantea y resuelve interrogantes. La imagen materializa un acto de comunicación del cual el espectador cierra el proceso iniciado por el que elabora la imagen.

La elaboración plástica o expresión en imágenes constituye el resultado de un proceso de representación de la realidad que está íntimamente conectado con el proceso de percepción de la misma. El que percibe emplea categorías de forma, color, textura, contraste, luz, unidad, variedad, etc. Dichas categorías sistematizan su análisis de la realidad misma. A su vez permiten

Es preciso educar para saber "mirar", analizar y comprender la imagen

ensayar un primer esbozo de elaboración expresiva ulterior mediante la selección de lo que resulta más relevante para ser plasmado.

Inicialmente el niño realiza este proceso de modo espontáneo. Pero, a medida que la educación le proporciona las categorías y las técnicas necesarias, controla más eficazmente este proceso y es más capaz de innovación y dirección autónoma de los procesos de percepción y expresión.

La percepción visual-plástica es, pues, un proceso cognitivo complejo en interdependencia con el resto de procesos psicológicos; implica aprender a ver identificando elementos a los que puede atribuirse algún significado, estableciendo relaciones entre lo que se contempla y los conocimientos de muchos tipos que uno posee. La percepción supone, al mismo tiempo, la creación y utilización de estrategias de análisis que faciliten la comprensión de la imagen.

Al percibir se adopta un punto de vista, que, en cierto modo, está dirigido por el emisor. Este proceso de captación requiere esfuerzo, atención, constancia y coordinación. No puede hacerse sin recurrir a la memoria que facilita el recuerdo de los conocimientos que sobre el tema tiene el que percibe.

Las estrategias de "lectura" de la imagen pueden ser muchas. De ordinario, uno procede de lo más general al detalle; y existen ciertos elementos que orientan el proceso de búsqueda de la información pertinente, como son el título de la obra, el carácter situacional, temático o temporal de la misma, etc., que permiten anticipar una cierta organización o estructura de los elementos plásticos de la composición.

El proceso de expresión plástica implica la elaboración imaginativa o reproductiva de formas visuales figurativas o no figurativas. Las producciones que se realizan suelen ser valoradas como creativas cuando muestran soluciones nuevas a problemas plásticos o de representación en imágenes (problemas de perspectiva, color, etc.). El proceso de creación, como ya se dijo, no es exclusivo de esta área. En ella la elaboración creativa se produce cuando se es capaz de responder a las demandas de comunicación que se dan en una situación, utilizando el código de modo innovador y expresivo.

Todo este proceso no se encuentra exento de esfuerzo y hay que capacitar al alumno para que pueda llevarlo a cabo progresivamente de modo autónomo. La enseñanza de la plástica debe huir tanto de atribuciones excesivas que lleven al maestro a catalogar cualquier producción de los alumnos como creativa e innovadora, como de propugnar que existe una única forma de resolver los problemas que el alumno se plantea, presumiendo que existe una única forma buena -la clásica-, que debe ser hallada y, en consecuencia, imitada.

La Educación Plástica en Primaria debe propiciar en el alumno la reflexión sobre las posibilidades expresivas de los elementos de representación y

La Educación Plástica debe propiciar la reflexión sobre las posibilidades expresivas de los elementos de representación y composición

composición (línea, color, forma, textura, equilibrio...) ayudándole a encontrar soluciones progresivamente más personales e innovadoras. Es necesario ensayar nuevas formas de representar una misma cosa, idea o elemento, variar, combinar, simplificar, sustituir, invertir, contrastar ajustando de manera progresiva las realizaciones a las ideas de producción. Es evidente que el alumno es capaz, en ocasiones, de realizaciones que poseen un alto valor plástico, pero que progresivamente pueden alcanzar cotas innovadoras, abriendo con ello un ámbito personal de realización.

El elemento expresivo de una producción pone de relieve los rasgos profundos de los fenómenos y constituye en sí mismo un aspecto fundamental del contenido por representar. El tratamiento expresivo de un tema no se lleva a cabo sin el consiguiente dominio de las técnicas, la profundización en las ideas o contenido que se quiere representar y en el código o lenguaje que se utiliza para ello. Progresar en la expresividad y la creación supone tener en cuenta, además de todo lo expuesto, las soluciones previamente dadas por otros a problemas iguales o parecidos a los que nos planteamos resolver, contrastándolas con la exploración de las propias posibilidades y recursos personales en la plasmación de los efectos que se deseen provocar, e introduciendo en consecuencia las variaciones que sean necesarias a la luz del análisis de los resultados obtenidos.

El progreso en el área ha de permitir la construcción de elementos que hagan posible la lectura de la imagen, el análisis y disfrute de la obra artística y el uso expresivo de la representación plástica. Toda propuesta didáctica en esta área debe hacer referencia, a tenor de lo hasta aquí expuesto, a los siguientes elementos: conceptos, temas por representar, técnicas y materiales, y actitudes.

Los contenidos de plástica

El planteamiento de la plástica debe evitar el reduccionismo que implica la visión de la plástica como una mera producción de materiales resultado de actividades de tipo manual mecánico. Esta educación supone el dominio de conceptos importantes como: línea, color, superficie, volumen y textura.

Es importante estimular al niño a la conquista del espacio representado bidimensional y tridimensional, y adquirir progresivamente la capacidad de representar formas diferenciadas mediante líneas, colores o texturas diversas.

La perspectiva facilita en la representación gráfica la lectura tridimensional. En esta etapa se utilizan recursos basados en las representaciones que se establecen entre líneas. Asimismo se tratan las nociones de espacio, los procesos básicos de observación y lectura de la imagen, con sus correspondientes estrategias, y el proceso de producción.

El planteamiento de la plástica debe evitar el reduccionismo a una mera producción de materiales en actividades de tipo manual mecánico

En cuanto al capítulo de actitudes, son actitudes básicas del área: el interés, rigor y paciencia en la búsqueda de soluciones nuevas y personales a problemas planteados; la valoración del trabajo propio y organizado, el respeto y la curiosidad hacia producciones de otros y hacia las producciones culturales en general.

La sensibilidad estética ha de mostrarse a partir de la selección de diferentes elementos conocidos por el alumno en relación a criterios explicitados de belleza formativa.

Por último, aunque no menos importante, el alumno debe experimentar que en la realización de estas experiencias tiene oportunidades de disfrute personal y de relación con otros.

La Música en Educación Primaria.

La Música es una forma de representación y comunicación basada en la ordenación temporal de la emisión de cierto tipo de sonidos. En tanto que arte de lo sonoro atañe a la experiencia auditiva, por donde se diferencia de las artes plásticas o visuales con las que mantiene un claro paralelismo en tanto que forma de expresión y comunicación.

La dimensión temporal se manifiesta en ella de modo preponderante, ya que el “discurso” musical toma la forma de secuencia temporal con relaciones de simultaneidad y sucesión entre los diferentes elementos que lo componen.

Como forma de expresión, la música utiliza las cualidades del sonido para la manifestación de sentimientos, emociones e ideas. Constituye un instrumento de comunicación interpersonal y permite la expresión creativa.

La música es expresión y también comunicación. Percibirla conscientemente y utilizarla como tal equivale a lo que en el lenguaje ordinario significan el hablar y el comprender. También el lenguaje musical se desarrolla teniendo como ejes la expresión y la percepción. La música, por otro lado, puede ser fuente de alegría, gozo y placer; todo lo cual no quita al ejercicio del análisis y de la crítica, como selección y valoración de lo percibido.

La música tiene una presencia permanente en la experiencia cultural, quizá mucho más en nuestro tiempo, cuando se presenta cotidianamente y de manera persistente gracias al auge de medios de reproducción audiovisual. La música se encuentra hoy en día a altos niveles de difusión y comercialización. Su presencia amplia, sin embargo, no corresponde siempre por igual a su disfrute consciente y reflexionado por parte del oyente.

Por todo ello, la educación musical resulta hoy indispensable. Con ella se pretende educar al alumno para observar, analizar y apreciar la realidad



La música es un instrumento de comunicación interpersonal y permite la expresión creativa

sonora general y, en particular, la musical, producida tanto por materiales naturales diversos y la propia voz humana, como por instrumentos musicales mecánicos y electrónicos. Se pretende prepararle para gozar de las diferentes manifestaciones y participar en las actividades musicales, tanto en la escucha activa como en la producción o elaboración propia: canto, instrumentación y composición.

La educación musical ha de contribuir, además, a que los alumnos se formen criterios para valorar la calidad de la música y desarrollar preferencias y procedimientos específicos, como la audición, el análisis de datos sonoros, la prevención y defensa de agresiones sonoras y ambientales, el canto, la interpretación con instrumentos, la danza y el movimiento expresivo musical.

En la Educación Primaria, la enseñanza de la música incluye percepción o escucha atenta y la expresión y elaboración musical.

- a) En cuanto al ámbito de la **expresión**, la enseñanza y el aprendizaje de la música se lleva a cabo a través de tres medios diferentes: la expresión vocal y el canto, la expresión instrumental y el movimiento y la danza.

La voz en su doble vertiente de lenguaje y canto es el instrumento comunicativo y expresivo por excelencia. Canciones, rimas y todo tipo de juegos con la voz son elementos básicos del comportamiento cotidiano musical del niño. La lengua, en este sentido, no es sólo un componente del canto, sino que posee sus propias posibilidades de expresión a través del timbre, el ritmo, la altura y el significado.

El canto constituye uno de los procedimientos esenciales de la expresión. Las formas de vida, los sentimientos, las tradiciones, quedan reflejados en el contenido musical y semántico de las canciones. Por ello, la canción como fusión entre música y lenguaje es el vehículo ideal para desarrollar de forma natural el acto de la comunicación. Los niños de primaria deben conocer muchas canciones que les aporten variedad expresiva, canciones con interés temático para enriquecer su representación del mundo y sus sentimientos. Con ellas es posible de forma gradual estimular su aproximación a la experiencia musical.

El canto puede desarrollarse al unísono o en polifonía (sencilla en esta edad) con otros. Todo ello educa al alumno en nuevos procedimientos y en el progreso en interacciones sociales. La evolución que los niños experimentan durante la Educación Primaria deberá quedar reflejada en sus canciones y en el repertorio seleccionado.

La práctica instrumental favorece el desarrollo de capacidades muy diversas: cultiva e intensifica las destrezas motrices que todos poseen inicialmente, para sentir y expresar simultáneamente sus posibilidades de movi-

La enseñanza y el aprendizaje de la expresión musical incluye: la expresión vocal y el canto, la expresión instrumental y el movimiento y la danza

miento. La riqueza sonora del conjunto de los instrumentos provoca curiosidad auditiva y estimula la necesidad de la escucha, desarrollando hábitos esenciales para experiencias auditivas diversas.

El conjunto instrumental contribuye, además, al desarrollo de habilidades y actitudes cooperativas. La práctica instrumental en grupo es un recurso para el conocimiento propio y la capacidad de adaptación al grupo. La interacción que se establece promueve una de las vivencias esenciales de la música: la comunicación.

Una tercera realidad de la expresión musical la constituye el movimiento y a la danza. Se entiende aquí por movimiento la actividad corporal desplegada en el espacio, con alguna parte o con la totalidad del cuerpo, y que está relacionada con acontecimientos musicales.

El movimiento musical es una espontánea expresión de sensaciones y sirve para entrar en contacto con otros, con uno mismo y con el entorno. El juego y la danza son por naturaleza actividades comunicativas que relacionan entre sí a las personas y dan sentido de comunidad. En la Educación Primaria, sobre todo en los ciclos primeros, las actividades de movimiento musical ocuparán un lugar destacado, tratando de fomentar la acción, pero también la calma y el reposo.

Por medio del movimiento se enseña a comprender e interpretar la música, sus contenidos esenciales y posibilidades expresivas. Es un reflejo de la capacidad de escucha de sonidos significativos.

El sentido de la duración se hace visible cuando se refleja a través del movimiento el comienzo y final de un sonido. En los primeros años de esta etapa, lo más importante no es el tipo de movimiento que el niño realice, sino el hecho de que mientras el oído percibe se continúa el movimiento.

A través de la danza se interrelacionan los elementos musicales con otros medios de expresión. Hay que utilizar todos los medios posibles para integrar la expresión vocal e instrumental con la audición en actividades de danza y movimiento.

Los alumnos, en esta etapa, han de aprender un repertorio de danzas, al igual que de canciones y piezas instrumentales sencillas.

- b) La **percepción** musical, o actividad de escucha activa, implica la sensibilización al mundo sonoro en general y, en particular, a patrones organizados de sonidos llamados música.

La comunicación perceptiva se establece aquí a través del oído. La capacidad auditiva libera al hombre del aislamiento de su propio mundo interior, le enriquece con nuevos pensamientos y vivencias y permite la relación con

La percepción musical implica la sensibilización al mundo sonoro en general y a patrones organizados de sonidos

los demás. Es importante ofrecer al alumno **la posibilidad de familiarizarse y analizar los sonidos del entorno**, de seleccionar y describir los que son producidos por una gran variedad de fuentes sonoras y de apreciar las cualidades que sirven para clasificarlos, describirlos o nombrarlos. El avance del alumno en la apreciación de los sonidos musicales y de sus parámetros le permitirá oír música con atención, comprendiéndola y siendo capaz de describir y diferenciar lo que oye con un vocabulario musical apropiado.


Vivimos en un mundo sonoro en el que seleccionamos los sonidos a los que prestamos atención y otras veces incluso desconectamos del todo la atención para defendernos contra la fatiga que implicaría escuchar en todo momento todos los sonidos que se producen. Por ello, nuestra escucha se vuelve, en muchos casos, pasiva y ello trae, como consecuencia, la pérdida de momentos de goce y disfrute con la actividad sonora. En la Educación Primaria es importante desarrollar una escucha activa, habituando a los niños a valorar lo que de sonoro nos rodea, a percibir y jugar con los sonidos, con sus parámetros y variaciones y también a crear una actitud activa de selección de sonidos de calidad y de eliminación de los sonidos dañinos o molestos.

Así pues, el alumno ha de ser capaz de reconocer y valorar cualidades de los sonidos, pero, además, y como continuidad y progresión en este aspecto, los de una producción sonora de gran valor cultural: la música. Ha de iniciarse en la percepción específica de ésta, percibiendo el sonido musical y su organización en situaciones de audición y progresando en la capacidad de representación interiorizada de la misma, siendo capaz de evocar su recuerdo cuando lo desee.

La educación auditiva ha de proponerse el reconocimiento y la comprensión del lenguaje musical. Incluye actividades de diferenciación de altura, duración, ritmo, reconocimiento de frases musicales y formas, observación de contrastes dinámicos, percepción de fragmentos: iguales, parecidos, diferentes. Todo ello en conexión con la experiencia y práctica viva del alumno en el mundo musical y sonoro.

La audición de obras seleccionadas permite la apreciación de formas musicales, creaciones y organizaciones sonoras que sirve de modelo comparativo para las propias experiencias. En cuanto introducción a la cultura, la participación en actividades musicales culturalmente preparadas regirá el ejercicio consciente de la audición y la interpretación.

Aunque el trabajo en los primeros años es fundamentalmente acústico y de escucha atenta, de diferenciación de cualidades musicales del sonido, la lectura y escritura de la notación musical pueden iniciarse desde los primeros niveles. Para ello es importante haber logrado un cierto dominio del canto y la audición musical que asegure el reconocimiento de las cualidades del sonido, la correlación pulsación-ritmo y agudo-grave. El niño puede tener al llegar a la escuela algún conocimiento sobre la grafía musical, saber, ante el



La comprensión del lenguaje musical ha de estar en conexión con la experiencia del alumno

papel pautado, que “esto es música”. El pentagrama y las notas allí escritas pueden, en todo caso, despertarle cierta curiosidad e interés por conocer lo que allí está representado. Es necesario partir de este interés inicial para propiciar que el alumno valore lo signos gráficos musicales como medio de fijación de melodías, ritmos y sonidos, y también de comunicación entre gentes que han vivido o viven distantes en el tiempo y en el espacio. Se debe utilizar la lecto-escritura musical en situaciones fuertemente contextualizadas y funcionales, ayudando al alumno a comprender que el grafismo musical tiene sentido para fijar lo que se interpreta y lo que se desea comunicar a otros, y no tanto como elemento formal en sí mismo.

En este período es fundamental el desarrollo del sentido y coordinación del ritmo, que prepare para participar en actividades musicales de muchos tipos. La educación del ritmo se produce al aprovechar la manifestación espontánea que surge en el niño de acompañar la audición musical con el movimiento del propio cuerpo. Se trata de desbloquear las propias potencialidades expresivas, explorando las posibilidades de improvisación de movimientos según la música que ofrecen otros: intérpretes, objetos y fuentes sonoras en general. El alumno recrea con el movimiento lo que escucha, (ritmos, pausas, contrastes y matices musicales), asociando y disociando música con movimiento, pausa con silencio.

La familiaridad con un sistema de signos debe surgir de la práctica usual, interpretativa, creadora y auditiva. Para ello es de suma importancia la selección de un repertorio de canciones, piezas instrumentales y danzas.

En suma, la educación musical se plantea preparar al alumno como intérprete, como auditor-receptor de música; realizador expresivo-creativo y como conocedor de los rudimentos de la técnica y del lenguaje musical. Estos cuatro aspectos deben ser considerados en relación a la necesidad de experiencia personal, ligados a la comunicación y expresión de vivencias, sentimientos y emociones personales. El alumno ha de tomar también conciencia del papel de la música en la sociedad actual y de su presencia en diferentes contextos sociales.

Los contenidos de música

Los contenidos básicos de música están ya indicados anteriormente: el canto, el uso de instrumentos, el movimiento musical y la danza. Respecto a cada uno de estos contenidos, se trata de desarrollar su audición y percepción, tanto como su expresión y realización.

En relación con las grandes modalidades de expresión y percepción musical, interesa incluir también el conocimiento de determinadas obras musicales culturalmente relevantes y significativas para el desarrollo de la sensibilidad musical del niño; y también el aprendizaje de los rudimentos de

conceptos musicales (ritmo, melodía, armonía, cualidades del sonido) y de la grafía musical. Igualmente, los alumnos han de ser iniciados en improvisaciones musicales elementales.

La Dramatización en Educación Primaria

La dramatización es una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz y el espacio y tiempo escénicos para expresar y comunicar a otros ideas, sentimientos y vivencias.

Todos los elementos aludidos reciben tratamiento educativo desde distintas áreas del currículo. Sin embargo, en el área de la Educación Artística, no es suficiente con procurar al alumno un conocimiento del cuerpo, de sus posibilidades motrices y expresivas. Es necesario, además, que este proceso se lleve a cabo con fines estéticos y ayudándose de recursos interpretativos específicos. El gesto, el movimiento y la voz adquieren el sentido de instrumentos al servicio de la idea, vivencia o sentimiento, y se sirven de recursos técnicos de interpretación y de los códigos establecidos con este fin. En este sentido, cobra una relevancia especial el poder mostrarse a otros para comunicarles un mensaje específico con sentido estético. Esta manifestación puede ser más o menos compleja y enriquecerse con recursos variados que permiten al observador percibir un espacio y tiempo que tienen sentido en escena y que recrean una realidad diferente a la que vive el espectador en su vida cotidiana.

En la Educación Primaria, el área de Educación Física contribuye a que se dé el dominio progresivo de los aspectos motores y de expresión corporal. Quedan, en cambio, vinculados a la intervención educativa en esta área artística principalmente los aspectos de la expresión que suponen la adopción de roles o papeles de representación e interpretación de sucesos, acontecimientos, hechos o personajes. La preparación del alumno en este campo será más rica según los recursos y resortes expresivos que se posean y la utilización que se haga de los mismos en la creación de la escena, de la obra o del papel asumido por cada cual.

Desde pequeño, el niño participa en este tipo de situaciones, recreando personajes y formas de vida habituales. El juego tradicional dramático: jugar a papás, a tiendas, a médicos, etc., implica la posibilidad de adoptar formas y aún pautas de comportamiento diferentes a las propias, estilos de conducta y de valores diversos a los que habitualmente emplea el alumno en su comportamiento cotidiano. Se trata de enriquecer los recursos representativos que el niño posee: voz, disfraz, gesto dramático, etc., procurándole medios para sistematizarlos y usarlos en la adopción de otros roles y de ampliar el campo de que dispone para comunicar a otros un mensaje o un "efecto" determinado. De este modo, el niño toma progresiva conciencia de sus posibilidades y las canaliza al servicio de representar para otros y, en cierto

Pertencen a esta área los aspectos de la expresión que suponen interpretación de sucesos, acontecimientos, hechos o personajes

modo, también para sí mismo, al tiempo que profundiza en las variantes que componen la creación de un efecto determinado: gesto expresivo, voz, movimiento, espacio y tiempo dramáticos, conflicto o tema que se representa y relaciones de conjunto que componen un argumento escénico o dramático.

Estas realizaciones tienen mucho en común con otras posibilidades expresivas y artísticas, con las que se complementan y enriquecen mutuamente, como son la música, la plástica o el tratamiento expresivo de la imagen. Es evidente, desde este punto de vista, la posibilidad de tratamiento conjunto de los diferentes elementos, tratamiento que precisamente su integración en una sola área puede favorecer. Sin embargo, esta integración está lejos de tener un tratamiento educativo simple.

La percepción y la realización del comportamiento dramático o creación escénica supone utilizar muchos de los conocimientos que el alumno posee y que pueden haber sido adquiridos en otras áreas como las de Lengua y Literatura, Educación Física, Conocimiento del Medio, etc., y en otros ámbitos del área de la Educación Artística. Sin embargo, se trata de avanzar en la comprensión de las composiciones dramáticas, tanto si se basan únicamente en el gesto, como si responden a composiciones muy complejas de movimiento, gestos y palabras, como sucede en el teatro. Aquí debe ponerse el acento en el conjunto, en el proceso de movimiento y en la composición global que configuran el texto, la música, si la hay, los personajes, el argumento y el montaje escénico en general.

La expresión dramática supone para el alumno la creación de ritmos y el desarrollo de situaciones dramáticas simples, mediante el uso de técnicas que faciliten la espontaneidad expresiva en la escena y la composición y representación de situaciones, historias y personajes, valiéndose de múltiples recursos materiales. Muchas de las propuestas y posibilidades de expresión parten de un elemento ya conocido: una palabra, una canción, una vivencia o conflicto; o de propuestas específicas para este fin: textos teatrales, argumentos para representarse individualmente o en grupo. Análogamente, es posible la recuperación de la fiesta como espacio escénico donde todos participan en una creación única, particular e irrepetible, y la del juego popular dramático, punto de arranque del proceso de representación.

Los contenidos de la dramatización

La dramatización contribuye al conocimiento del cuerpo propio y el de los demás, así como a la captación de los mensajes que de ellos nos vienen y al desarrollo de las capacidades de comunicación. Por su carácter eminentemente globalizador, utiliza, de forma interrelacionada, contenidos contemplados en otras áreas o en otros ámbitos del campo artístico. En la dramatización se conjuga el lenguaje y la comunicación corporal con el lenguaje y la comunicación no corporal, a través de movimientos, gestos del cuerpo y expresiones faciales.



La percepción y la realización del comportamiento dramático supone utilizar muchos conocimientos de otras áreas

Entre los contenidos de la dramatización en esta etapa ha de estar el desarrollo de la capacidad para desempeñar otros papeles, representando, expresando y explorando a través de ellos posibilidades del propio ser. Todo esto puede hacerse de forma específica a través del mimo, el juego dramático, la pieza teatral y, ante todo, en el llamado "juego de roles", donde sobre una pauta sumamente genérica, y sin texto previamente definido, los individuos desarrollan espontáneamente una escena, en la que cada cual desempeña un papel y trata de sujetarse al argumento general de la situación simulada. Puede hacerse también en la representación sujeta a un texto, como ocurre en la interpretación de breves escenas teatrales, tomadas de la literatura infantil o elaboradas del todo o en parte por los propios niños.

Destacan, por ello, los contenidos procedimentales (selección de temas y personajes, elaboración de guiones, reparto de tareas, montaje y representación de una dramatización) a través de los cuales el alumno irá adquiriendo los conceptos básicos de la dramatización: el movimiento y el gesto interpretativos, la trama, el espacio y tiempo escénicos, los personajes y los materiales que apoyan la acción dramática.

Adquieren especial relevancia las actitudes relacionadas con la participación, la colaboración en las tareas del grupo, la aceptación del propio cuerpo como instrumento expresivo, la valoración del trabajo de los otros y la búsqueda de soluciones ante los retos planteados por un proyecto colectivo.

Adquieren especial relevancia las actitudes de participación y de aceptación del propio cuerpo como instrumento expresivo

La dramatización, en fin, puede realizarse a través de sustitutos simbólicos de la persona humana, como son el guiñol o las marionetas. A través de estos sustitutos, los niños pueden, ya identificarse, ya distanciarse de los roles y de los acontecimientos escenificados. También esta escenificación puede llevarse a cabo con sujeción, o no, a un texto previo. En todo caso, permite a los niños no sólo desarrollar destrezas motrices y verbales en el manejo de los muñecos, sino también, y sobre todo, desarrollar capacidades y estrategias de comunicación, percibiéndose a ellos mismos y tomando conciencia de sí mismos en relación con su entorno significativo.

II. Objetivos Generales

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Educación Artística, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

1. Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento expresivo como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias en situaciones de comunicación, de forma útil y gratificante.
 2. Aplicar los conocimientos artísticos a la observación de las características relevantes de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana, intentando seleccionar las que se consideren más útiles y adecuadas para la actividad expresiva sea cual fuere el medio utilizado en su realización.
 3. Identificar elementos plásticos, musicales e interpretativos básicos para el análisis de producciones artísticas propias o de otros y utilizarlos en la realización de producciones propias.
 4. Representar elementos de la realidad o elementos imaginados con ayuda de los conocimientos plásticos, musicales e interpretativos adquiridos.
 5. Realizar producciones colectivas con sentido artístico que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un único producto final.
 6. Planificar la elaboración de una producción artística identificando los componentes del proceso de acuerdo con sus contenidos y con las finalidades que se proponga conseguir.
-

-
7. Conocer las características principales de las técnicas artísticas y utilizarlas de forma personal con fines expresivos y comunicativos.
 8. Manipular y explorar materiales e instrumentos diversos (musicales, plásticos e interpretativos) con el objetivo de conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos.
 9. Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación para cantar, danzar, interpretar ritmos y melodías musicales por medio del movimiento, crear personajes y escenas dramáticas.
 10. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido, y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de calidad e interés expresivo y estético.
 11. Leer música en situaciones muy contextualizadas, utilizando su grafía para fijar melodías y ritmos simples.
 12. Tener confianza en las elaboraciones personales y mostrar sensibilidad estética en la apreciación de diversas manifestaciones artísticas y en otros aspectos de la vida cotidiana respecto a los que pueda resultar pertinente la aplicación de criterios artísticos.

III. Bloques de contenido

Las opciones fundamentales de Educación Artística en este Diseño Curricular Base, junto con las consideraciones sobre su sentido como área curricular en la Educación Primaria nos permiten identificar una serie de principios para la selección y organización de los contenidos de aprendizaje en esta etapa educativa.

Entre estos principios cabe destacar que la enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística tienen como base dos grandes formas de comunicación: la percepción y la expresión, abordadas desde la concreción de los lenguajes plástico, musical y dramático.

Se seleccionan, pues, aquellos contenidos de la comunicación y representación plásticas que permitan al niño percibir y analizar los elementos básicos de la comunicación a través de la imagen, de los contextos en que se usa y de las finalidades básicas que orientan su percepción y análisis. De forma paralela se seleccionan aquellos conceptos, procedimientos y actitudes que le permitan expresar sus ideas y sentimientos a través de la elaboración y el análisis de los elementos básicos, la composición plástica y la imagen de modo original y con estrategias personales.

Se recogen las técnicas básicas (dibujo, collage, pintura, modelado, construcción, fotografía y cine) que le servirán para reforzar y dar seguridad a su capacidad espontánea de expresión y creación.

En el campo de la educación musical la percepción se trabajará básicamente a través de los procedimientos de la audición como la forma más inmediata de participar activamente en la música, entrenando el oído y sensibilizándolo para apreciar las cualidades musicales.



La Educación Artística tiene como base la percepción y la expresión, abordadas desde la concreción de los lenguajes plástico, musical y dramático

En cuanto al ámbito de la expresión, en la enseñanza y aprendizaje de la música se seleccionan y agrupan los contenidos conceptuales, procedimentales y de actitud en torno a los siguientes apartados:

- La expresión vocal y el canto, por ser la voz el medio más natural e importante con que contamos también en el ámbito musical y no sólo en el de la palabra hablada.
- La expresión instrumental -principalmente con instrumentos de percusión- es un excelente medio para desarrollar las destrezas motrices básicas y experiencias sobre la diversidad de los elementos rítmico-melódicos, formales y armónicos de la música.
- El movimiento la expresión corporal y la danza.
- La representación del sonido, el movimiento y la forma a través de las grafías básicas convencionales y no convencionales.
- Música y cultura: contenidos que permiten estimular la percepción y el interés del niño por las manifestaciones que se desarrollan en su entorno socio-cultural.

En el campo de la expresión dramática se han seleccionado los contenidos relacionados con el movimiento y el gesto interpretativo, el juego dramático y los componentes básicos de la pieza dramática.

Las consideraciones precedentes conducen a una propuesta de grandes bloques de contenido con múltiples interrelaciones, que pueden dar lugar a agrupaciones temáticas muy diversas según la naturaleza de los proyectos curriculares que se diseñan.

Los bloques de contenido, con múltiples relaciones entre sí, pueden dar lugar a agrupaciones temáticas muy diversas

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

Estos bloques **no constituyen un temario**. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionará posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el **orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación**.

En cada bloque se diferencian los tres tipos de contenido descritos en el apartado 2.3 de la primera parte: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Por otra parte, el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos.

La relación de los distintos bloques entre sí y de los diferentes tipos de contenido se explica al comienzo de cada uno de ellos y posteriormente, con más detalle, en las Orientaciones Didácticas que se presentan al final del área.

Por último, en algunos contenidos de los distintos bloques se incluye más información mediante un tipo de letra de menor tamaño. Esta información no pretende añadir más contenidos al epígrafe en el que se inserta sino, en unos casos, ilustrar o ejemplificar el contenido al que se refiere y, en otros, orientar al profesor sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar en la etapa ese contenido.

Los bloques de contenido que a continuación se detallan son los siguientes:

1. La imagen y la forma.
2. Elaboración de composiciones plásticas e imágenes.
3. Composición plástica: elementos formales.
4. Expresión vocal y canto.

-
5. Expresión instrumental.
 6. Movimiento rítmico y danza.
 7. Lenguaje musical.
 8. Música y cultura.
 9. Dramatización.

LA IMAGEN Y LA FORMA

En este bloque aparecen organizados los contenidos de comprensión de la imagen y las formas. En él, los contenidos procedimentales y actitudinales tienen una gran importancia, constituyendo la base para realizar una lectura e interpretación de la imagen y para abordar posteriormente los contenidos de tipo conceptual sobre los que se apoyan.

Son contenidos que están estrechamente relacionados con los bloques 2 y 3, y con las áreas de Lengua y Literatura y de Conocimiento del Medio, en particular con los bloques de "Sistemas de Comunicación verbal y no verbal" y "Medios de comunicación y transporte", respectivamente.

Hechos, conceptos y principios

1. Contextos habituales en que se usa la imagen como elemento de comunicación.
 2. Finalidades de la comunicación por imágenes:
 - Informativa, expresiva, comunicativa y estética
 3. Formas que adopta la comunicación por imágenes
 - Tridimensionales, bidimensionales.
 - Figurativas y abstractas.
 4. Medios de representación más habituales:
 - Dibujo, pintura, modelado, arquitectura.
 - Fotografía, cinematografía, vídeo y T.V.
-

-
5. Niveles de análisis de la imagen. Aspectos básicos:
 - Técnico-material. Formal. Temático o de contenido. Social-cultural.
 - Los estilos fundamentales.
 6. Ambitos de exposición de imágenes.
 - La calle, las salas de exposición y proyección.
 - El museo.
 7. Las manifestaciones artísticas populares.

Procedimientos

1. Reconocer aspectos relacionados con los diferentes niveles presentes en la composición de imágenes.
2. Estrategias de "lectura" de los elementos que componen la imagen en diferentes contextos y situaciones en que se presenta.
3. Comentario del contenido de los mensajes transmitidos por las imágenes, intentando comprender la intención del emisor y describir recursos utilizados y efectos conseguidos.
4. Interpretación de funciones informativas, publicitarias y artísticas utilizadas en las imágenes especialmente dirigidas a captar la atención de los niños: anuncios, catálogos, comics...
5. Planificación y organización de visitas a museos, salas de exposiciones y ámbitos donde tengan lugar las manifestaciones artísticas.
6. Interpretación de catálogos e informaciones sobre exposiciones y museos.

Actitudes, valores y normas

1. Valoración de las imágenes de modo crítico e interés por analizar los diferentes elementos contenidos en su composición.
 2. Curiosidad por las imágenes y por manifestaciones artísticas de su medio cultural.
 3. Tendencia a usar las imágenes para expresar sentimientos, vivencias e ideas o para reflejar la realidad que se observa.
 4. Apreciación de las imágenes artísticas y disfrute con su contemplación.
-

LA ELABORACION DE COMPOSICIONES PLASTICAS E IMAGENES

Sus contenidos contribuyen a desarrollar la capacidad expresiva mediante realizaciones plásticas. En este bloque, como en el anterior, los contenidos de tipo procedimental y actitudinal son prioritarios y necesarios para el trabajo posterior con los contenidos conceptuales. Está igualmente relacionado con los bloques 1 y 3.

Hechos, conceptos, principios

1. La elaboración de imágenes como instrumento de comunicación.
2. Las técnicas y los materiales de la elaboración plástica.
 - Técnicas de dos dimensiones: dibujo, collage, pintura, mosaico.
 - Técnicas de tres dimensiones: modelado, construcción.
 - Fotografía, cine, televisión, vídeo.
3. Los pasos del proceso de elaboración: planificación, realización y valoración.

Procedimientos

1. Observación y análisis de paisajes urbanos y de ambientes interiores.
2. Planificación del proceso de elaboración de imágenes, considerando algunas de las características del receptor-espectador.
3. Selección de materiales y técnicas para la realización de un producto artístico determinado.
4. Organización del espacio y el tiempo de producción y revisión de imágenes.
5. Representación narrativa de acontecimientos, secuenciando acciones y diálogos, y utilizando técnicas y formas variadas.
6. Utilización de las técnicas básicas de elaboración de composiciones plásticas e imágenes con fines expresivos y estéticos.
7. Manipulación de materiales diversos (papeles, telas, madera, ceras, carbones, témpera, materiales de desecho, etc.) para conocer sus cualidades expresivas, estén o no relacionadas directamente con la producción plástica.
8. Manejo de instrumentos (pinceles, lápices, barras de ceras, estiletes, etc.) y aparatos (máquinas de fotografiar y vídeos) para afianzar el dominio y apreciar el rendimiento de los mismos.

-
9. Exploración de formas y composiciones nuevas utilizando recursos variados.
 10. Composición de carteles, collage, murales y comics colaborando con otros en su elaboración.
 11. Diseño y realización de construcciones, artefactos y aparatos sencillos (juguetes o máquinas) con materiales diversos.

Actitudes, valores, normas

1. Satisfacción por realizar el proceso de producción artística de modo progresivamente más autónomo.
2. Confianza en las posibilidades de realización y ejecución artística y valoración de las producciones propias y de los otros.
3. Curiosidad por el manejo de materiales e instrumentos y deseo de conocer sus características.
4. Seguimiento de las normas e instrucciones de manejo y conservación de instrumentos, materiales y espacios.
5. Tendencia a realizar apuntes y esbozos de las características de lo observado preparatorios de la producción, a revisar lo que se realiza ajustandolo progresivamente a las intenciones y a profundizar o insistir en los aspectos menos elaborados.
6. Esfuerzo por crear formas variadas progresivamente más personales.
7. Deseo de explorar las posibilidades de producción con técnicas variadas y materiales diversos.
8. Esfuerzo por controlar, variar y ensayar trazos diversos con posibilidades expresivas nuevas.

BLOQUE

3

LA COMPOSICION PLASTICA: ELEMENTOS FORMALES

En este tercer bloque se recogen los contenidos que atienden a la composición y a sus elementos. No podría entenderse este bloque sin considerarlo estrechamente relacionado con los anteriores, de modo que el conocimiento de los elementos formales permita al alumno mejorar de forma progresiva y autónoma sus propias composiciones.

Predominan los contenidos de tipo procedimental que sirven de acceso a los conceptuales. Es importante señalar el lugar privilegiado que en este bloque, como en los dos primeros, tienen los contenidos actitudinales, especialmente los relativos a la sensibilidad estética y a la creatividad.

Hechos, conceptos, principios

1. La composición plástica:

- La estructura y organización de formas y del espacio y tiempo plásticos.

2. Los elementos básicos de la composición plástica y la forma.

La línea

- Tipos de línea, cualidades expresivas.
- Planos y formas.
- La creación de tridimensionalidad en el plano (perspectiva y escala intuitiva).

El color

- Las manchas de color
- Colores puros: combinaciones de colores y mezclas.
- Variaciones del color: tonos, matices y contrastes.
- La relatividad del color.

La Textura

- Tipos de textura en los diferentes materiales.

El volumen

- Dimensiones, proporciones y tamaños: cualidades expresivas.
 - Vacío y lleno.
3. Aspectos fundamentales de los diferentes elementos en la composición plástica.
 4. Figuras y obras más representativas de las artes plásticas en nuestra cultura.
 5. Elementos formales de la fotografía y de la imagen fija.
 - La ilusión de movimiento en la representación bidimensional y tridimensional.

Procedimientos

1. Estructuración de los diferentes elementos de acuerdo con las intenciones expresivas que se persiguen en la composición.
-

-
2. Variación sistemática de los elementos y recursos empleados para conseguir el efecto que más se ajusta a las propias pretensiones.
 3. Exploración de las posibilidades expresivas de la línea y de las relativas a la creación de un espacio bidimensional. Reconocimiento de formas básicas en el entorno.
 4. Exploración visual y táctil de diferentes texturas.
 5. Análisis de los colores para poder utilizarlos de modo adecuado en la composición.
 6. Realización de composiciones figurativas o no figurativas, organizando el espacio con diferentes elementos plásticos y sus combinaciones, utilizando criterios de escala intuitiva y perspectiva (dibujo, pintura, collage, mosaico).
 7. Uso de nociones básicas de escala y perspectiva con finalidades expresivas diversas.
 8. Representación narrativa de acontecimientos coordinando elementos plásticos y verbales (comics, carteles, montaje fotográfico).
 9. Representación de la figura humana estructurada en diferentes posiciones y movimientos, formando parte del conjunto con otros objetos o elementos.
 10. Construcción de objetos que puedan desplazarse y/o variar de posición (móviles y construcciones).
 11. Uso de los diferentes recursos plásticos y estéticos en situaciones cotidianas (vestido, organización del espacio personal, comunicación con otros).

Actitudes, valores, normas

1. Tendencia a valorar los efectos diversos que se consiguen con los diferentes elementos plásticos.
 2. Curiosidad por conocer lo que otros han conseguido en la creación de formas nuevas y configuraciones plásticas determinadas.
 3. Exigencia en las elaboraciones hasta concretar la intención plástica que las guía. Disposición para ensayar repetidamente la elaboración y modificar lo que sea necesario.
 4. Disposición para sistematizar los hallazgos de las exploraciones que se lleven a cabo con los diferentes elementos plásticos.
-

-
5. Contribución al mantenimiento de un paisaje de interiores estéticos, con gustos progresivamente más personalizados y sensibilidad en la elección de objetos personales.

BLOQUE

4

EXPRESION VOCAL Y CANTO

Este bloque junto con el de Expresión instrumental y el de Movimiento y Danza, forman un macrobloque destinado al desarrollo de las vivencias musicales y de las capacidades expresivas.

Los contenidos de procedimientos y actitudes exigen una participación activa de todo el grupo de clase. En ningún caso deberá seleccionarse a los alumnos por razones de aptitudes específicas.

El desarrollo del canto y de la canción como forma modélica de la expresión musical proporciona una vía de acceso directo a la comprensión de los elementos que configuran el lenguaje musical. De ahí que todos los contenidos de este bloque estén presentes en los demás constituyendo la base del aprendizaje de la música en la Educación Primaria.

Hechos, conceptos y principios

1. Emisión de la voz:

- Respiración, articulación, resonancia, entonación.

2. La canción:

- Tipos de canciones: infantiles, folklóricas, clásicas y contemporáneas; tradicionales y modernas.
- Aspectos musicales y expresivos de la canción:

Musicales:

ritmo, melodía, armonía y forma.

Expresivos:

intensidad, tiempo, entonación, timbre, articulación y fraseo.

3. La expresión vocal y el canto:

- Las intenciones comunicativas del canto.
- Propuesta de arranque (vocales, texto, instrumento).
- Elementos que contextualizan el canto (tipos de voz, número de participantes, momentos, grupo grande, mediano, pequeño).
- Elementos musicales: intensidad, ritmo, tiempo, altura, timbre y formas.

Procedimientos

1. Improvisación vocal:
 - Exploración de recursos vocales como medio expresivo.
 - Recreación musical de un texto oral o escrito.
 - Estrategias de repetición, imitación y desarrollo como recursos de improvisación vocal.
 - Improvisación de formas de composición por encadenamiento de elementos o yuxtaposición.
2. Interpretación de canciones:
 - Fijación y memorización de partes y del conjunto. (Repertorio de canciones).
 - Expresión musical adecuada a las características de la canción.
 - Canto en grupo.

Actitudes, valores y normas

1. Valoración de la voz como instrumento de expresión y comunicación.
2. Exigencia en la calidad de la propia producción.
3. Valoración de los diferentes estilos de canciones.
4. Valoración del trabajo vocal en grupo: actuación desinhibida, integración, calidad de la interpretación, respeto al director y a las normas de trabajo en grupo.
5. Respeto por las contribuciones de los compañeros y escucha activa para unir la propia voz a la de otros.
6. Disfrute con el canto propio y la producción y expresión vocal.

BLOQUE

5

EXPRESION INSTRUMENTAL

En este bloque se agrupan todos los contenidos sobre instrumentos musicales que puedan contribuir al desarrollo de las habilidades motrices, a la comprensión del fenómeno sonoro y al conocimiento del lenguaje musical.

Los contenidos que se incluyen en procedimientos y actitudes serán la base del trabajo expresivo y creativo. Los criterios de secuenciación tenderán a favorecer el desarrollo de la musicalidad ocupándose por igual de los distintos aspectos que integran la ejecución musical: propiamente musicales, de movimiento, afectivos y sociales.

La selección de instrumentos no tiene reglas fijas y deberá adaptarse a las posibilidades de los alumnos y a los medios disponibles.

Hechos, conceptos, principios

1. El cuerpo y los instrumentos
 - El cuerpo como instrumento rítmico.
 - Los instrumentos de percusión más familiares: placas y membranas. Instrumentos populares.
 - Otros instrumentos.
2. Posibilidades sonoras de los instrumentos según su timbre, su ámbito y la forma de tocarlos.
3. Familias de instrumentos: tipos y agrupaciones.
4. Las piezas instrumentales: tipos y formas
5. Piezas del repertorio escolar.
6. Elementos de la pieza instrumental:
 - Musicales:
ritmo, melodía, armonía y forma.
 - Expresivas:
intensidad, tiempo, timbre, articulación y fraseo.
7. Los instrumentos como medio de acompañamiento de canciones y danzas.

Procedimientos

1. Utilización del cuerpo como instrumento de percusión: gesto sonoro y recurso vocal.
 2. Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de objetos e instrumentos y manipulación de los mismos: pulsar, agitar, sacudir, frotar, rascar, golpear, soplar, entrechocar...
 3. Habilidades de coordinación para tocar e interpretar.
 4. Improvisación de motivos, frases y pequeñas formas, rítmicas y melódicas.
 5. Improvisación instrumental para acompañar un movimiento.
-

-
6. Realización de instrumentaciones para textos, danzas y representaciones escénicas.
 7. Uso de materiales y objetos con fines musicales.
 8. Construcción de instrumentos, sencillos.
 9. Interpretación de piezas instrumentales sencillas.
 10. Utilización de un repertorio que estimule la variedad de agrupaciones e incorpore los distintos instrumentos disponibles.
 11. Utilización de instrumentos para acompañar el movimiento y la danza.

Actitudes, valores, normas

1. Valoración del propio cuerpo y conocimiento de sus posibilidades expresivas en el trabajo instrumental.
2. Cuidado y responsabilización de los instrumentos de la clase, manejo con corrección y mantenimiento de los mismos.
3. Actuación correcta en el grupo: atención a los compañeros y al director del grupo (esperar su turno, guardar silencio, escucharse a sí mismo y a los demás).
4. Interés ante nuevas propuestas del profesor y de los compañeros, aportación ideas y soluciones.
5. Sensibilidad en escuchar y conocer otros instrumentos musicales.
6. Disfrute con la interpretación de obras musicales nuevas y repeticiones anteriores.
7. Valoración del silencio como elemento imprescindible para la ejecución musical.

BLOQUE

6

MOVIMIENTO RITMICO Y DANZA

Todos los contenidos tratan la relación entre música y movimiento corporal, por lo que están especialmente relacionados con los bloques de Expresión vocal e instrumental, de Lenguaje musical y con algunos contenidos de Educación Física.

Este bloque resulta de especial importancia durante los primeros ciclos de la etapa, cuando conviene diversificar las actividades para desarrollar las distintas capacidades motrices, fomentar las relaciones interpersonales, los estados afectivos y la capacidad de reaccionar físicamente frente a la música.

El Movimiento y la Danza deben de capacitar no sólo para adquirir unas destrezas rítmicas sino también para alcanzar esa necesidad de expresión y comunicación que toda educación estética debe desarrollar.

Hechos, conceptos y principios

1. El movimiento expresivo y la música: Formas básicas.
2. La danza como forma organizada de movimiento
3. Tipos de danzas.

Procedimientos

1. Utilización de un repertorio de danzas y de ritmos fijados e inventados.
2. Improvisación de pasos y fórmulas rítmicas básicas
3. Interpretación del movimiento adecuado al ritmo y al sentido musical de la danza.
4. Comprensión de la danza:
 - Reconocimiento de las distintas partes de una danza por su música.
 - Diferenciación espacial y temporal en la realización personal de la danza, respecto al resto de los compañeros, y conjunción con ellos en la realización coordinada.

Actitudes, valores y normas

1. Disposición para probar los diferentes ritmos mostrando las propias habilidades en este campo.
2. Tendencia a mejorar los recursos propios con la ayuda de las técnicas que el maestro ofrezca.
3. Constancia en el ensayo de pasos de danza y de movimientos con el objetivo de mejorar su ejecución.
4. Valoración de la danza como vehículo de expresión y comunicación.
5. Interés por conocer y valorar las manifestaciones culturales pertinentes en este ámbito y también las de la comunidad a la que pertenece.

-
6. Valoración de las fiestas en que la danza y el baile sean una de las manifestaciones más usuales.
 7. Disposición para coordinar las propias acciones con las de los del grupo con fines expresivos y estéticos.

BLOQUE

7

LENGUAJE MUSICAL

Todos los contenidos de este bloque deberán trabajarse en relación con el resto de los bloques ya que están presentes en todos los demás.

Estos contenidos necesitan un planteamiento de la enseñanza musical que proporcione las vivencias necesarias para el aprendizaje significativo de los elementos del lenguaje musical.

El desarrollo de este bloque no deberá iniciarse antes del segundo ciclo de esta etapa debido a la capacidad para abstraer que requiere. De acuerdo con lo ya dicho, estará supeditado a las experiencias prácticas y a las capacidades vivenciales auditivas que irán preparando de modo sistemático el aprendizaje de los elementos convencionales y la capacidad de trasladar algo concreto como procesos musicales a notación y viceversa.

Hechos, conceptos, principios

1. La representación gráfica de la música como medio de comunicación.
2. La grafía musical como representación del sonido, el movimiento y la forma:
 - Sonido:
 - duración-ritmo
 - altura-melodía
 - intensidad-dinámica
 - timbre-instrumento
 - Movimiento:
 - cuerpo
 - espacio
 - tiempo
 - Forma:
 - formas musicales
 - danzas, coreografías.
3. Situaciones de utilización de grafías musicales.

-
- Ritmos, melodías, armonía para el acompañamiento musical.
 - Canciones, piezas, instrumentos e improvisación vocal e instrumental.
 - Audición.
4. Elementos y tipos de grafía elementales para la representación del sonido el movimiento y la forma:
 - No convencional:
trazos, puntos, líneas, colores
 - Convencional:
notación (figuras, silencios...)
elementos (compás, pentagrama.)

Procedimientos

1. Lectura musical:
 - Reconocimiento e interpretación de signos convencionales y no convencionales del sonido, el movimiento y la forma.
 - Lectura de canciones y de piezas musicales sencillas para interpretar.
2. Escritura musical:
 - Elaboración rítmica de textos y transformaciones de textos en ritmos.
 - Escritura musical dirigida y de creación.
3. Memorización del código de motivos o esquemas de representación del sonido, el movimiento y la forma.
4. Elementos del lenguaje musical:
 - Pulso y unidades métricas
 - Alturas sonoras: notas, intervalos, escalas
 - Elementos formales: repetición, pregunta-respuesta
 - Signos de: prolongación, repetición, intensidad y aire o movimiento.
5. Memorización de los signos convencionales para representar música.

Actitudes, valores, normas

1. Valoración de la lectura y escritura musical como medio para comunicarse mejor en actividades musicales y en danza y como medio para aprender de otros.
 2. Atención e interés para comprender el significado de las grafías y utilización creativa de los recursos plásticos para representar música y danza.
 3. Apertura a la utilización de nuevas grafías y a la utilización creativa de los recursos plásticos para representar música y danza.
-

-
4. Aplicación habitual de los conocimientos de lectura y escritura musicales para acercarse a nuevas obras: audición e interpretación.
 5. Disfrutar interpretando y representando gráficamente las obras que improvisa, las que es capaz de ejecutar y aquellas obras cuyas estructuras básicas ha trabajado.

BLOQUE

8

MUSICA Y CULTURA

En este bloque se agrupan aquellos contenidos que pretenden por un lado desarrollar la actividad auditiva para descubrir y diferenciar los acontecimientos sonoros y, por otro, estimular la percepción y el interés por otras manifestaciones musicales ajenas a nuestro entorno.

Los criterios de secuenciación se establecerán teniendo en cuenta la influencia del medio musical y socio-cultural que rodea al niño. Algunos contenidos se trabajarán unidos a los del Área del Conocimiento del Medio.

La capacidad auditiva de los niños, se irá desarrollando paulatinamente teniendo en cuenta que el oído busca referencias para orientarse y no entiende lo que le resulta totalmente extraño.

Parece conveniente desarrollar este bloque a lo largo del segundo y tercer ciclo.

Hechos, conceptos, principios

1. La música y la danza: funciones en el ámbito socio-cultural de los alumnos.
 - La música como fuente de conocimiento, de goce y de bienestar personal.
 - La música como elemento de comunicación y expresión de los valores culturales.
2. Información sobre música.
 - La obra y sus características formales: parámetros del sonido, elementos de la música y organización formal.
 - Contextualización de las obras musicales que se escuchan o ejecutan y de las danzas bailadas o contempladas.
 - Compositores y obras clásicas en nuestra cultura.
 - Contemporaneidad de la música y su interrelación con otras artes.
 - Algunos estilos básicos. Panorama musical actual.
 - La música en distintos espacios: sala de conciertos, discotecas, iglesias, festejos, teatros.

3. La música y el movimiento en los medios de comunicación:

- Formas (según el soporte): radio, cintas de video, T.V., etc.
- Tipos de mensaje: exclusivamente musical y de acompañamiento a otros lenguajes, en publicidad, información y obras creativas y novedades.

4. La música en otras culturas.

Procedimientos

1. Audición de pequeñas piezas y de fragmentos musicales de obras mayores que tengan significado por sí mismos y respecto a la obra en general.
2. Utilización de recursos corporales como forma de seguimiento de una obra musical.
3. Reconocimiento de elementos formales de una obra musical contextualizada.
4. Expresión de la percepción musical utilizando lenguajes diferentes (plástico, verbal, danza, etc.)
5. Planificación, organización y comentario posterior de asistencia a conciertos y acontecimientos musicales.
6. Utilización de los medios audiovisuales.
 - Manipulación de los aparatos grabadores y reproductores.
 - Racionalización del uso, información y conocimiento del papel de la música en relación con otros lenguajes.

Actividades, valores y normas

1. Valoración del patrimonio artístico-musical (canciones, piezas musicales, danzas, etc.) de la comunidad y respeto por sus manifestaciones.
 2. Apertura a otras manifestaciones musicales representativas de otros pueblos y otros grupos.
 3. Cuidado y control de los medios audiovisuales.
 4. Valoración de los mismos como medio de conocimiento y disfrute de relación con los demás.
 5. Respeto por el espectáculo: conocimiento y observancia de las normas de comportamiento más usuales en espectáculos musicales.
 6. Valoración de las manifestaciones musicales y de danza representativas de otros pueblos y grupos sociales.
-

-
7. Actuación coherente con su papel de actor o espectador, relacionándose sin dificultad con otros niños y adultos en las manifestaciones artísticas que ofrece la escuela, su pueblo o su ciudad.
 8. Exigencia en la calidad de la audición musical en la escuela, y respeto por la pluralidad de gustos y opciones de los alumnos.
 9. Participación cooperativa en conjuntos musicales que se formen.
 10. Rechazo del ruido molesto y desagradable.

BLOQUE

9

DRAMATIZACION

Los contenidos de este bloque se refieren a la comprensión de los elementos básicos de una pieza dramática y a la representación escénica de personajes y situaciones. En él los contenidos de actitudes tienen gran relevancia, especialmente las relativas a la participación activa, la valoración del trabajo colectivo y la desinhibición.

El trabajo con los contenidos de este bloque se hará conjuntamente con los aspectos plásticos y musicales. Asimismo, este bloque aparece estrechamente unido con los contenidos lingüísticos ("Usos y formas de comunicación oral", "Texto oral", "Texto escrito" y "Sistemas de comunicación verbal y no verbal") y con los contenidos de expresión corporal expuestos en el área de Educación Física.

Hechos, conceptos y principios

1. El movimiento y el gesto interpretativo. La pantomima.
2. El juego dramático
 - Juegos tradicionales.
 - Juegos de personaje.
3. La pieza dramática u obra escénica.
 - Componentes básicos: el texto, la trama, el espacio y tiempo escénico, los personajes y los materiales.

Procedimientos

1. Habilidades de representación, elaboración de escenas, personajes y situaciones con recursos de mimo que impliquen el dominio de la actitud, la postura y la calidad expresiva del movimiento.
-

-
2. Utilización de técnicas de representación que impliquen el cuidado del gesto, la voz y el movimiento interpretativo.
 3. Lectura de textos y observación de situaciones cotidianas con la finalidad de configurar un esquema inicial de interpretación, teniendo en cuenta el público o audiencia al que se dirige.
 4. Creación de situaciones dramáticas y resolución individual y grupal de las mismas.
 5. Coordinación de la propia interpretación con la de los demás del grupo. Sentido de equipo y de conjunto.
 6. Exploración de recursos materiales (música, luces, elementos plásticos, etc.) con el fin de provocar un determinado efecto escénico.
 7. Exploración de posibilidades dramáticas mediante muñecos.

Actitudes, valores y normas

1. Aceptación del propio cuerpo a partir de las sensaciones e impresiones que se perciben y que somos capaces de transmitir a los demás.
2. Valoración del grupo como medio de creación de situaciones, historias y personajes.
3. Interés en interpretar con todos los recursos disponibles y en mejorar las técnicas que facilitan la creación de historias.
4. Disfrute con la caracterización (disfraces, maquillaje, etc.) y con la búsqueda de formas diversas y nuevas de crear un mismo personaje.
5. Disposición para conseguir calidad en la representación mediante el ensayo y la organización del trabajo del grupo.

IV. Orientaciones didácticas y para la evaluación

ORIENTACIONES GENERALES

1. El planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria tiene un carácter integrador. Esto exige que los distintos aspectos de la educación artística tengan un tratamiento interrelacionado no sólo dentro del área en la que están agrupados, sino también con los contenidos de las otras áreas en la medida que varias de ellas contribuyen a desarrollar unas mismas capacidades.

Así, por ejemplo, en orden a la capacidad de comunicación y expresión se interrelacionan las áreas que la desarrollan de acuerdo con diferentes tipos de código: verbal, musical, plástico, corporal, matemático...

En cuanto al desarrollo de actividades globalizadas en torno a determinados centros de interés, los contenidos del área de Educación Artística están muy relacionados con los que aparecen en Educación Física (el cuerpo, el movimiento...), en Conocimiento del Medio (la exploración de materiales, la observación, la comunicación de la información...), en Lengua y Literatura (transmisión oral, texto escrito, grafías, etc).

2. La actividad del alumno debe ser tenida en cuenta como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una actividad que no ha de limitarse a la manipulación y la acción externa, sino suponer la actividad interna que le permite plantearse interrogantes y buscar estrategias para resolverlos, relacionar lo que ya sabe con los nuevos contenidos que se le presentan, etc. Por tanto, es preciso favorecer el desarrollo de aquellas situaciones que puedan dar lugar a la expresión, percepción, reflexión e intercambio de experiencias, prestando atención a iniciativas individuales y colectivas de los alumnos, creando el clima de seguridad y

confianza que les permita desinhibirse y expresarse de forma original, utilizando distintos recursos plásticos, musicales o dramáticos.

3. Es necesario prestar una atención especial a la motivación del niño hacia las actividades de comunicación y expresión. Aunque es cierto que puede haber en el niño una necesidad espontánea de comunicación a través de la imagen, la canción o el juego simbólico, sin embargo, la necesidad de reflexión que requiere la actividad creativa demanda un refuerzo de la motivación inicial. El maestro estará atento a los momentos en los que pueda decaer el interés del alumno para ofrecerle nuevas posibilidades, informaciones que le orienten, puntos de vista diferentes y sugerencias que le motiven para persistir en la búsqueda de estrategias personales y soluciones que le permitan llegar de forma gratificante a conseguir el efecto comunicativo que se ha propuesto.

La motivación ha de incidir directamente sobre aspectos vivenciales y sensoriales. Una dramatización, el recuerdo de una situación vivida, una observación, una imagen o un texto pueden inducir al niño a expresarse.

Especial atención merece la introducción de técnicas nuevas. Esto no deberá hacerse nunca de forma aislada, sino cuando se detecte la necesidad de su utilización en una actividad contextualizada.

4. Al igual que en otras áreas, los procesos de desarrollo y aprendizaje son diferentes para cada alumno. Esto obliga al profesor a planificar actividades que, por un lado, atiendan a la totalidad del grupo y, por otro, recojan las necesidades individuales. Igualmente es necesario alternar la forma de trabajo individual y colectiva, proponiéndose en cada una de ellas objetivos diferentes. El trabajo individual favorece la consecución de la autonomía, mientras el trabajo en grupo permite el intercambio y el apoyo mutuos con una finalidad común en la que se integran las experiencias individuales y colectivas. Existen numerosas ocasiones en el desarrollo de las actividades de esta área que suponen un progreso a partir de la interacción. El intercambio de experiencias y soluciones encontradas para conseguir un determinado efecto expresivo, la elaboración conjunta de composiciones que utilizan recursos expresivos diversos, la valoración del trabajo de todos presentado en una exposición, la contribución individual en el resultado final de un juego o representación dramática, o la intervención de cada uno para conseguir un resultado armónico en la interpretación de una pieza musical o en la creación de un collage, son buenos ejemplos de ello.
5. En el área de Educación Artística los contenidos de procedimientos suelen ser, en general, el punto de arranque más adecuado para la asimilación conceptual posterior. Sin embargo, conviene tener en cuenta que tan importante es el proceso seguido como el resultado. El maestro permanecerá atento a las dificultades que el niño manifiesta en

el proceso, aportándole los elementos necesarios para que llegue a obtener un resultado gratificante. Por otra parte, el análisis de los resultados obtenidos por cada alumno y por el conjunto del grupo proporcionará los datos que permitan a cada niño mejorar los procedimientos y técnicas empleados.

Especial mención merecen los contenidos referidos a actitudes, valores y normas. Muchas veces los bloqueos producidos por determinadas actitudes hacen que el niño no se atreva a expresarse de forma personal. Es necesario que el maestro cree un ambiente de confianza, que favorezca las actitudes de participación activa, valoración del trabajo personal y de los otros, ayuda y cooperación, desinhibición, búsqueda y exploración.

6. El conocimiento y valoración de las manifestaciones artísticas de los diferentes campos: plástico, musical y dramático, que se producen en el entorno vivencial del niño y que forman parte de la cultura de la comunidad a la que pertenece, son un estímulo inapreciable para favorecer la capacidad de comprensión y expresión del niño en el campo artístico. Se debe favorecer, en la medida de lo posible, la asistencia a exposiciones, conciertos, representaciones teatrales, museos, fiestas, etc., favoreciendo con ello la comprensión y la valoración de estas manifestaciones y la disposición para seguir haciéndolo autónomamente, como forma de disfrute y empleo del tiempo libre.
7. El uso de los materiales audiovisuales adquiere especial importancia como contenido de estudio (la imagen fija y móvil, las funciones de la imagen, los contextos en los que se produce o expone) y como recurso para explorar e informarse de la realidad. La elaboración de diapositivas, fotografías y su utilización en montajes visuales, la grabación de sonidos y música para poder analizar su expresividad y los elementos que la componen, el montaje de grabaciones para una audición musical, la grabación de efectos sonoros para una representación dramática, pueden ser los procedimientos más adecuados. El manejo de los aparatos exigirá el desarrollo de actitudes de cuidado y respeto hacia los aparatos de uso colectivo, de procedimientos de organización, archivo y clasificación de imágenes, cintas, películas, etc., y la combinación y organización de tiempos y espacios compartidos.
8. El desarrollo progresivo de las capacidades de comprensión y expresión del hecho artístico debe hacerse de tal forma que el alumno vaya aplicando los descubrimientos y destrezas que adquiere en esta área en contextos diferentes de su actividad cotidiana (improvisar una canción en una fiesta, crear un cartel para comunicar un suceso de interés para el grupo, elaborar un cómic para comunicar una información a los compañeros, improvisar una representación mímica con los compañeros para divertirse, etc).

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION

9. La evaluación es un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite al profesor comprobar (y en su caso modificar) si la planificación de la acción educativa es coherente con los objetivos propuestos y adecuada a las necesidades y características de los alumnos.

Pero, además, la evaluación proporciona información sobre el proceso que sigue el alumno, los avances que consigue, las dificultades que encuentra y los apoyos que necesita.
10. El primer elemento para tener en cuenta antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje será conocer la experiencia previa a partir de la cual se van a abordar los nuevos contenidos. La evaluación inicial supone para el profesor entrar en el conocimiento de la situación, de los intereses que tienen los alumnos, de lo que saben, apreciando y valorando las diferencias que puedan aparecer en el grupo.
11. Si lo más importante es el proceso, el profesor deberá acompañar al alumno para controlar dicho proceso más que para averiguar lo que sabe. Es decir, atenderá a los procesos de elaboración y no sólo a los resultados, lo que permitirá a cada alumno desarrollar su capacidad a partir de las propias posibilidades.
12. La evaluación no comporta en sí la realización de pruebas específicas. Es, más bien, una observación del proceso seguido por el alumno en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizará a lo largo del ciclo. De esta manera se podrán detectar los problemas y establecer las medidas necesarias para solucionarlos.
13. Es muy importante que se valoren todos los contenidos: los procedimientos (expresión, comprensión, etc.), las actitudes (el gusto por la música, la valoración de una representación, la sensibilidad ante una obra plástica, etc.), los conceptos que se van adquiriendo en los distintos campos junto con el respeto a las normas que todo trabajo en grupo conlleva. De esta manera se evita que la evaluación sea parcial, limitada a una sola clase de contenidos.
14. Tal y como se ha dicho, las actividades de evaluación acompañan a las propias actividades de enseñanza y aprendizaje y, en cierto modo, son un aspecto de ellas. Debido a la variedad de procedimientos, se pueden plantear actividades que recojan diversos contenidos agrupados y que, a la vez, sean susceptibles de observación y evaluación.
15. La valoración del propio trabajo (individual y a través del grupo) es una actitud que se aprende y que no sólo promueve el conocimiento del proceso expresivo, e investigador, sino que también desarrolla la propia responsabilidad personal.

En caso de exposición de trabajos se incluirán los de todos los niños y se evaluarán en común. La actividad de evaluación conjunta permitirá, a cada niño, evaluar su propio trabajo y el de los demás, valorando los aciertos y dificultades, y adquiriendo con ello, de forma progresiva, elementos de juicio más objetivos.

16. Como instrumento fundamental se deben destacar las fichas de observación individuales para cada alumno. En ellas se irán reflejando constantemente las adquisiciones, lo que facilitará la adecuación de las actividades.
17. La adquisición de destrezas perceptivas, motrices, auditivas, expresivas, etc., necesita no sólo un largo proceso sino también perseverancia e insistencia. A este fin, la repetición adquiere singular importancia en el trabajo musical. Por ello, no debe considerarse como desinterés aquéllo que en realidad necesita de mucha dedicación para conseguir los resultados deseados.
18. En las actividades referidas al ámbito de la expresión, el profesor no debe hacer todas las correcciones al mismo tiempo. Habrá de establecer una jerarquía y, en orden a ella, adecuar las prioridades, ya que, con frecuencia, unos errores arrastran a otros. Asimismo conviene recordar que, en las correcciones individuales, el grupo y el profesor juegan un papel decisivo, ofreciendo confianza y apoyo para la superación de las dificultades encontradas.
19. Junto con las habilidades propias de toda actividad expresiva conviene tener presente también el grado de cohesión de los distintos contenidos, el proceso de conceptualización y la adquisición de hábitos. Todo ello pondrá de manifiesto el grado de madurez alcanzado.

ORIENTACIONES ESPECIFICAS

Percepción y expresión de la imagen y las formas

20. A lo largo del proceso de aprendizaje, los alumnos muestran grados de competencia diferentes en la producción de imágenes. Inicialmente elaboran un grafismo espontáneo, para progresar desde una representación personal de los objetos reales hasta una concreción de formas plásticas específicas que tienen un significado objetivo y que responden a una representación más realista.

El maestro debe intervenir en este proceso, facilitando un ambiente que permita, tanto la expresión libre y la manifestación de ideas y sentimientos, como la realización de actividades dirigidas al aprendizaje de los elementos del código plástico, de la imagen, y de su significado, así como la utilización y afianzamiento de los recursos, técnicas y materiales.

Los avances del alumno en campos como la observación sistemática, o la apreciación y control del espacio y el tiempo, favorecen la percepción y expresión de los aspectos plásticos de la realidad. De la misma forma, sus avances en el campo plástico y de la imagen le aportan importantes recursos de aplicación en otras áreas del aprendizaje.

21. La actividad plástica será el resultado de un proceso activo y reflexivo que permite al alumno progresar en la elaboración de composiciones cada vez más variadas y diferenciadas. El maestro intervendrá para que el alumno se dé cuenta de que el proceso creativo implica elementos de planificación y diseño de la acción, desarrollo de la tarea y valoración contrastada. Es un proceso que lleva al alumno desde la subjetividad a la objetividad y que requiere de todo su esfuerzo.

La observación en la percepción visual y artística

22. Se debe fomentar la observación detenida del entorno socio-cultural. Observar con detalle la realidad y los elementos que la constituyen es imprescindible para tener un bagaje de imágenes que favorezcan su posterior representación. La actividad creativa está relacionada con la riqueza y variedad de experiencias acumulada. Ampliar la experiencia del niño es fundamental para poner unas bases sólidas de su actividad expresiva.

La observación comentada puede llevarse a cabo en diferentes contextos. Se debe observar y analizar aspectos de la realidad y producciones plásticas, en general, que incluyan todo tipo de imágenes. El comentario debe hacerse con relación a los temas que se están trabajando en el momento, identificando los conceptos plásticos y los procedimientos en los términos que ya se conocen o aquéllos que se están perfeccionando, teniendo también en cuenta las actitudes que se desea fomentar en los alumnos.

23. Los procesos de percepción y elaboración deben ir íntimamente ligados y alimentarse mutuamente. El análisis de composiciones de otros, el intercambio de puntos de vista y opiniones sobre ellas y la forma como han resuelto las dificultades encontradas, potencian la propia capacidad de expresión. Por ello, en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje se tendrán en cuenta los siguientes factores: la experiencia personal del niño, la reflexión sobre sus producciones y las de los otros y los saberes que se poseen social y colectivamente.

El proceso de elaboración

24. Es preciso trabajar sistemáticamente la actitud investigadora y no sólo receptiva. Para ello se incitará a los alumnos a probar formas y técnicas

diversas, a inventar maneras de hacer, al tiempo que se pedirá el comentario de los recursos utilizados y del resultado obtenido. Todo ello con el objetivo de favorecer la propia autonomía en cuanto al desarrollo de estrategias y elección de materiales.

El proceso de expresión no avanza a partir de la nada. Viene potenciado por las vivencias personales y necesita de estímulos y del empleo correcto de técnicas. Así, el maestro ha de ofrecer estímulos, enseñar procedimientos y potenciar el afán de investigar. El enfoque didáctico del planteamiento y resolución de problemas, por el cual se incita al alumno a interrogarse sobre aspectos no dominados suficientemente (dimensiones, perspectiva, etc.) puede ser adecuado junto con otros enfoques. El maestro debe valorar las soluciones personales y las diferentes aportaciones y propuestas de los alumnos.

25. En ocasiones es preciso luchar contra los estereotipos que los alumnos utilizan, a veces por comodidad o por falta de recursos. Es necesario entonces proporcionar modelos muy variados, ofrecer distintas perspectivas en las que aparezca el mismo objeto representado de formas diferentes, comentar soluciones alternativas. Contra la comodidad es necesario estimular el espíritu de aventura y la búsqueda individual o colectiva procurando al alumno la ayuda necesaria que le lleve a resultados gratificantes. Es importante que se sienta satisfecho con su obra y que pierda el miedo a expresarse de forma personal y original.

Tiempo, materiales y espacios

26. Es conveniente un enfoque del aprendizaje en el campo plástico, como en otras áreas, integrado en proyectos y procesos globales que los alumnos lleven a cabo, respetando la secuenciación de contenidos y previendo períodos de tiempo para la sistematización, mediante actividades concretas, de aquellas técnicas que lo requieran.
27. La exploración de los materiales y la manipulación para descubrir sus posibilidades expresivas es un procedimiento fundamental. Asimismo, el niño debe explorar y conocer los instrumentos básicos, siendo capaz de seleccionar los más adecuados al tipo de material y al resultado que quiere obtener. Los materiales de desecho tienen una amplia aplicación, por lo que conviene acumularlos y clasificarlos convenientemente para tenerlos a mano en el momento oportuno.
28. El espacio juega un papel importante. Debe estar distribuido de modo que permita la movilidad de los alumnos y su libre desplazamiento, con el fin de preparar los materiales e instrumentos así como la instalación cómoda según el trabajo por realizar. El espacio de la pared y del suelo se podrá utilizar si la actividad lo requiere. Es conveniente que el material

esté en un lugar accesible a los niños y que existan espacios para organizar los materiales y los trabajos en proceso de elaboración. Esto favorecerá la creación de actitudes de orden y respeto hacia los materiales y su organización.

El propio espacio del aula y de la escuela en general puede ser objeto de la actividad de expresión plástica de los alumnos, pintando murales, decorando los interiores, utilizándolos como espacio de exposición de obras, creando con todo ello un ambiente con el que puedan identificarse y sentirse a gusto.

La expresión vocal y el canto

29. La palabra, en el sentido musical, no sólo es un componente del canto, sino que posee también sus propias posibilidades de expresión a través del timbre, del ritmo, de la altura y del significado.

Los recitados, el "canto hablado", los juegos fónicos, los trabalenguas, las imitaciones de ruidos, de sonidos de animales, son actividades encaminadas a favorecer la articulación adecuada de los sonidos. En esa medida, están muy relacionadas con los propósitos de diferenciación fonética, auditiva y articularia propios del área de Lengua y Literatura. Desde el punto de vista musical son una fuente inagotable de experiencias creativas que ayudan a comprender las infinitas posibilidades sonoras y musicales de nuestra voz.

Los juegos con el ritmo del lenguaje y sus múltiples transformaciones a través de repeticiones, variaciones métricas, cambios de tempo, contrastes dinámicos, etc., ayudan a descubrir experiencias musicales básicas.

30. Los niños deben acostumbrarse a cantar y conocer muchas canciones que aporten variedad expresiva e interés temático para enriquecer su capacidad emocional, con ello, de forma gradual, se estimulará su aproximación cognoscitiva al lenguaje musical.

El canto ha de ser una actividad frecuente en la escuela, presente a lo largo de esta etapa. La evolución psicológica que experimentan los niños durante los ciclos de la Educación Primaria debe quedar reflejada en sus canciones. Para seleccionar el repertorio se necesita material abundante y una sensibilidad que proporcione, en cada momento, vivencias propias de la edad y que responda a los intereses de los alumnos.

Cabe agrupar las canciones según diferentes objetivos: desarrollar la interacción del grupo, bailar, estimular la improvisación, realizar un acompañamiento instrumental, trabajar un ritmo. Pero las canciones, sobre todo, han de ser una ocasión de disfrutar.

-
31. El canto, durante los primeros ciclos, no ha de estar relacionado con el estudio de la escritura musical. El principal objetivo, al principio, será conseguir el gusto por cantar. Para ello, en primer lugar, resulta imprescindible aprender a disfrutar con la propia voz. Esta es la motivación más importante para que los niños deseen utilizarla y desarrollarla, puesto que no todos los niños tienen la misma predisposición frente al canto y, en muchos casos, existen, desde el comienzo de la escolaridad, inhibiciones de índole diversa que actúan como verdaderas barreras obstaculizadoras de la expresión en el canto.

Adquirir seguridad en la entonación, desarrollar y sentir la belleza sonora de la voz, utilizar la respiración para conseguir una buena emisión, son conocimientos que vendrán más adelante.

Corresponde al profesor averiguar y respetar, en todo momento, el ámbito y la tesitura correctos, fomentar una actitud relajada, evitar los gritos y ocuparse del desarrollo del aparato fonador.

El canto al unísono constituye siempre la base de toda actividad posterior que implique otros procedimientos polifónicos o armónicos.

La formación de coros pertenece al ámbito de las actividades extraescolares y no debe confundirse con los objetivos de la clase de música en donde todos los niños participan sin exclusiones ni selecciones previas.

La expresión instrumental

32. La práctica instrumental constituye otro de los contenidos esenciales, junto con el canto y el movimiento, de la expresión musical.

En el acompañamiento de canciones, los instrumentos contribuyen a la adquisición de conocimientos relacionados con la afinación, la comprensión de estructuras rítmicas, melódicas, armónicas y formales, los planos sonoros y la relación entre carácter y timbre.

Los criterios para seleccionar instrumentos atienden, en primer lugar, a las múltiples posibilidades del propio cuerpo: los gestos sonoros. Junto a ellos, están todos los sonidos que provienen del ambiente cotidiano, por ejemplo: con las hojas de periódicos se puede susurrar, crujir, crepitar, cortar, rozar y hasta producir un "crescendo".

La utilización de materiales de desecho para la fabricación de pequeños instrumentos proporciona mucha información sobre los fenómenos básicos de la producción sonora a través de actividades tales como:

- Explorar posibles materias sonoras para inventar y construir instrumentos.
- Descubrir los múltiples ruidos y sonidos que pueden utilizarse para hacer música.

-
- Clarificar sonidos y cualidades sonoras de acuerdo con el material, la forma y la manera de tocar.

Todas las experiencias se aplicarán en instrumentos que tengamos a nuestra disposición en la Escuela.

Los instrumentos escolares de percusión conocidos como "instrumentos Orff" ofrecen un espectro sonoro amplio y una diversidad de posibilidades que hacen de ellos un medio especialmente apto para la experimentación y la improvisación musicales.

33. El profesor debe conocer bien la técnica de los instrumentos de percusión para motivar la búsqueda, por parte de los niños, de esa sonoridad óptima que se puede alcanzar en cada uno de ellos.

Los dos grandes grupos de instrumentos, la pequeña percusión y las láminas ofrecen una gran variedad de principios relativos a las capacidades motrices y musicales.

La pequeña percusión está especialmente indicada sobre las diferencias tímbricas, temporales y espaciales, como las relativas al color (claro-oscuro), a la duración (corto-largo), y al "tempo" (rápido-lento).

Los instrumentos de lámina (carrillones, xilófonos y metalófonos), ofrecen tres aspectos fundamentales: familiaridad con las baquetas y el instrumento, posibilidad de utilizar la totalidad de los sonidos de forma aleatoria o, por el contrario, ejercitar escalas y tonalidades.

En estos instrumentos, la posición corporal y la colocación del grupo son especialmente importantes para el desarrollo de la motricidad y de la musicalidad. Antes de utilizar ordenaciones tonales, los niños deberán familiarizarse con el instrumento experimentando formas libres. A través de modelos gráficos, se pueden sugerir determinados ejercicios. Pero la capacidad de lectura de la notación tradicional no debe condicionar la práctica instrumental. Antes, por el contrario, dicha práctica debe despertar el interés por la lectura musical.

34. Durante la Educación Primaria, las actividades con instrumentos escolares pueden motivar y servir de ayuda para la elección posterior de otros instrumentos. Como en otras situaciones escolares, el modelo tiene una gran influencia en la personalidad de los niños. La fascinación que provoca el modelo del profesor, despierta en los niños el deseo de adquirir sus mismas habilidades en el manejo de un instrumento. Esta identificación con el profesor puede llegar a ser la motivación más importante para la elección de un instrumento.

Movimiento y danza

35. El movimiento permite experimentar. Sin embargo, es objeto de tratamiento no en sí mismo, sino como recurso de interiorización de los elementos musicales más comunes:

-
- La noción del tiempo.
 - La relación del espacio
 - La altura sonora.
 - La intensidad y sus graduaciones.
 - Los procesos formales y las formas.

Sobre el "tempo", el niño descubrirá que necesita los movimientos adecuados en relación con la velocidad: rápido = pequeño y lento = grande. La trayectoria entre ambos extremos puede ser gradual (desde caminar hasta correr, o viceversa) y su equivalencia musical ("acelerando" - "ritardando") se puede trabajar a través de los juegos que utilizan la imagen del tren o de los coches.

La dinámica se expresa en el movimiento a través de la tensión corporal. "Forte" y "piano" se corresponden con movimientos suaves o enérgicos. Estas calidades se hacen más perceptibles para los niños en todos los movimientos que impliquen actividades con los pies: saltar, trotar, taconear, caminar...

Las referencias espaciales contribuyen a clarificar la percepción de las alturas sonoras. Agudo-grave = arriba-abajo, es la asociación más generalizada. Pero también la correspondencia con derecha-izquierda, tal y como ocurre en los instrumentos de teclado, puede servir para la misma diferenciación. En este caso, la relación música-movimiento debe verse con flexibilidad y, por lo tanto, con diferentes interpretaciones.

El timbre es el parámetro más subjetivo para realizar con el movimiento. La percepción de tonalidades sonoras, tales como claro y oscuro, puede interpretarse a través de sensaciones diversas como: duro, blando, intranquilo, suave..., en una búsqueda de singularidades para plasmar el cromatismo sonoro.

36. A través de la danza, la música no sólo cumple la función de ser escuchada, sino que se enriquece con otros medios de expresión. En la educación musical se deben utilizar todos los medios para integrar la expresión vocal e instrumental, junto con la audición, en las actividades de danza y movimiento, tales como:
- Canciones
 - Danzas tradicionales
 - Formas de danza para piezas instrumentales
 - Representación escénica de canciones
 - Improvisaciones de danza sobre una música seleccionada
 - Improvisaciones con objetos e instrumentos no convencionales.
37. Para la secuenciación de contenidos cabe establecer los siguientes puntos de partida:

-
- Sonidos, ritmos, canciones o piezas instrumentales sobre las que se quiera desarrollar una forma de movimiento.
 - Textos para realizar formas musicales con improvisaciones de movimiento.
 - Pasos de danza y elementos coreográficos para crear danzas.
38. En la enseñanza de danzas tradicionales, conviene tener en cuenta que la danza requiere la integración de todo el grupo en una acción conjunta. Esto exige un cierto grado de organización y capacidad de adaptación a los demás. Las dificultades técnicas de pasos y figuras y la adecuación del contenido expresivo a la edad de los niños determinarán la selección del material. La forma de enseñanza evitará explicaciones verbales, estimulando la capacidad de observación para reproducir, simultáneamente, lo que hace el profesor. Conviene variar los procedimientos metodológicos para evitar la rutina y conseguir una buena motivación en el aprendizaje de cada danza.
39. En todo momento debe interpretarse la música que acompaña a la danza, bien en directo, o por medio de un buen aparato reproductor. La música para acompañar el movimiento es de una importancia esencial, tanto como estímulo, cuanto como base para la creación de formas coreográficas. El empleo de gestos sonoros, canciones e instrumentos proporciona los medios para hacer música en directo. Si se utiliza música grabada, deben establecerse criterios sobre la conveniencia de música propia o de la ya elaborada.

El juego como recurso didáctico

40. Uno de los procedimientos más eficaces para estimular y desarrollar la capacidad de movimiento es, sin duda, el juego. El juego, es la forma más natural de aprender. Su práctica contribuye al desarrollo social y afectivo de la personalidad y fomenta la adquisición de actitudes, valores y normas. El afán de logro propiciado por el juego produce la observación voluntaria de una disciplina, respeto a las normas y superación de dificultades. Por ello, el juego, no sólo es el medio ideal para la adquisición de habilidades corporales sino que, por el alto grado de motivación que aporta, lo convierte en una actividad de máxima utilidad para cumplir con otros objetivos, como, por ejemplo, la preparación de formas de danza. Esta función motivadora no debe excluir, sin embargo, la riqueza de valores educativos que el juego posee en sí mismo y que, en términos de educación musical y motriz, se refieren a ámbitos tan diversos como: percepción rítmico-auditiva, orientación espacial, percepción de formas espaciales y musicales, expresión corporal, creatividad...

En una enseñanza que se propone el desarrollo de la imaginación y la creatividad, el profesor no sólo debe tolerar la actitud del niño ante el juego, sino potenciarla y estimularla. El niño experimenta la alegría de jugar con palabras, sonidos, ruidos e instrumentos, de unir sonidos y líneas, de participar en la música de forma creativa. Las diversas formas de juego ayudan al niño a expresarse dentro del grupo, a unir los elementos musicales, y a reconocer las reglas y las interrelaciones de la creación musical.

41. La vitalidad, seguridad y estímulo para conocerse, ayudarse y respetarse, son valores que deberán estar presentes en toda la Educación Primaria y que pueden ser favorecidos por actividades de juego. Para ello, hay que disponer de un amplio repertorio que contenga tipos y modalidades de juego muy diversas. La recopilación y organización de juegos debe realizarse en torno a diversos centros de interés en los que se contemple la situación propia de cada grupo. De ahí algunos ejemplos: juegos que estimulan el contacto de unos con otros, juegos que desarrollan la capacidad de reacción, juegos con objetos, con el espacio, de agilidad y fuerza, velocidad y resistencia.

En las fuentes de la tradición popular, hay un sinfín de posibilidades aprovechables por el profesor. También existe abundante material en todos los juegos creados con fines formalmente didácticos.

La improvisación

42. La improvisación es una forma de expresión musical creativa, libre y espontánea. El tipo de actividad desarrollada en la improvisación la hace asimilable al juego. Improvisación y juego son procedimientos comunes de los tres bloques expresivos de esta área. En cierto sentido, incluso, pueden considerarse términos sinónimos. Con todo, si bien toda improvisación resulta una forma de juego, no todo el juego es improvisación. Ambos procedimientos posibilitan la adquisición de habilidades para lograr la experiencia de crear un material musical y coreográfico.
43. La improvisación estará presente como proceso creativo a lo largo de toda la etapa. En dicho proceso, sin embargo, se pueden distinguir diferentes fases de dificultad progresiva:
- a) La imitación, para que los niños puedan desarrollar la memoria auditiva y reconocer modelos idénticos o diferentes. En esta fase, resulta de gran utilidad el uso de textos de los que se puede extraer el ritmo de las palabras y trasladarlo a instrumentos de percusión o a movimiento. Se consideran tareas de improvisación el añadir

una línea para hacer un nuevo verso a una canción o encontrar una palabra que vaya bien con un modelo rítmico dado.

- b) La exploración a través de juegos hablados, utilizando todo tipo de fonemas, componiendo palabras sin sentido, jugando con la extensión y el timbre de la voz. También se incluyen aquí la exploración de movimientos con la totalidad o algunas partes del cuerpo y el descubrimiento de materiales sonoros.
 - c) La organización, es decir, la participación en una tarea que establece determinadas reglas de juego como construir frases (pregunta y respuesta) o formas elementales (ABA).
 - d) Trabajo en grupos, en donde se decide un proyecto en torno a un tema dado, por ejemplo: un cuento o una fórmula rítmica y se reparten papeles para que trabajen los alumnos solos durante el tiempo que se determine dentro de la clase. En este caso, durante la puesta en común, los alumnos han de ser capaces de retener lo creado, mientras otros grupos muestran su trabajo.
44. La improvisación es, por lo tanto, una forma de explorar el material que lleva hacia la adquisición de nuevos conocimientos. El clima de la clase es decisivo para ejercitar la libertad de descubrir, tantear y ensayar soluciones. Es esencial mantener la atmósfera emocional indispensable para el trabajo creativo.

En todas las clases deberían incluirse actividades relacionadas con la improvisación. No importa que la tarea sea breve o sencilla. Se trata de conseguir algo personal y propio.

45. El profesor ha de estar totalmente familiarizado con la improvisación, de manera que pueda utilizarla espontáneamente en aquellos momentos en los que se necesite un refuerzo.

Es muy importante permitir a los niños adjudicarse papeles cuando se sienten preparados para ello, y, por el contrario, no forzarles a una intervención ajena a su voluntad. Asimismo el profesor mantendrá la suficiente flexibilidad para renunciar a sus proyectos cuando surjan nuevas ideas de la clase. Aunque a veces dichas ideas no den resultados importante que los niños lo descubran por sí mismos.

Para que los niños por sí mismos “produzcan música”, se necesita una organización. La improvisación requiere unas “reglas de juego”, que pueden ser propuestas por el profesor o por los niños. Dichas reglas

posibilitan el papel de ser director, favoreciendo el cambio frecuente del mismo, y aportan la posibilidad de comparaciones críticas sobre la propuesta y la ejecución o sobre las diferentes versiones de una misma tarea. Las reglas han de ser claras y sencillas para que la actividad no se vea interrumpida continuamente por aclaraciones verbales. La improvisación requiere capacidad de acuerdo. Poco a poco los niños aprenden a utilizar lo que necesitan, seleccionando y desarrollando su propio gusto.

Audición

46. Bajo el término “audición”, íntimamente relacionado con el de “educación auditiva”, se define uno de los procedimientos más característicos de la educación musical.

El papel esencial del oído, como se ha dicho, es el de comunicarse. En este sentido, la educación auditiva ofrece una gran contribución a la educación social, la capacidad de escuchar a los demás. Educación auditiva y audición son actividades que determinan la percepción y cultura musicales.

La acción de aprender a escuchar debe cultivarse a lo largo de todo el período escolar, ya que la adquisición de un oído capaz de reconocer y diferenciar - aptitudes necesarias para escuchar música -, es algo que se aprende poco a poco y necesita un largo proceso. El niño de 6-7 años no distingue, entre dos ejemplos, las diferentes versiones de una canción. A esta edad les interesa la forma total de la canción (texto y melodía), y no la estructura musical. Por ello, sólo a través de actividades motivadas y adecuadas, participan interesados utilizando su oído para percibir nuevos descubrimientos.

Por causas vinculadas a nuestra experiencia social y cultural, la disposición auditiva es hoy, en el niño, al igual que en los adultos, relativamente pequeña. De un lado, vivimos inmersos en el mundo de la imagen; de otro, estamos sometidos a una fuerte dosis de lo que se ha dado en llamar “contaminación sonora”, de la cual el oído no puede protegerse. Todo ello hace que en muchas ocasiones, la voluntad de escuchar debe ser intensamente estimulada.

47. Cabe señalar como objetivos específicos de la educación auditiva:

- Percibir la música
- Diferenciar acontecimientos sonoros

-
- Cultivar el gusto por la música.

En estrecha relación con el proceso de aprendizaje del lenguaje musical, hay que cultivar la audición de obras seleccionadas. Corresponde al profesor analizar las motivaciones que aportan los diferentes tipos de música, el grado de conexión de la misma respecto al ámbito socio-cultural de los alumnos y, sobre todo, observar la capacidad inicial del grupo para “sintonizar” con nuevas propuestas.

48. Sea cual fuere el método de trabajo que se utilice, conviene recordar que:

- El niño experimenta el ritmo, el “tempo”, la dinámica, con todo el cuerpo a través del movimiento, del canto y de la expresión instrumental, y aplica todas estas experiencias en el acto de escuchar.
- La audición requiere tranquilidad externa e interna. Para ello se recurre al movimiento, al dibujo o a la participación activa con instrumentos mientras se escucha. Pero, a medida que la percepción auditiva aumenta en abundancia de sensaciones, observaciones y experiencia comparada, la importancia de dichas actividades va decreciendo paulatinamente.
- La duración de los fragmentos sonoros utilizados, deberá estar siempre en relación con la capacidad de concentración y memoria, pero conviene seguir, en general, un criterio de brevedad.
- Toda clase de música que los alumnos oigan en su medio ambiente propio (folclore, rock, pop, etc.), debe ser también objeto de educación en la escuela.
- La experiencia de la “música en directo” añade la posibilidad, no sólo de oír sino también de ver al mismo tiempo. Esto aporta a los niños una gran motivación. Por ello, se debe cultivar al máximo toda posibilidad, dentro y fuera del aula, de organizar música en vivo.

Lectura y escritura musicales

49. La adquisición de conocimientos teóricos se integrará dentro de la educación musical como consecuencia lógica del proceso perceptivo que plantean las experiencias vocales, instrumentales, de movimiento y danza, y de los descubrimientos y experiencias auditivas.

La familiaridad con un sistema de signos que relacionan sonido e imagen, debe surgir de la práctica musical interpretativa, creadora y auditiva. Para ello es de vital importancia la selección de un repertorio de canciones, piezas instrumentales, danzas y audiciones, en consonancia con la secuenciación de contenidos que el profesor quiera incorporar.

50. La lectura y escritura musicales son dos procesos que se encuentran íntimamente ligados, y que, al mismo tiempo, guardan estrecha relación con aprendizajes previos que comprenden, tal como se ha indicado, el desarrollo de la capacidad auditiva y sensorial. Aunque lectura y escritura constituyen actividades complementarias, en la notación convencional, la primera suele anticiparse a la segunda. No es lo mismo ver o reconocer algo que tratar de hacerlo; y en este último caso la escritura afirma a la lectura. No ocurre así en la utilización de grafías no tradicionales, en donde la expresión gráfica precede a la lectura interpretativa ya que obedece al impulso de plasmar de manera espontánea las impresiones que suscita lo escuchado.
51. El sistema de notación convencional no excluye otras fórmulas gráficas de representación que, sobre todo en los comienzos, facilitan la comprensión de la correspondencia sonido-imagen. Sin embargo, este tipo de apuntes gráficos, aún siendo un medio de exploración que aporta gran riqueza y creatividad, tiene el inconveniente de no ofrecer suficientes garantías para llevar a cabo una interpretación exacta. Por ello, la creación de un código propio del alumno o del grupo es punto de partida para descubrir fórmulas representativas de lo que escucha, canta, toca y baila; pero, a medida que sus experiencias musicales son mayores y más ricas, se debe encaminar al niño hacia una notación que vaya progresando en exactitud. No obstante, a lo largo del período escolar el empleo de grafías no tradicionales contribuirá a la mejor comprensión de aspectos diversos, tales como combinaciones tímbricas, ordenaciones formales, observaciones dinámicas. También harán posible el acercamiento al lenguaje musical contemporáneo.

Dramatización

52. Las actividades de dramatización son importantes, porque, al abordar la realización de un proyecto expresivo de manera común, se contribuye de forma específica al desarrollo de la capacidad de socialización, creando hábitos de organización y cooperación mutua. El aprendizaje de roles nuevos permite desarrollar la capacidad de observación de la propia conducta y la de otros.

El conocimiento de recursos y técnicas de diálogo, gestuales, etc. puede utilizarse para mejorar la participación en grupo y para comprender con

mayor profundidad las representaciones dramáticas de los otros (en el teatro, en la plaza, etc.).

53. El profesor tratará de crear un ambiente de respeto mutuo, calma y serenidad para abordar la realización de proyectos nuevos, evitando que, por esperar resultados espectaculares inmediatos, por otra parte, difíciles de conseguir, el niño deje de disfrutar y profundizar en lo que va logrando paulatinamente.

Es importante recoger las iniciativas de los niños y trabajarlas para que tomen forma de guión, escena o dramatización. Asimismo el juego espontáneo que se inicia en la clase o en el patio de recreo puede ser objeto de este mismo tratamiento.

Las actividades más espontáneas pueden compartirse con otras más estrictamente planificadas dedicadas a aprender las capacidades necesarias para ganar en expresión gestual y en riqueza de "puesta en escena". Para la representación dramática se utilizarán recursos teatrales, pero convenientemente adaptados a las edades de los niños y dedicadas a fomentar su expresión autónoma voluntariamente dirigida.

Tan importante es educar la percepción como la expresión y comunicación. La percepción se trabajará en contacto con el mundo que rodea al niño, haciendo acopio de experiencias visuales que le servirán para fundamentar aspectos de su expresión dramática posterior.

54. El motivo para el juego dramático o la representación puede ser variado: una noticia de prensa, un cuento, un texto libre, una historia contada, un sueño... Los elementos musicales y sonoros pueden ser útiles como motivo.

La progresión en el control del gesto y la representación debe iniciarse desde el trabajo con situaciones muy simples, como vestirse y desnudarse, beber y comer, con diferentes ritmos. Son importantes también las representaciones de oficios y, posteriormente, las de sensaciones y sentimientos. En cualquier caso, el gesto ha de traducir la actividad que se representa de modo que sea inteligible para quien lo observa.

55. Hay materiales muy útiles para el tratamiento escénico: papel de embalar, telas viejas, cartones, palos, cuerdas, biombos, etc. También son útiles los taburetes o cubos de madera, fáciles de manejar, que permiten distribuir de modo flexible el espacio. Las luces juegan también
-

un papel importante en la estructuración del espacio y tiempo escénicos. El tocadiscos y el proyector de diapositivas son medios igualmente aprovechables por el profesor.

56. La fiesta constituye una actividad colectiva y global que contribuye a facilitar el descubrimiento de espacios amplios y nuevos para la representación y el juego dramáticos, en contacto con un público más amplio. La fiesta plantea a los niños nuevos retos y hace surgir en ellos nuevas estrategias y soluciones.

AREA


3. Educación Física

I. Introducción

El estudio de las capacidades motrices del ser humano y de las relaciones de éstas con otras capacidades se ha llevado a cabo desde numerosos campos del saber (Biología, Homocinética, Semiótica, Psicología...). Aunque por el momento está lejos de constituir una aproximación epistemológica unificada, existe ya una corriente o enfoque teórico que trata de integrar los diferentes conocimientos en una Ciencia de la Acción Motriz que tiene por objeto de estudio las estructuras funcionales (fisiomotrices, psicomotrices y sociomotrices) de las conductas motoras y los procesos implicados en la realización de habilidades psicomotrices y sociomotrices del rendimiento motor, de la adquisición motriz, de la expresión, interacción y comunicación a través del movimiento, situaciones típicas de la Educación Física y Deporte. El conocimiento de estos aspectos sirve para reflexionar sobre la estructura de dichas conductas y es útil para planificar intervenciones educativas, terapéuticas, deportivas y clínica con el fin de propiciar el avance de las capacidades iniciales de las personas.

Desde el área de Educación Física se intenta educar las capacidades motrices de los alumnos. Ello supone desarrollar destrezas y habilidades instrumentales que perfeccionen y aumenten su capacidad de movimiento, profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz. La enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos, como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.

La comprensión de la conducta motora no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo como elemento presente en la experiencia de las personas e integrado en la vivencia personal. Asimismo, la educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a la de los aspectos



Esta área implica mejorar las posibilidades de acción de los alumnos y propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma

La sociedad actual es cada vez más consciente de la necesidad de incorporar a la cultura básica del ciudadano aquellos aspectos relacionados con su cuerpo y con el movimiento que mejoran su nivel de calidad de vida

perceptivos o motrices, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos. La ausencia o la falta de relevancia en el currículo de cualquiera de los aspectos señalados dejaría descompensada la formación básica del alumno y mermaría considerablemente el logro de las intenciones educativas de la Educación Obligatoria. La educación de las capacidades motrices no es, sin embargo, competencia exclusiva del área de Educación Física, puesto que el cuerpo está presente en la totalidad de la experiencia de las personas y, en este sentido, todas las áreas se hallan comprometidas en el desarrollo de dichas capacidades.

La sociedad actual es cada vez más consciente de la necesidad de incorporar a la cultura básica del ciudadano aquellos aspectos relacionados con su cuerpo y con el movimiento que mejoran su nivel de calidad de vida.

Estos aspectos son, de una parte, los vinculados a la mejora de su forma física, al cuidado del cuerpo y la salud, a la imagen corporal, al empleo constructivo del ocio, a la liberación de tensiones, etc. De otra parte, los vinculados a las actividades físicas como manifestaciones culturales que han sufrido profundas modificaciones en unos planteamientos dando lugar a diferentes enfoques del deporte: Deporte/recreación; Deporte/espectáculo; Deporte/competición.

Así, la cultura física del ciudadano supone una información de todos estos campos que le permita adoptar decisiones y valorar la importancia, respecto a sí mismo y al resto de la sociedad, del papel que cumplen los diferentes aspectos que configuran la cultura física (El cuerpo, la actividad física, la salud...)

Estos elementos de la cultura física generan una demanda a la que debe responder el sistema educativo. Así pues, la orientación que el área de Educación Física toma en el currículo ha ido variando de acuerdo con las diferentes funciones que le han sido asignadas socialmente y que podrían catalogarse en torno a tres ejes básicos:

- Las que orientan la Educación Física hacia la aplicación del movimiento como práctica social (deporte/recreo, deporte/competición).
- Las que orientan la Educación Física hacia las potencialidades anatómico funcionales o bio-orgánicas del movimiento (por ejemplo, mantenimiento físico).
- Las que orientan la Educación Física hacia las posibilidades del movimiento como desarrollo de otras capacidades cognitivas, relacionales, emocionales y expresivas del individuo.


El modelo deportivo, gimnástico, de Psicomotricidad o de expresión corporal han constituido tipos de prácticas corporales que tradicionalmente

se han asociado al concepto de Educación Física, a su orientación pedagógica, y también a las finalidades últimas de su práctica. El Deporte ha tenido fundamentalmente un carácter propedeútico tendente a mejorar el rendimiento vinculado, según los casos, a prácticas sociales de naturaleza diversa (premilitares, deportivas, laborales...). La Gimnasia se ha asociado a la formación armónica corporal con fuertes componentes estéticos y/o higiénicos. La psicomotricidad y la Expresión corporal han incorporado una opción pedagógica y una funcionalidad determinada que tienen el mérito de darle un sentido al movimiento como actividad del organismo total con fuertes implicaciones para la vida afectiva, para el establecimiento de relaciones consigo mismo, con los otros y con los objetos, y para el desarrollo del pensamiento. Cuando el concepto de Educación Física debería recoger todo el conjunto de prácticas corporales que tratan de desarrollar en los alumnos y alumnas sus aptitudes y capacidades psicomotrices, fisicomotrices y sociomotrices y no aspectos sectoriales de ellas.

Sin embargo, el planteamiento general del área de Educación Física reconoce el cuerpo y el movimiento como ejes básicos de la acción educativa. El cuerpo es igualmente objeto de atención educativa en otras áreas y está presente en todas y cada una de las actividades escolares. De esta manera, se pretende llamar la atención hacia la importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; hacia la importancia de la propia aceptación, de sentirse bien con el propio cuerpo y de utilizarlo eficazmente. El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social que se deriva de sus propiedades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de interacción.

Las funciones del movimiento son varias y han tenido diferente peso en el currículo de Educación Física según las intenciones educativas que han presidido su elaboración. Entre las más importantes se encuentran las siguientes:

- Función de conocimiento: el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales del individuo, tanto para conocerse a sí mismo, como para explorar y estructurar su entorno inmediato.
- La función de organización de las percepciones: el individuo, a partir del movimiento, se orienta y toma referencias con respecto al mundo que le rodea, al mismo tiempo que toma conciencia de su propio cuerpo.
- La función anatómico/funcional: mediante el movimiento, se mejora y aumenta la propia capacidad de movimiento en diferentes situaciones (manipulaciones, actividades lúdicas, actividades físicas de la vida cotidiana), ganando en habilidad, eficacia mecánica y en posibilidades y nuevas formas de movimiento.



El cuerpo es igualmente objeto de atención educativa en otras áreas y está presente en todas y cada una de las actividades escolares

- La función estética/comunicativa: el movimiento es una forma de comunicación y de expresión que el individuo utiliza en su comunicación habitual, pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permiten enriquecer la expresión, la creatividad y la sensibilidad estética, así como producir y/o valorar manifestaciones artísticas y culturales basadas en la expresión corporal y el movimiento.
- La función de relación: el individuo se relaciona, entre otras formas, a partir de actividades físicas. En un primer estadio a partir del juego, y posteriormente en forma de actividades deportivas.
- La función agonística: el movimiento facilita que el sujeto pueda demostrar su destreza, competir y superar dificultades como medio de afianzar su autoconcepto y de comprobar sus límites.
- La función higiénica: la persona puede mejorar su estado físico y su salud, así como prevenir cierto tipo de enfermedades, a partir del ejercicio físico y gracias a la activación de su sistema respiratorio, cardiovascular, muscular y óseo.
- La función hedonista: el movimiento, la actividad física y los propios recursos corporales son fuente de disfrute para el individuo. Además, a través de la actividad física programada, puede incidir sobre su propio cuerpo de manera que se encuentre más identificado con la imagen que tiene de sí mismo.
- La función de compensación: la falta de movilidad por restricciones del medio, situaciones de sedentarismo, falta de espacios de expansión, etc., pueden producir atrofas y descompensaciones que el movimiento se encargará de compensar.
- La función catártica: el individuo, a partir del ejercicio físico, se libera de tensiones y reestablece su equilibrio psíquico. Es un medio eficaz de ocupar positivamente el tiempo de ocio.

Este Diseño Curricular Base reconoce la multifuncionalidad de la Educación Física. Precisamente esta multiplicidad de funciones explica su gran valor educativo y sus múltiples aportaciones a la consecución de los Objetivos Generales de la Educación Obligatoria.

Hay que evitar ópticas reduccionistas o especializaciones tempranas en detrimento de otros aspectos educativos

Hay que evitar ópticas reduccionistas o especializaciones tempranas y excesivas en detrimento de otros aspectos educativos importantes. La propuesta educativa de este Diseño Curricular Base consiste en integrar el cuerpo, el movimiento y el gesto; hacer que el alumno valore el papel que desempeñan en la expresión de sentimientos e ideas; que se esfuerce en ser más eficaz y en ampliar sus recursos en el campo motriz; que controle el movimiento, lo planifique y le confiera significado.

La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender significativamente su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número significativo de actividades corporales y deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal. Todo ello en un marco de educación para la salud, de actitud positiva ante los nuevos aprendizajes, de esfuerzo y progreso personal y de cooperación e intercambios sociales.


El Deporte, considerado como un subconjunto específico de conductas motrices, tiene un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestro contexto social y cultural. La práctica deportiva, socialmente entendida, exige unas determinadas condiciones -por ejemplo, el planteamiento competitivo, la selección y clasificación por niveles de competencia, el entrenamiento sistemático y restringido a un número limitado de especialidades, etc., que no siempre son compatibles con las intenciones educativas propias de la Educación Obligatoria.

Para que el deporte sea un hecho educativo debe respetar los siguientes criterios:

- Tener un carácter abierto; es decir, la participación no puede establecerse por niveles de habilidad, sexo u otros criterios de discriminación.
- Tener como finalidad no sólo la mejora de las habilidades motrices, sino también las otras intenciones educativas presentes en los Objetivos Generales (capacidades cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actuación e inserción social).
- Que los planteamientos que se efectúen no incidan fundamentalmente sobre el resultado de la actividad (ganar/perder), sino sobre las intenciones educativas que se persiguen.

Se trata de lograr una aproximación del alumno a lo que son las diferentes prácticas deportivas de manera que pueda escoger entre ellas las que más coinciden con sus intereses, capacidades y medios y que adquiera una conciencia crítica respecto a lo que significa la práctica deportiva en la sociedad actual en sus diferentes vertientes (deporte-competición, deporte-recreo).

Los planteamientos de Educación Física deben tener en cuenta también el fenómeno social que representan en la actualidad dos temas vinculados a los contenidos del área como son la imagen y la salud corporal. Siendo una demanda social generalizada, la Educación Física debe dar respuesta a estas necesidades, pero sin desligarse de las finalidades de la Educación Obligatoria. Debe evitarse que la aportación de la Educación Física en estos temas contribuya a crear un culto excesivo del cuerpo conforme a patrones estéticos socialmente establecidos; el objetivo es más bien que el alumno tome conciencia de la responsabilidad que tiene con su cuerpo y condiciones de salud.



El objetivo es que el alumno tome conciencia de la responsabilidad que tiene con su cuerpo y condiciones de salud

Se pretende, en definitiva, que el individuo aprenda a conocer su cuerpo y utilizar sus posibilidades de movimiento de una forma responsable, ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar sus condiciones de calidad de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del ámbito de lo motriz como medio de enriquecimiento personal y de relación social e interpersonal.

La Educación Física en la Educación Primaria

La Educación Física contribuye al logro de las diversas finalidades educativas de la Educación Primaria: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, etc. y a la mejora de las posibilidades expresivas, cognoscitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento. La Enseñanza de la Educación Física durante esta etapa está condicionada por la consideración que se haga de las relaciones entre desarrollo motor y cognoscitivo. La actividad física tiene un valor educativo muy importante tanto por las posibilidades de exploración que propicia, como por las relaciones lógicas que el sujeto establece en las interacciones con los objetos, el medio, los otros y consigo mismo. Así, por ejemplo, el alumno construye sus primeras nociones topológicas, temporales, espaciales y de resolución de problemas en actividades que emprende con otros en diferentes situaciones motrices.

Pero las capacidades motoras no son meramente un apoyo para los procesos cognitivos; la mejora funcional del dominio corporal supone, en estas edades, la adquisición de múltiples conductas motrices de carácter utilitario, lúdico o expresivo que son igualmente fundamentales para el desarrollo global del alumno. Para la adquisición de las destrezas motoras, han de trabajarse tanto los factores funcionales de ejecución como los factores psicomotores (percepción, análisis, selección). La motricidad infantil no puede basarse en la mera repetición de movimientos con el objeto de lograr un proceso de automatización de los mismos que asegure una eficacia y rapidez en la ejecución, sino que debe plantearse el proceso de enseñanza y aprendizaje como resolución de situaciones por parte del alumno mediante una exploración de las propias posibilidades corporales que logre activar mecanismos cognitivos y motrices. La intervención del profesor adopta formas diferentes según las capacidades resolutivas del alumno y consiste en ofrecer alternativas de resolución de situaciones motoras que amplíen las posibilidades de actuación del alumno y le permitan incorporarlas a su experiencia motriz.

Es preciso señalar que, según el modelo constructivista por el que se opta en este Diseño Curricular Base, para conseguir una representación más compleja, profunda y cultural del propio cuerpo y sus posibilidades, los aprendizajes deben ser significativos, es decir, el alumno ha de poder relacionarlos de forma no arbitraria con conocimientos ya adquiridos. La utilización de los conocimientos en situaciones variadas permite aumentar su capacidad resolutiva y afianzar sus posibilidades de acción. Esto supone pri-

El profesor ha de ofrecer alternativas de resolución de situaciones motoras que amplíen las posibilidades de actuación del alumno y le permitan incorporarlas a su experiencia motriz


mar el criterio de diversidad sobre el criterio de especialización en el proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades.

Durante la Educación Primaria, se trata de dotar al alumno del mayor número de patrones posibles con los que poder construir nuevas opciones motrices y de propiciar el afianzamiento correcto de destrezas y habilidades básicas de modo que le permitan, en el futuro, una mayor facilidad para la adquisición y el aprendizaje de habilidades más específicas y complejas. El nivel evolutivo del alumno se tomará como punto de partida de los nuevos aprendizajes motores, pero el profesor situará su intervención educativa un paso por delante de las posibilidades de actuación que el alumno es capaz de ejercer por sí solo, teniendo en cuenta la diversidad de las características de los alumnos (ritmos de aprendizaje, niveles de maduración, diferencias morfo-funcionales, sexuales, fisiológicas, etc.). El proceso de enseñanza y aprendizaje se organizará siguiendo una secuencia de adquisición de las habilidades y destrezas que avance de lo global y amplio a lo específico y especializado, respetando el nivel de partida de cada alumno y asegurando los dominios motores sobre los que se asientan dichas adquisiciones.

La pertenencia a uno u otro sexo, condiciona este proceso de aprendizaje, ya que los modelos sociales vigentes asocian los elementos expresivos y rítmicos con las niñas y los de fuerza, agresividad y competitividad con los niños.

Esta división origina unas actividades diferentes por sexo, así como una ocupación de los espacios de recreo desequilibrada. Habitualmente, los niños son quienes participan mayoritariamente en las prácticas deportivas escolares y extraescolares quedando relegada la presencia femenina a actividades muy concretas (ballet y gimnasia rítmica). Conviene analizar y observar en la práctica diaria estas diferencias para introducir los elementos que permitan corregirlas, promoviendo la participación igualitaria de ambos sexos.

La capacidad motora es uno de sus principales mecanismos de interrelación y de interacción, ya que el alumno va desarrollando sus posibilidades de relación interpersonal y de aprendizaje social a través de los juegos y del movimiento en general. El conflicto de intereses y de posibilidades de actuación y de movimiento obliga a la adopción de reglas, a descentrarse del punto de vista propio, a admitir unas reglas externas, a aceptar un rol o una función en situaciones de cooperación y/o oposición, a establecer estrategias de equipo y, en general, a incorporar a través de los juegos los mecanismos de funcionamiento social y actuación en grupo. Un mayor nivel de destreza permitirá a su vez un mayor nivel de participación y de integración. Además, las funciones expresivas y comunicativas del cuerpo y del movimiento facilitan una relación interpersonal más rica al emplear la capacidad motriz como instrumento relacional.



Conviene analizar la práctica diaria para introducir elementos que permitan corregirla, y promover la participación igualitaria de ambos sexos

El enfoque metodológico de la Educación Física en esta etapa ha de ser fundamentalmente lúdico

Mediante la Educación Física el alumno comprueba su eficacia motriz, conoce las posibilidades de su propio cuerpo, mejora su capacidad para estructurar, organizar y decidir su acción y, en la medida que aumenta su dominio motriz, adquiere una mayor autonomía personal, seguridad y autoconfianza. Todo ello contribuye a configurar una imagen de sí mismo que le sirve de referencia para decidir lo que es o no es capaz de hacer. Una imagen positiva de sí mismo en los aspectos motores le hace tener un mayor nivel de independencia.

El juego encubre en estas edades una forma de aprendizaje espontáneo que supone para el desarrollo de las capacidades motrices un elemento dinamizador básico, constituyendo por ello una opción pedagógica que caracteriza el enfoque metodológico de la Educación Física en esta etapa como fundamentalmente lúdico.

Los contenidos de Educación Física

Los contenidos de Educación Física se estructuran durante la Educación Primaria en torno a cuatro ámbitos básicos:

- Imagen, percepción y organización corporal.
- Habilidades básicas de la competencia motriz.
- Los juegos.
- Expresión y comunicación.

La imagen, percepción y organización corporal incluye el conocimiento, experimentación, representación mental y toma de conciencia del propio cuerpo, tanto globalmente como de sus diferentes segmentos; el conocimiento de elementos funcionales del propio cuerpo y de sus posibilidades de movimiento: tono, respiración, relajación, movilidad, límites (funcionales y aptitudinales), equilibrio, conciencia de la actitud corporal y de la postura; y la organización del esquema corporal.

El alumno construye su propio esquema corporal en interacción con el espacio, el tiempo, el movimiento propio y el movimiento de los otros. Esta elaboración le permite a su vez construir el espacio y el tiempo como parámetros de la acción y como elementos culturales. La interiorización de todos estos aspectos tiene implícita una secuencia de adquisición característica: percepción, discriminación, utilización, representación, organización y estructuración.

El tratamiento de lo corporal incluye, además, contenidos que permiten al alumno conocer, analizar y valorar los hábitos y conductas más saludables


o que más benefician su desarrollo y que están relacionados con otras áreas del currículo para dar significado al concepto de salud desde diferentes planos.

El tratamiento de los elementos motores básicos de la competencia motriz incluye las coordinaciones motoras en relación con la percepción y la conciencia del movimiento (utilización consciente del cuerpo, análisis y respuesta desde un planteamiento previo de la acción y no mediante una respuesta automática), los tipos de movimiento para adaptarse a diferentes situaciones y, finalmente, las habilidades básicas, soporte de las futuras habilidades específicas y de la mejora de la eficacia motora.

El juego constituye a la vez un tipo de actividades físicas (juegos motrices) que permiten trabajar los objetivos del área y un posible enfoque didáctico adecuado para la etapa. Los juegos pueden tener una orientación creativo-individual (de exploración de las posibilidades del propio cuerpo), creativo-social (juegos de expresión y representación) y reglado-social (motores reglados). En este último sentido, existe un repertorio variadísimo de juegos tradicionales de gran interés educativo por lo que comportan de coordinación de puntos de vista, aceptación y regulación de las normas, aunar esfuerzos, cooperación con otros, etc. Durante la Educación Primaria, los juegos de iniciación deportiva constituyen un capítulo al que hay que conceder su justo lugar. Este período no tiene como objetivo conseguir o iniciar la especialización, sino instaurar las bases necesarias para que sea posible más adelante una orientación de la propia actividad física hacia formas más especializadas, desde una base de competencia motora más sólida.

El cuerpo y el movimiento, además de capacidades funcionales, son medios de expresión y comunicación. El alumno se expresa con todos los medios a su alcance. El mayor peso específico de la comunicación oral y escrita en el proceso de escolarización y en los recursos culturales a los que tienen acceso habitualmente los alumnos hace que se vayan abandonando otras formas de expresión y comunicación, entre ellos el cuerpo y el movimiento.

La enseñanza de la Educación Física incorpora estos contenidos incidiendo más en los aspectos expresivos del movimiento y en la utilización funcional del propio cuerpo, mientras que otras áreas lo harán en el componente de dramatización y de comunicación. Durante los primeros ciclos de la etapa, la comunicación y expresión no verbal deben tener un tratamiento curricular integrado y globalizado. Este eje incluye el lenguaje corporal, que incorpora los contenidos propios de los lenguajes (comprensión y expresión, en este caso corporal), y el movimiento expresivo, con contenidos de baile, rítmica, expresión corporal y, en general, propuestas de movimiento con un alto componente de plasticidad y creatividad que incorporan cualidades expresivas del movimiento como gravedad, lentitud, rapidez, ritmo, ligereza, etc., para mejorar su capacidad expresiva.



El cuerpo y el movimiento son medios de expresión y comunicación

II. Objetivos Generales

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Educación Física, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

1. Valorar su cuerpo y la actividad física empleando ésta última para organizar el tiempo libre y como un medio de divertirse, de conocerse y de sentirse a gusto consigo mismo y con los otros.
 2. Utilizar sus capacidades físicas básicas y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo, en la actividad física y en el control de movimientos adaptados a las circunstancias y condiciones de cada situación.
 3. Resolver problemas que exijan el dominio de aptitudes y destrezas motoras aplicando los mecanismos de adecuación a los estímulos perceptivos, de selección de formas y tipos de movimiento y de evaluación de sus posibilidades.
 4. Adoptar hábitos higiénicos, posturales, de ejercicio físico y de salud manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y relacionando estos hábitos con sus efectos sobre la salud.
 5. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para transmitir sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes sencillos expresados de este modo.
 6. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades reales y la naturaleza de la tarea que se realiza, así como utilizar el esfuerzo, y no el resultado obtenido, como criterio fundamental de valoración.
-

-
7. Canalizar la necesidad de actividad física a través de su participación en diversos tipos de juegos con independencia del nivel de destreza alcanzado en los mismos, aceptando las normas y el hecho de ganar y perder como elementos propios del mismo, cooperando cuando sea necesario, entendiendo la oposición como una dificultad para superar y evitando comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad.

III. Bloques de contenido

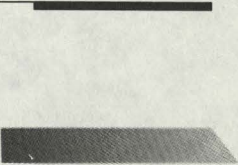
De acuerdo con los planteamientos expuestos en la introducción, y habida cuenta de los Objetivos Generales enunciados en el apartado precedente, los grandes bloques de contenido del área de Educación Física se estructurarán en torno a dos ejes: el cuerpo y el juego.

Respecto al primer eje se trata fundamentalmente de conseguir que el alumno de Primaria profundice en el conocimiento de las características estructurales y funcionales del propio cuerpo, sin olvidar ninguno de los aspectos cognitivos, relacionales-sociales y lúdicos implicados en el mismo, por medio de la experimentación de las propias posibilidades, en relación con otros y con los elementos del medio.

Dicho conocimiento, entendido en un sentido amplio, supone el desarrollo de habilidades y destrezas motoras y de la capacidad de utilizarlas en diferentes situaciones para solucionar los problemas que se le plantean en condiciones habituales.

Entre las habilidades aludidas merecen una especial atención las expresivas. En efecto, el área de Educación Física pretende educar al alumno para que domine el propio gesto y el movimiento, de modo que le sea posible la expresión de vivencias, emociones y sentimientos. Esta educación se completa con la que el alumno recibe en otras áreas - como la de Lengua y Literatura o la Educación Artística - donde las destrezas expresivas aludidas se organizan en marcos representacionales y comunicativos más amplios que el que propicia la pura expresión corporal, lo que supone a su vez, el aprendizaje de habilidades nuevas.

Los aspectos anteriores relativos a la educación del cuerpo no tienen que ver únicamente con la construcción de la propia identidad y el desarrollo de



Los bloques de contenido del área de Educación Física se estructurarán en torno a dos ejes: el cuerpo y el juego

El alumno ha de adquirir hábitos de higiene, de postura y de salud en general

habilidades diversas, sino también con aspectos de mantenimiento y salud corporal. La Educación Física en Primaria pretende que el alumno adquiera hábitos de higiene, de postura y de salud en general, y conozca los efectos beneficiosos que el ejercicio tiene para el cuidado de la propia salud.

Respecto al segundo eje, directamente relacionado con el anterior, hay que subrayar la importancia que el juego tiene en esta etapa educativa. Esta actividad reúne características de culturalización, socialización y ejercicio, por las que prepara al alumno, no únicamente para el desarrollo de los aspectos corporales anteriormente tratados, sino también para ampliar el conocimiento que posee sobre los usos y costumbres culturales, dado que nuestra cultura tiene en las actividades del juego un medio para comunicar muchos de los patrones básicos de comportamiento. Se trata de que el alumno conozca los juegos más comunes y aquéllos que por sus características sirvan de base para la preparación deportiva. A la vez, el alumno explora por este medio las posibilidades de relación con otros y ejercita sus cualidades motoras en diferentes contextos (agua, montaña, etc.):

Las consideraciones precedentes conducen a una propuesta de grandes bloques de contenido con múltiples interrelaciones que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los Objetivos Generales del área.

Estos bloques **no constituyen un temario**. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionará posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el **orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación**.

En cada bloque se diferencian los tres tipos de contenido descritos en el apartado 2.3 de la primera parte del documento: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los Objetivos Generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Por otra parte, el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos.

La relación de los distintos bloques entre sí y de los diferentes tipos de contenido se explica al comienzo de cada uno de ellos y posteriormente, con más detalle, en las Orientaciones Didácticas que se presentan al final del área.

Por último, en algunos contenidos de los distintos bloques se incluye más información mediante un tipo de letra de menor tamaño. Esta información no pretende añadir más contenidos al epígrafe en el que se inserta sino, en unos casos, ilustrar o ejemplificar el contenido al que se refiere y, en otros, orientar al profesor sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar en la etapa ese contenido.

Por todo lo anteriormente expuesto, los bloques de contenido de Educación Física que a continuación se detallan, son los siguientes:

1. El cuerpo: imagen y percepción.
2. El cuerpo: habilidades y destrezas.
3. El cuerpo: expresión y comunicación.
4. Salud corporal.
5. Los juegos.

EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCION

Es un bloque temático que tiene su mayor peso en los primeros ciclos. Vuelve sobre contenidos que son de Educación Infantil, pero que, al no ser ésta obligatoria, es preciso volver sobre ellos.

Los contenidos que integran este bloque se refieren a las habilidades perceptivas y de coordinación, a los movimientos fundamentales y a la organización que el alumno y la alumna hacen de su esquema corporal y de su propio movimiento respecto a parámetros externos como son los otros, el espacio y el tiempo, todo ello vinculado al conocimiento funcional de su propio cuerpo.

Los aprendizajes de hechos, conceptos y principios están ligados a los propios aprendizajes de procedimientos y no es posible diferenciar las actividades para unos y otros. A través de la utilización del espacio, por ejemplo, se adquieren las nociones topológicas y se configura el propio concepto cultural del espacio. Por lo tanto, todos los aprendizajes se dan asociados dentro de la praxis motriz.

La interrelación entre conocimientos conceptuales y procedimentales consolida en el alumno su capacidad de razonamiento motor o lógica motriz.

Hechos, conceptos y principios

1. El esquema corporal global y segmentario
 - Conocimiento, identificación, interiorización, utilización y representación.
2. Aspectos propioceptivos
 - Toma de conciencia global y segmentaria del cuerpo en movimiento y en equilibrio; conciencia postural.
3. Estados físicos ligados a diferentes actividades.

-
4. Elementos funcionales relacionados con el movimiento
 - Tono, respiración, relajación, esfuerzo, etc.
 5. Las posibilidades corporales: sensoriales, expresivas y motrices.
 6. Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales.
 - Relaciones espaciales: sentido y dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes, etc.
 - Relaciones temporales: ritmo, duración, secuencia, velocidad, etc.
 - Relaciones topológicas básicas: dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, a través de, etc.

Procedimientos

1. Experimentación y exploración de las habilidades motrices y perceptivo-motrices.
2. Afirmación de la lateralidad corporal.
3. Percepción y estructuración espacial
 - Orientación en el espacio, estructuración del espacio de acción, trabajo con distancias.
4. Percepción y estructuración del tiempo
 - Estructuras rítmicas, interiorización de cadencias, etc.
5. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo
 - Velocidad, trayectoria, interceptación, etc.
6. Equilibración y actitud postural.
7. Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.

Actitudes, valores y normas

1. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.
2. Actitud de respeto y de responsabilidad hacia el propio cuerpo y la mejora de su desarrollo.
3. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal
 - Sentimientos de autoestima, autoeficacia y expectativas realistas de éxito.

EL CUERPO: HABILIDADES Y DESTREZAS

Supone un salto cualitativo en el desarrollo motor y tiene su base en contenidos del bloque anterior en lo que se refiere a habilidades de coordinación y perceptivas. Sin embargo, las habilidades y destrezas contenidas en este bloque se refieren a movimientos culturalmente más elaborados y organizados. Se trata de desarrollar capacidades motoras y habilidades básicas para futuras prácticas de actividad física (habilidades específicas). Estos contenidos son los desplazamientos, los saltos, los giros, el manejo de objetos, el bote, lanzamientos y recepciones, y también aquellos patrones motores derivados de las habilidades básicas que amplían el repertorio motor del alumno (gatear, trepar, transportar, golpear, rodar, nadar...).

Como las destrezas y habilidades básicas se instrumentan en conocimientos del bloque anterior, su secuencia está determinada por los avances conseguidos en él.

Es un bloque de contenidos fundamentalmente de aprendizajes procedimentales, ya que trata de desarrollar habilidades y destrezas. Sin embargo, se deben trabajar otros contenidos de tipo conceptual que permitan comprender el proceso de adquisición de la propia habilidad y, sobre todo, aprendizajes de actitudes valores y normas que permitan al alumno valorar esa habilidad en su justa medida.

Hechos, conceptos y principios

1. Esquemas básicos de movimiento.
2. Cualidades, formas y posibilidades de movimiento.
3. Mecanismos motores de adaptación.
4. Aptitud y habilidad.

Procedimientos

1. Coordinación dinámica, estática y visomotora para el control dinámico general del cuerpo.
2. Control neuro-motor en las conductas motrices habituales.
3. Control y dominio motriz y corporal desde un planteamiento previo de la acción (razonamiento motriz).
4. Uso de las habilidades básicas
 - Desplazamientos, giros, saltos, manejo de objetos.
 - Bote, desplazamientos con balón, lanzamientos y recepciones en diferentes situaciones y formas de ejecución.
5. Equilibrio estático y dinámico y equilibrio con objetos.

-
6. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.
 7. Adquisición de tipos de movimientos y conductas motoras adaptadas a diferentes situaciones y medios
 - Transportar, golpear, arrastrar, nadar, trepar, reptar, rodar, etc.
 8. Destrezas motrices para la realización de actividades o el desenvolvimiento con seguridad y autonomía en otros medios diferentes a la escuela
 - Marcha, acampada, orientación,
 - Medio natural, medio acuático, la nieve...
 9. Acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psicobiológico).

Actitudes, valores y normas

1. Interés por aumentar la competencia y habilidad motoras.
2. Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
3. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones.
4. Disposición favorable a la autosuperación y autoexigencia sobre la base de una aceptación de las propias posibilidades y limitaciones.
5. Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.

BLOQUE

3

EL CUERPO: EXPRESION Y COMUNICACION

Al igual que en el bloque de Habilidades y Destrezas, se parte de las habilidades perceptivas, de coordinación y movimientos fundamentales en los que el alumno va adquiriendo un mayor dominio cognitivo y de intencionalidad motriz. Son movimientos básicos, más con una carga reflexiva que dedicados a una mejora ejecutiva. Integran aspectos cognitivos y motrices para adaptar el movimiento a parámetros cognitivos o perceptivos como pueden ser un mensaje, un sentimiento, el espacio o un ritmo determinados.

Su importancia dentro del conjunto de bloques no varía sustancialmente a lo largo de los ciclos de la etapa, pero sí su tratamiento. Este va evolucionando desde el movimiento

expresivo de carácter espontáneo, la imitación y simulación motriz, para pasar progresivamente a formas de movimiento más elaboradas que convierten el movimiento en un instrumento con el que comunicarse, expresarse o realizar creaciones plásticas y estéticas en movimiento. Llegar a esto supone un desarrollo cognitivo y motor diferente al que se necesita para otras actividades motoras, pero que supone trabajar sobre los mismos mecanismos que intervienen en el aprendizaje motor y en la adquisición de la habilidad motriz: mecanismos de percepción, de decisión, de ejecución y de control. Con ello los alumnos van adquiriendo la habilidad motriz expresiva. Por ello el trabajo muchas veces concuerda con otros bloques de contenido que desarrollan otras habilidades.

Hechos, conceptos y principios

1. El cuerpo: instrumento de expresión y comunicación.
 - Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento.
 - Tipos de posibilidades expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización.
2. El ritmo con base temporal, tempo y sonido corporal.
3. La calidad de movimiento y sus componentes.
 - Pesado, ligero, fuerte, suave,
 - Objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad y duración.
4. Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.

Procedimientos

1. Exploración y análisis de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
 2. Utilización del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación.
 3. Adecuación del movimiento a secuencias y ritmos, y reproducción y adaptación corporal a bases temporales.
 4. Ejecución de ritmos y bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple.
 5. Exploración e integración de la calidad de movimiento en la propia ejecución motriz y relación con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.
 6. Simbolización y codificación mediante el movimiento elaborando e inventando respuestas corporales.
-

Actitudes, valores y normas

1. Reconocimiento y valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
2. Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.
3. Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.
4. Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales.
5. Desinhibición y espontaneidad.

BLOQUE

4

SALUD CORPORAL

Es un bloque de contenidos para la formación de hábitos de salud e higiene corporal, que toma como eje de referencia la Educación Corporal integral que está detrás de todo el planteamiento de Educación Física para la Etapa de Educación Primaria. Este bloque cobra mayor importancia a medida que se avanza en los ciclos, porque es cuando el alumno va tomando conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y capacidades y va comprendiendo las relaciones entre la salud y su forma de utilizar el cuerpo (actitudes posturales, hábitos, actividad física...). Por lo tanto es un bloque que toma su pleno sentido en el último ciclo.

Sin embargo, para lograr que tenga sentido, ha sido necesario afianzar ciertos hábitos y contenidos a lo largo de los ciclos anteriores, aunque en un principio sea difícil establecer relaciones con el concepto de salud.

En general, tiene relación con los demás bloques cuando a partir de los conocimientos adquiridos en ellos es capaz de ir relacionándolos con su propio cuerpo. Este bloque añade al resto de contenidos aquéllos otros que le llevan a hacer una reflexión sobre los efectos de la actividad física en su propio cuerpo y en su salud a nivel muy básico, pero suficiente para que la actividad física adquiera para el niño, al final de la etapa, otro sentido además del lúdico, como es el sentido de la utilidad y necesidad que pueden tener para llevar una vida más sana y de más calidad. Esto sólo es posible cuando es capaz de relacionar conceptos de educación corporal y educación para la salud.

Es muy posible que no todos los alumnos lleguen a adquirir los conocimientos que les permitan llegar a las conclusiones antes mencionadas, pero es necesario dar los contenidos básicos para que éstas puedan producirse, al final de esta etapa o en la siguiente.

En la secuencia de aprendizajes, la entrada será procedimental, progresivamente, al relacionarlo con contenidos conceptuales de su cuerpo y de la salud, tenderán a ser adoptados por el alumno como valores y normas, lo que permitirá consolidarlos como

hábitos. El resultado final de este bloque debe ser, por consiguiente, el aprendizaje de actitudes valores y normas, pero éstos sólo se consiguen después de un proceso.

Hechos, conceptos y principios

1. El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actividades.
2. Efectos de la actividad física en la salud y el mantenimiento corporal.
3. Medidas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en el uso de los materiales y espacios.

Procedimientos

1. Hábitos de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación; economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo; concentración y atención en la ejecución.
2. Hábitos de higiene corporal y postural.
3. Uso correcto de los espacios y materiales y adopción de las medidas básicas de seguridad.
4. Hábitos de relación abierta y respetuosa en la participación en actividades físicas colectivas.

Actitudes, valores y normas

1. Gusto por el cuidado del cuerpo.
2. Autonomía ligada a los aspectos básicos del mantenimiento.
3. Aceptación de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.
4. Valoración de la importancia de un desarrollo físico equilibrado y de la salud.

LOS JUEGOS

Es un bloque de aplicación de los diversos contenidos incluidos en los bloques anteriores. Los juegos son una forma organizada de la actividad motriz, tanto reglada

BLOQUE

5

como espontánea. Tienen una evolución a lo largo de la etapa que va desde las formas más espontáneas, del primer ciclo a formas más regladas y más especializadas del último ciclo donde, tiene un peso mayor el concepto cultural de deporte y los juegos pasan a ser "deportes jugados". También evoluciona el contenido de aprendizaje social ya que los juegos progresivamente van adoptando más reglas y consecuentemente haciendo que el alumno adopte otros puntos de vista, respete unas normas establecidas para todos y someta sus intereses personales a los intereses como grupo.

Por lo tanto, los contenidos incluidos en este bloque recogen todas las formas de juego en la misma secuencia que se producen en la evolución del niño, ya que de otra manera no se aprovecharía convenientemente la motivación intrínseca que este tipo de contenidos tiene para el niño.

Lo más importante en estas edades es que disfrute moviéndose, jugando en actividades motrices en las que tenga que implicar su habilidad y su destreza así como su esfuerzo, de manera que vaya tomando una actitud positiva frente a la actividad física.

Su importancia en todos los ciclos hace que sea un componente importante dentro del diseño de actividades de cada uno de ellos. Es además el mejor medio de globalizar e interrelacionar contenidos de la propia Educación Física y de ésta con otras áreas. Hay que tener en cuenta que el juego no es un contenido exclusivo de esta área pero, por el gran número de juegos en los que está implicado el movimiento, es la que más trabaja este tipo de actividades.

Hechos, conceptos y principios

1. Tipos de juegos y de actividades deportivas.
2. La regulación del juego: normas y reglamentos básicos.
3. El juego como fenómeno social y cultural.
 - Recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas en el entorno inmediato.
 - Juegos populares y tradicionales.

Procedimientos

1. Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.
 - Juegos de patio, grandes juegos.
2. Utilización de las estrategias básicas de juego.
 - Cooperación, oposición, cooperación/oposición.
3. Habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones de juego.
 - Desplazamientos y cambios de dirección, adaptación y manejo de balones, lanzamiento y recepción de balón, marcaje, desmarque y bloqueo.

-
4. Práctica de deportes adaptados (mediante flexibilización de las normas de juego).
 5. Recopilación de informaciones sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos.
 6. Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura.

Actitudes, valores y normas

1. Aceptación de diferentes niveles de destreza, tanto en sí mismo como en los otros, en la práctica de juegos.
2. Actitud de respeto a las normas y reglas del juego.
3. Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador.
4. Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.
5. Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo.
6. Esfuerzo por lograr el máximo rendimiento y por superar el reto que supone el oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio.

IV. Orientaciones didácticas y para la evaluación

INTRODUCCION

La Educación Física es un área que exige un conocimiento vivenciado de sus contenidos. El objeto de conocimiento es parte del propio alumno, que de esta manera se convierte en protagonista no sólo de la acción didáctica sino también del contenido en la medida que trabaja y toma conciencia lo corporal y lo motriz respecto de sí mismo. Esta característica define el tipo de planteamiento didáctico del área, donde todo conocimiento parte de la experiencia y la acción.

La Educación Física se basa en la necesidad que tiene el alumno de moverse y que en cierta manera está limitada, o al menos condicionada, por características ambientales (hábitat urbano). Esto configura una peculiar motivación intrínseca por estos contenidos, que deben incorporarse, potenciarse y orientarse en las actividades, fomentando, por un lado, el movimiento espontáneo, y por otro, evitando en la organización didáctica de la clase planteamientos que supongan restricciones a la propia movilidad (filas, utilización rígida del material, tablas, exposiciones y demostraciones prolongadas, etc.), cuando lo que en ese momento el alumno está necesitando es que se dé cauce a su motricidad.

El juego es una forma de aprendizaje natural en el alumno, y no sólo de conocimientos motores y de otro tipo, sino también es un medio de aprendizaje social, cognitivo y experiencial. Es un modo peculiar de enfrentarse a las diferentes situaciones, y que no le supone un conflicto, sino una diversión.

En consecuencia las características de contenidos vivenciados, motivación intrínseca, necesidad de movimiento y el juego definen la orien-

tación didáctica con carácter general para la etapa de Primaria. El proceso de enseñanza y aprendizaje consiste en plantear situaciones en las que el alumno, partiendo de sus necesidades, posibilidades y conocimientos previos, tenga que utilizar sus capacidades motrices superando estadios de desarrollo y niveles de competencia, y resolver planteamientos o situaciones motrices que le son nuevas.

ORIENTACIONES GENERALES

1. El planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria es un planteamiento integrado, tanto más cuanto nos acercamos a los primeros ciclos. Esto exige que las diferentes áreas del currículo establezcan líneas de conexión que permitan un tratamiento globalizado. En el caso de la Educación Física estas líneas se establecen en dos planos:

- a) Plano procedimental.

- b) Plano temático.

En el plano procedimental se trata de interrelacionar las destrezas básicas en las diferentes capacidades que preferentemente desarrolla cada área. Así tomando la capacidad de expresión y comunicación se interrelacionan las áreas que la desarrollan en función de diferentes tipos de códigos: verbal, corporal, plástico, musical, matemático... El elemento globalizador es la capacidad del individuo para expresarse y comunicarse utilizando diferentes códigos. Tomando otra capacidad, por ejemplo, la capacidad de relacionarse con otros, el alumno se relaciona a través del lenguaje, la actividad artística, del movimiento, conociendo su medio...; de esta manera el hilo conductor sería la capacidad a la que las diferentes áreas contribuirían en mayor o menor medida permitiendo de esta manera presentar los conocimientos de las diferentes áreas de una manera interrelacionada.

En el plano temático, el hilo conductor serían determinados centros de interés que al tiempo serían puntos de encuentro entre las diferentes áreas del currículo. Así, en el conocimiento del cuerpo y sus funciones, convergen contenidos de diferentes áreas de Educación Primaria. Lo mismo ocurre con Dramatización que para su realización se apoya en conocimientos y destrezas de Lengua, Educación Artística y Educación Física. El conocimiento del medio natural es también espacio común para áreas como Conocimiento del Medio y Educación Física.

2. El alumno aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje su competencia motora, su capacidad motriz general y su motivación para seguir

avanzando. El alumno con mayor competencia motora muestra una disposición mayor para el aprendizaje y la acción, que le permite progresar más rápidamente; en general se muestra más hábil en la resolución de los diferentes problemas en que interviene. Mientras que la desconfianza e inseguridad en las propias capacidades inhibe para la acción. Las actividades de enseñanza y aprendizaje deben compensar las diferencias iniciales de partida, ya que estas definen su posterior evolución.

Los alumnos en los primeros niveles muchas veces han sufrido restricciones en su capacidad motriz por el riesgo que comporta en ciertos medios su aprendizaje y en otras ocasiones por sobreprotección familiar, por ello en la evaluación inicial no sólo hay que valorar la competencia motriz, sino también los mecanismos psicológicos que determinan la acción y la autonomía.

El maestro debe evaluar y verificar el nivel de partida y los conocimientos previos del alumno, ya que en algunos casos no están del todo asegurados, sobre todo si se tiene en cuenta que la Educación Infantil no tiene carácter obligatorio, y la disparidad de condiciones socio-ambientales y biofisiológicas en los que se producen los primeros aprendizajes motores. Este punto de partida inicial es fundamental para determinar la programación de situaciones y actividades, pues condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje que se puede llevar a cabo.

3. Las diferencias que muestran los alumnos son también un punto de partida para las actividades de aprendizaje ya que éstas deben concretarse teniendo en cuenta a cada alumno o grupo de alumnos en particular, para asegurar que el alumno progresa y mantiene su nivel de esfuerzo y motivación por superar cada vez cotas más altas. Así resulta muy adecuado proponer una situación o actividad de aprendizaje que todos los alumnos de la clase sean capaces de realizar en mayor o menor grado y estructurar la progresión en la dificultad de los diferentes aspectos implicados en la misma en función de los avances que van obteniendo cada uno de ellos.
4. El maestro tiene un conocimiento de los grados de destreza que cabe esperar a determinadas edades pero esto no pueden traducirse en cotas a alcanzar por todos los alumnos, sin tener en cuenta las características individuales. Pero las diferencias en cuanto a sexo, características somatomórficas o cualquier otra condición inherente al individuo mismo, no pueden ser criterios para la agrupación o la asignación de tareas. No hay que lograr una respuesta motriz única y válida para todos, sino mejorar la competencia motriz del alumno con relación al punto de partida, por lo tanto las características individuales son criterios de referencia.

-
5. El planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física, ha sido eminentemente de tareas de ejecución motriz, el alumno desarrollaba su capacidad pero apenas se le daba información para relacionar los aprendizajes con su cuerpo y su funcionamiento, su proceso madurativo y la formación de sus capacidades motrices. Por el contrario en el modelo que aquí se propone el alumno al tiempo que realiza las tareas conoce el por qué y el para qué de las mismas, de manera que vaya construyendo de forma significativa los conocimientos sobre su cuerpo y su funcionamiento, y que analice y experimente con sus propias posibilidades motrices.
 6. Los aprendizajes motrices se producen mediante interacciones del alumno consigo mismo, con su entorno físico, con los objetos, con el maestro y con los otros alumnos. El proceso de enseñanza y aprendizaje debe, por lo tanto, favorecer situaciones de interacción. Estas situaciones, además de permitir aprendizajes por imitación, por adaptación a situaciones, y fomentar la cooperación y el compañerismo, la descentralización de su propio punto de vista, el respeto a las normas y a la actuación de los otros, son situaciones de aprendizaje donde el alumno observa como otros alumnos iguales a él son capaces de determinadas conductas motoras, siendo estos referentes, más válidos por ser más próximos, que los que pueda observar en el maestro, de cuyo nivel de competencia se siente más alejado.
 7. El papel que juega el maestro en el proceso de enseñanza supone varias facetas. Al ser un área que se basa en una capacidad que ya posee, el alumno parte de una predisposición al aprendizaje, lo cual facilita la función del maestro. Éste propondrá tareas cuya ejecución suponga un reto y un esfuerzo en relación con la situación inicial de las capacidades. El maestro actuará estimulando, sugiriendo, orientando, controlando el riesgo, valorando, proponiendo otras soluciones... pero el alumno debe ser el protagonista de su acción motriz.

El maestro es, además, un elemento de referencia y de información importante, sin el cual el alumno no llegaría a desarrollar conocimientos motrices importantes, por lo que su función además de dinamizadora es informadora. Pero esta información y referencias deben hacerse siempre desde una actitud positiva abriendo nuevas posibilidades y no desde una actitud sancionadora (correcto/incorrecto), y basándose en los procesos y no tanto en los resultados.

9. La actitud del maestro frente a la actividad física refuerza o desvirtúa los aprendizajes de actitudes, valores y normas y sobre todo el grado de motivación. La interacción entre el alumno y el maestro, no sólo se realiza a través de la información sino también a través de la actitud del maestro ante la actividad física que configura modelos (positivos o negativos) para el alumno.

10. Entre las posibles actividades y situaciones de enseñanza se deben seleccionar aquellas que supongan un uso significativo (funcional) de la capacidad motriz del alumno. Para éste, la significatividad proviene del hecho de aplicar sus aprendizajes motrices a situaciones reales de uso y actividades cotidianas como son los juegos. Por ello las situaciones de enseñanza y aprendizaje deben tener un planteamiento lúdico frente al tipo de actividad planteada como ejercicio, siempre que lo permitan los aprendizajes y los objetivos que el maestro se proponga lograr. Y ello no sólo por ser una situación de aprendizaje más natural y amena en estas edades, sino por una serie de aportaciones pedagógicas que tiene:

EL JUEGO

- Es un hecho motor contextualizado en la práctica habitual del alumno (contexto global). Su aplicabilidad directa la hace más significativa para el alumno.
- Hay que proponer y estimular a la actividad desde fuera.
- El alumno se adapta a un modelo externo y trata de reproducirlo, lo que supone una respuesta más elaborada.
- Permite una mayor cantidad de interacciones alumno-maestro, mejor corrección y más información. La cantidad de información y corrección que puede recibir es limitada.
- No se persigue la corrección del movimiento.

EL EJERCICIO

- Es un hecho motor aislado o en condiciones descontextualizadas de aplicación, las condiciones de aprendizaje no son las mismas que las de aplicación.. Motiva por sí mismo a la actividad con independencia de los estímulos externos al propio juego.
- Es el propio alumno quien trata de aportar soluciones a los planteamientos.
- Posibilita una mayor interacción entre alumnos...
- Es más fácil conseguir y comprobar un aprendizaje, pero le cuesta luego más transferirlo a otras situaciones.
- El conocimiento de los resultados no se hace de forma analítica sino que es global y está implícito en el propio juego (saben si han ganado o no, o si lo hacen bien o mal).. El conocimiento de los resultados es externo y por lo tanto le permite una comprobación respecto a parámetros como son los modelos, patrones o el juicio del maestro.

La intervención pedagógica para lograr los aprendizajes se realiza sobre los elementos del juego:

- La forma de juego o tipo de juego: a partir de la propuesta se pueden introducir determinadas propuestas por resolución o por experimentación de diferentes patrones motores o actividades de aplicación de aprendizajes adquiridos que queramos que trasieran a otras situaciones o que automaticen.
- Las normas y condiciones de juego: que nos permiten introducir elementos de progresión, de cambios en la actuación, de solución, de socialización, el número de participantes, el espacio, el tiempo y otras condiciones del juego. O mediante limitación, ir, de respuestas más abiertas, a respuestas elaboradas o modificadas.

Incidir sobre estos elementos del juego permite al maestro actuar pedagógicamente, manteniendo el elemento motivacional.

El ejercicio sin embargo es un planteamiento didáctico que permite una mayor precisión en la tarea asignada, más información y una planificación mejor de las progresiones y del esfuerzo. El maestro debe evaluar las ventajas y desventajas de aplicar uno u otro sistema al programar, pero teniendo presente que al ser un área que pretende asentar hábitos estables el factor de motivación por la actividad física debe primar sobre cualquier otro.

11. La intervención pedagógica en Educación Física debe considerar como recursos educativos el reto y la curiosidad. Estas tendencias de la conducta del alumno son instrumentos que el maestro puede utilizar a la hora de diseñar actividades de enseñanza.

El reto, entendido como la tendencia a superarse a sí mismo o a superar alguna dificultad, es una constante en la actividad infantil, ya que el niño necesita demostrarse a sí mismo lo que es capaz de hacer. Además facilita que el alumno utilice los conocimientos que posee y los emplee de modo que manifieste sus propias posibilidades mejoradas. Sin embargo, el uso educativo de situaciones de reto, no puede ser el mismo para todos los alumnos. El maestro debe evaluar convenientemente las posibilidades de éxito de los mismos y crear unas condiciones adecuadas para que los alumnos intervengan con confianza en el éxito y seguridad en las propias capacidades. De hecho deben tomarse precauciones en el uso educativo del reto, tanto si se trata de utilizar éste con alumnos con excesiva confianza en sí mismo, pero que aún no son capaces de evaluar convenientemente los factores de riesgo, como con alumnos que, tienen escasa confianza en sus propias posibilidades y ello les inhibe de la acción

y refuerza la atribución de la propia incapacidad para afrontar la tarea con éxito. Por lo tanto la actividad del maestro no se debe limitar a proponer situaciones en que el alumno necesite demostrarse a sí mismo de lo que es capaz, sino además y más importante, infundirle confianza y seguridad para conseguir realizarlas (pedagogía del éxito) de manera que no se inhiba frente al reto.

La curiosidad es otra tendencia que, muchas veces la escuela coarta y limita, siendo como es uno de los principales recursos con que cuenta el maestro para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El alumno explora y descubre sus posibilidades motrices, demanda información que le ayude a dar significado a lo que hace y a lo que ocurre con su cuerpo, siente curiosidad por nuevas formas y tipos de movimiento,... Por lo tanto la actividad del maestro debe propiciar esta inquietud, favorecerla y no limitarla.

12. El tratamiento del error en Educación Física, no tiene que tener la consecuencia automática de la corrección. El error en la ejecución de las actividades puede suponer inadecuación de las tareas a las capacidades, automatismos adquiridos, coordinaciones no conseguidas, divergencia entre la conducta motriz obtenida y la conducta motriz intentada,... El error aporta muchos y muy valiosos datos por lo que el maestro debe utilizar el error como recursos pedagógico y como elemento de análisis.
13. El tratamiento de los espacios y los recursos materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la Educación Física tiene una dimensión propia. El alumno identifica la actividad física con un espacio concreto y con unos materiales específicos (gimnasio y pistas deportivas). El maestro debe proponer, también, actividades donde se exploren las posibilidades de actividad física en espacios que el alumno no identifica como específicos de la clase de Educación Física ; de esta manera aprende a utilizar los espacios disponibles sean o no del centro y estén o no específicamente diseñados para la actividad física (patio, parques, naturaleza, barrio, instalaciones deportivas próximas,...) y amplía su gama de recursos motores. Esto contribuye, además, a la creación de hábitos de actividad física en diferentes medios y lugares, no circunscribiendo la misma a las posibilidades del centro.
14. Especial tratamiento tiene el espacio natural ya que la Educación Física incluye determinadas destrezas que sólo es posible desarrollar en este tipo de espacios y que además están interrelacionadas con conocimientos incluidos en bloques de contenidos del área de Conocimiento del Medio y que han de dar lugar a propuestas conjuntas de actividades (colonias, excursiones, campamentos, estudios del medio natural).

-
15. De forma similar ocurre con los materiales, aun siendo un área muy específica en este campo, la actividad física no está necesariamente supeditada a ellos, lo importante es mejorar cualitativamente la competencia motriz lo cual no presupone necesariamente la utilización de determinados materiales. Por lo tanto frente a materiales muy específicos, en la Educación Primaria deben prevalecer materiales más polivalentes (pelotas, bancos, aros,...), de uso habitual en los alumnos (globos, cuerdas, patines, bicicletas...), juguetes, materiales diversos (ruedas, cajas de cartón, periódicos...) y sacar de ellos todas sus posibilidades de utilización.

Las necesidades de material están condicionadas por el tipo de organización de clase. Si se plantea una actividad única para todos, se precisa o mayor número de materiales o el tiempo de espera aumenta, si por el contrario se diversifica las tareas dentro de la organización de clase se necesitará menor número de elementos de un tipo de material, pero mayor diversidad de materiales a utilizar.

16. La distribución del tiempo en el diseño de actividades de Educación Física tiene unas características que derivan de la propia práctica motriz. Primero partimos del hecho de que las actividades de Educación Física son percibidas por el alumno como diferentes del resto de las actividades del currículo, esto obliga a dedicar un tiempo a la puesta en marcha al iniciarlas, y a una vuelta a la calma al terminirlas. No tienen que tener una estructura de calentamiento y relajación excesivamente técnica, que correspondería a la Educación Secundaria, sino más bien son para la modificación de situaciones, para ayudar al alumno a ubicarse en el tipo de actividad que se le va a plantear a continuación.

Otro elemento a tener en cuenta es la distribución de tiempos cuando planteamos actividades que suponen esfuerzos, para los que hay que prever tiempos de recuperación suficientes variando el tipo de actividades. Dadas las características de los alumnos de esta etapa es preferible actividades de menor duración variando el tipo de las mismas, que un menor número de actividades por unidad de clase, y de mayor duración. A medida que los ciclos avanzan su capacidad de resistencia aumenta así como su capacidad de concentración y su habilidad para mantener formas de juego sin error por más tiempo, permitiendo consecuentemente situaciones de aprendizaje más largas.

Por último tener en cuenta el hecho reflejado ya en el apartado de material y que hace referencia a la organización de clase, que debe ser tal que evite tiempos "muertos" o tiempos de inactividad, ya sea por el planteamiento de clase, por la escasez de material, o por detenciones excesivas para la corrección o información.

-
17. Las normas generales de seguridad y de higiene se adquieren a partir de su implantación en los criterios de organización de la clase de Educación Física, por ello deben estar siempre presentes a la hora de planificar las actividades: establecimiento de normas generales sobre el uso de instalaciones y materiales que eviten accidentes, que al planificar una actividad se tengan en cuenta y los alumnos conozcan los posibles factores de riesgo y las medidas que se deben adoptar para evitarlos; el uso de prendas específicas para la actividad física (habituarse al alumno a mudarse después de sudar por normas de higiene tanto personal como colectiva), iniciar en hábitos higiénicos asociados a la práctica deportiva como son la ducha y aseo personal al finalizar actividades que suponen sudor o contacto con suciedad, hábitos de salud relacionados con la nutrición y el consumo (nutrición suficiente y equilibrada, que el horario de Educación Física, en la medida de lo posible, no coincida con el periodo de sesiones inmediatamente seguido a la comida...). En todo caso, deben reflejarse en las actividades propuestas hábitos congruentes con los contenidos del bloque de salud corporal.
18. El juego, como planteamiento general de la actividad del área de Educación Física y no sólo como contenido, precisa unas orientaciones didácticas que clarifiquen, no su necesidad, que ya ha sido suficientemente explicada en apartados anteriores, sino su desarrollo de situación básica de enseñanza y aprendizaje.

En ocasiones se considera un juego, lo que en realidad son ejercicios tipo que , o se presentan nominalmente con la etiqueta de “juegos”, o se plantean en situación de competición para conseguir un cierto elemento motivacional. Para que realmente la tarea sea una situación lúdica de aprendizaje debe tener una lógica interna de juego, esto es que exista una actividad a realizar, unas normas de juego, una estrategia de resolución y que el conjunto de estos tres elementos los alumnos lo reconozcan como juego y se identifiquen con su papel dentro de él.

Depende de que el maestro sepa conectar con los intereses, motivaciones, juegos ya conocidos de sus alumnos para que estos lo perciban realmente como un juego.

19. La participación por equipos en juegos y la vinculación de la Educación Física con patrones deportivos suele tender a convertir los juegos en situaciones de competición. En la etapa de Educación Primaria entendemos que existen otros mecanismos de motivación que hacen que no sea necesario utilizar esta componente psico-afectiva de emulación como elemento motivador. El riesgo de que en lugar de proporcionar indicadores sobre las propias posibilidades, se convierta en elemento de marginación; y en lugar de cooperación favorezca la “coalición” hacen

pensar en que las ventajas como elemento de estimulación no sean tantas frente a los riesgos para el planteamiento educativo general.

Es necesario introducir al alumno en las estrategias del juego en equipo y favorecer la regulación de la actividad utilizando tanto referentes propios como externos pero ello no supone que el proceso de enseñanza aprendizaje lo plantee en situaciones de competición, sino que existen otras muchas situaciones de mayor valor educativo que ponen al alumno en situación de autoexigencia, de aplicación de estrategias, o de empleo de sus capacidades motrices. No debe olvidarse que el niño juega para divertirse, aunque indiscutiblemente le gusta ganar; una de las diferencias entre el juego y el deporte es el planteamiento inicial: el juego es lúdico se hace por disfrutar, en el deporte el planteamiento es además agonístico, demostrando la propia eficacia, de ahí que exista una planificación previa en el deporte (entrenamiento, táctica y técnica, etc.) que no existe en el juego.

20. El hecho de que en la etapa de Educación Primaria el tratamiento de la Educación Física pueda ser realizada por un maestro especialista y no por el maestro tutor no supone una diferencia en el tratamiento y la orientación del área y mucho menos debe afectar a un planteamiento integrado o no con el resto del currículo. En todo caso debe quedar siempre como principio la necesidad de integrar el desarrollo de las capacidades motrices con el resto de capacidades del individuo y que la coordinación del equipo docente asegure, sea cual fuere la forma de organización del profesorado, el tratamiento integrado de los diferentes aspectos que configuran la realidad compleja que supone para el alumno su propio cuerpo pero que percibe como una realidad única.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION

21. La evaluación es una valoración que se emite sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, una vez recogidos una serie de datos, en relación con los objetivos e intenciones educativas que se pretenden alcanzar. Supone, además, que la evaluación implica al propio proceso y que no se trata de un juicio terminal del proceso, sino que las actividades de evaluación están incluidas dentro de las propias actividades de enseñanza y aprendizaje. Las actividades de evaluación deben contemplarse :
- a) Al inicio del proceso para saber por un lado las posibilidades de cada alumno y por otro adaptar la programación a las necesidades de los alumnos y grupos de alumnos.

-
- b) Durante el proceso para la detección de los aciertos y los errores que tienen un papel clave para las rectificaciones que deben ir haciéndose a la programación.
- c) Al final del proceso para comprobar el desarrollo de las capacidades obtenido desde el punto inicial de partida de cada alumno por el proceso de aprendizaje; esta comprobación no debe hacerse con referencia a un tipo único de conducta o nivel de rendimiento determinado con carácter general para todos los alumnos.
22. Al ser un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje en la evaluación debemos distinguir, por un lado, lo que son actividades de evaluación del proceso de enseñanza, que permiten al maestro comprobar, y en su caso modificar su propia programación y en consecuencia reorientar la enseñanza. Por otro, la evaluación del proceso de aprendizaje en la que se evalúan las adquisiciones del alumno respecto a los objetivos. Al mismo tiempo le proporciona la información que le permita identificar el nivel de sus capacidades y habilidades motrices, su evolución en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar su acción en función de sus capacidades, conocer sus posibilidades y medios de progreso en los aprendizajes, y hacerle consciente de su propia mejora.
23. La evaluación supone un proceso de análisis de la información, por lo tanto, los datos obtenidos de los instrumentos de evaluación no se pueden convertir directamente en la propia evaluación, sino que éstos deben ser parte de los elementos de juicio y siempre tomados en relación con las propias posibilidades y el punto de partida de cada alumno, los cuales condicionan el ritmo de aprendizaje. La información, que proporciona la evaluación, no puede referirse tan sólo a cuánto aprende, que es lo que ocurre con la utilización exclusiva de pruebas y test, sino también a cómo adquiere los conocimientos y les dota de significado, para lo cual es necesario un seguimiento sistemático del proceso de enseñanza y aprendizaje. El maestro debe evaluar el estado inicial de las capacidades y habilidades y cómo han evolucionado las mismas para así poder emitir un juicio realista sobre la incidencia que ha tenido la intervención pedagógica.

Los medios que tiene el maestro para obtener información para el proceso de evaluación, son, además de la observación cotidiana, las situaciones de evaluación y los instrumentos objetivos. Sistemas de observación y de registro, son instrumentos muy valiosos para registrar lo que sucede en clase, el progreso día a día, pero estos registros han de ser sistemáticos y continuos y no deben recoger sólo elementos cuantitativos o sumativos de la actividad del alumno (marcas, tiempos o número de repeticiones) sino que además deben recoger cómo trabaja,

su atención interés, relación con sus compañeros, actitudes y formas de trabajo.

Dentro de los sistemas de observación y registro, son especialmente interesantes en Educación Física los registros de sesión, las listas de control, escalas de observación, la carpeta-registro personal del alumno, e instrumentos que lleva el propio alumno como son fichero de tareas, registros acumulativos, planes personales, registro de pruebas, tiempos y distancias. Las situaciones de evaluación son actividades integradas dentro del propio proceso de enseñanza aprendizaje, donde el alumno aplica los conocimientos adquiridos. Los instrumentos objetivos, como son las pruebas, escalas, test, baremos, permiten evaluar el estado del alumno respecto a una norma o al resto de la población. La ventaja de utilizar situaciones de evaluación es la de permitir evaluar el proceso, mientras que los instrumentos objetivos de evaluación analizan una situación puntual. Ambos son instrumentos útiles para la obtención de información para el proceso evaluador.

24. La evaluación, como parte del proceso formativo, ha de cumplir una serie de funciones:
- a) Función de identificación: el alumno reconoce sus capacidades y habilidades y su estado de desarrollo con respecto así mismo o a los otros, para asumirlas como parte de su identidad personal.
 - b) Una función de diagnóstico que le sirve al alumno para analizar posibles dificultades o déficits o posibles capacidades potenciales.
 - c) Una función pronóstico u orientativa, el alumno a partir de la evaluación obtiene pistas a la hora de elegir sus actividades y le permite saber como corregir, compensar o mejorar.
 - d) Una función de motivación y para ello no sirve con sólo informar, la evaluación debe fomentar en el alumno el seguir progresando, motivarle incidiendo más en los logros obtenidos, y teniendo un tratamiento positivo con las deficiencias constatadas.
25. Evaluar los aprendizajes supone evaluar los tres tipos de contenido aprendizaje (hechos y conceptos - procedimientos y destrezas - actitudes, valores y normas), que dan lugar a diferentes tipos de situaciones de evaluación y de tipos de instrumentos.

Los contenidos conceptuales pueden evaluarse a partir de actividades de puesta en común donde los alumnos explicitan y reflexionan sobre la

vivencia de la propia actividad, a partir de la reflexión sobre conceptos que den significado a su actividad motriz, y verbalizando la intención motriz antes de la ejecución. También existen pruebas objetivas para el análisis de la asimilación de conceptos básicos (conceptos topológicos, adquisición del esquema corporal, lateralidad, ritmo).

Los contenidos de procedimientos y destrezas son evaluados en las situaciones habituales de clase, en los juegos y mediante propuestas conjuntas del maestro y el alumno que establecen las actividades que debe realizar durante un periodo. Este "contrato de trabajo" establece las actividades y lo que se espera del alumno al final de un periodo, el alumno lleva un control de lo que va realizando y las metas que para cada caso concreto se establecen. Para la elaboración de estos "contratos" es necesario saber lo que el alumno es capaz de conseguir en ese tiempo, información que en estas edades posee principalmente el maestro. Otro instrumento valioso son los cuadernos de registro personal, donde el alumno puede llevar un seguimiento de su propia evolución. Existen diferentes instrumentos objetivos de las aptitudes, habilidades y destrezas motrices, y escalas de habilidades que el maestro puede confeccionar.

Las actitudes, valores y normas, son contenidos que en la actualidad se evalúan de forma no sistemática. Sin embargo, existen muchas situaciones donde evaluar estos contenidos: participación en actividades no regladas (actividades extraescolares, recreos, participación en actividades municipales), participación en campañas y actividades abiertas (por ejemplo la semana de la bicicleta, cross en el barrio, difusión de algún juego o deporte autóctono...), asistencia a campamento y otras actividades propuestas en la oferta educativa del centro, observación sistemática, cuadernos de registro...

26. La recuperación es un proceso que debe tenerse en cuenta como consecuencia lógica de la evaluación. Se trata de articular las medidas correctoras y vías alternativas ante un posible fallo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto la recuperación no puede entenderse como una vuelta sobre las mismas actividades, ya que con esas actividades el alumno no ha sido capaz de conseguir los objetivos, bien por una inadecuación de las actividades lo que supondría modificar las actividades o las secuencias de las mismas; bien porque se suponían conocimientos previos que el alumno no tenía y sobre los que hay que volver; bien porque el alumno no ha rendido lo que se preveía de él, ya por falta de motivación ya por error en la evaluación inicial de sus posibilidades. Todo ello supone una adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las circunstancias concretas de cada alumno, que se habrán obtenido por la evaluación.

-
27. En cualquier caso, la recuperación supone un replanteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje para alcanzar objetivos que no se han podido lograr por las actividades habituales, en función de la información obtenida, no tanto sobre los resultados, como sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La recuperación supone una adaptación curricular concreta, mediante actividades de refuerzo, ampliación, actividades de apoyo, rediseño de actividades de enseñanza, planes individuales de actuación.

ORIENTACIONES ESPECIFICAS

Los bloques de contenidos son formas de organización de los contenidos del área para su más claro y sistemático tratamiento, pero en ningún caso suponen una forma de presentación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

El área de Educación Física, sobre todo en esta etapa, debe tener una unidad en el tratamiento de lo corporal y lo motriz, porque el alumno no puede diferenciar entre los distintos aspectos de la motricidad que se recogen en los bloques, y que pretenden ser una guía para el maestro a la hora de fijar sus objetivos y seleccionar las tareas. Por lo tanto las propuestas de enseñanza han de tener un carácter global e integrar el mayor número de aspectos de la motricidad posible, que se encuentran recogidos en los bloques de contenido.

28. Los diferentes tipos de contenidos en Educación Física -conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas- se dan de modo interrelacionado y, en consecuencia, las actividades no pueden referirse a un tipo de contenido en particular, sino que deben basarse en las relaciones que existen entre ellos.

La adquisición de los procedimientos debe suponer la posibilidad de aprender conceptos ligados a los mismos, de modo que sirvan al alumno para la reflexión sobre la propia conducta motriz y el desarrollo de las capacidades. El maestro, en este sentido, facilita la información necesaria para que el alumno atribuya significado al movimiento.

Por ejemplo el aprendizaje significativo del conocimiento del propio cuerpo y su representación mental sólo es posible desde la experimentación y exploración de las capacidades motrices y de los recursos expresivos, y el control dinámico general del propio cuerpo. Esto no supone la existencia de una relación biunívoca entre concepto y procedimiento, sino que para cada concepto pueden existir diferentes

procedimientos, y un procedimiento puede servir para la adquisición de varios conceptos, y a su vez la interrelación entre conceptos y procedimientos configuran diferentes actitudes valores y normas.

La seguridad y precisión de los movimientos deriva siempre de un análisis interior de sus propias posibilidades. El alumno toma progresivamente conciencia de la constitución de su cuerpo, de las partes que lo integran, de su posición en el espacio, de su desplazamiento, lo que le permite la adopción de la finalidad pretendida. Ha de tomar conciencia también del funcionamiento de su cuerpo, de su estructura interna, de sus necesidades, etc. Este conocimiento le permitirá no sólo progresar en su conciencia y competencia motriz, sino también la comunicación y relación con los y lo que le rodea.

La profundización en el estudio de sistemas y funciones humanas que se realiza en esta etapa y la siguiente, ha de estar basada en la vivencia, observación y experimentación del propio cuerpo, de sus manifestaciones, reacciones y actividades.

29. Al no existir una plasmación diferenciada en actividades por bloques de contenido, tampoco podemos definir una secuencia determinada de los mismos. Sin embargo, en la secuenciación de contenidos, que debe hacer el maestro y el equipo docente del centro, han de tenerse en cuenta el nivel evolutivo del alumno y las características de los contenidos en relación a los principios del aprendizaje significativo. Todo ello supone admitir que pese aun tratamiento cíclico e integrado de los contenidos de los diferentes bloques puedan establecerse criterios que indiquen la relevancia de unos sobre otros en determinados periodos y ciclos de la etapa de E. Primaria.

Así, por ejemplo, el bloque temático El Cuerpo: Imagen y Percepción debe tener un mayor tratamiento en el primer ciclo de la etapa y progresivamente irá cediendo su protagonismo a otros bloques. En el bloque de El Cuerpo: Habilidades y destrezas la secuencia de las habilidades y destrezas las determina, en parte, la evolución en el desarrollo de sus capacidades. En el bloque de Los Juegos, se irá de los genéricos, en los primeros ciclos, a juegos de iniciación deportiva en el último ciclo de la etapa. En el caso de la expresión corporal la secuencia se traduce en modificaciones del enfoque, así de la expresión libre y espontánea que preside el primer ciclo se va en los otros ciclos a formas más elaboradas de expresión corporal.

30. Las propuestas de actividades deben tener siempre en cuenta las secuencias de aprendizaje más adecuadas, de manera que la adquisición

de éstas no suponga saltos ni cualitativos, ni cuantitativos, sino que se adquieran progresivamente. Esta secuencia debe tener en cuenta los siguientes principios:

- Ir de lo global a lo específico: Partir de movimientos que involucren a la totalidad del alumno y progresivamente ir hacia movimientos más especializados, sin por ello caer en movimientos analíticos que no tengan ningún significado para el alumno o no sea capaz de establecer la utilidad o uso del mismo.
- En el proceso de enseñanza de las habilidades, partir del movimiento natural y espontáneo, explorando todas las posibilidades y variantes de ese movimiento, para ir progresivamente comprobando cuáles movimientos y gestos son más eficaces o económicos. Ir de las habilidades más básicas y polivalentes, hacia habilidades y destrezas más específicas y concretas.
- Ir de movimientos que supongan un control y coordinación neuromuscular más simple hacia movimientos que exijan coordinaciones más complejas.
- Los procesos de adquisición de habilidades perceptivo-motoras (esquema corporal, estructuración del espacio y el tiempo, equilibrio,) pueden pasar por diferentes fases: 1º) exploración de las habilidades perceptivas propias; 2º) discriminación y toma de conciencia ; 3º) utilización y experimentación en situaciones diversas; 4º) interiorización y representación mental; y 5º) organización de la acción en función de las percepciones.
- Los procesos de adquisición de las habilidades motoras pasan también por diferentes fases de adquisición: 1º) exploración de las posibilidades motrices propias y de los otros para la actividad motriz que se propone; 2º) toma de conciencia de sus propios límites; 3º) trabajo de mejora y descubrimiento o aprendizaje de nuevas formas y posibilidades de movimiento; 4º) retorno a la toma de conciencia de sus límites para autocomprobar su mejora. Es un proceso cíclico donde la mejora se produce al ir comprobando su propio avance.
- La exploración de las posibilidades expresivas pueden realizarse a partir de diferentes planteamientos, y no tienen una secuencia específica. El tratamiento de la expresión corporal ha de darse integrado con el resto de los aprendizajes motores, se trata de utilizar en la expresión y en la comunicación los recursos motrices adquiridos, relacionando el aumento de la competencia motriz con una mayor riqueza expresiva.

-
31. **El Cuerpo: Imagen y Percepción.** El dominio motor y la competencia motriz, como en otras capacidades, se asientan en el conocimiento que el alumno tiene sobre su propio cuerpo. Pero este conocimiento no es un conocimiento puntual ni conceptual de su propia realidad corporal, es un conocimiento vivenciado, global y funcional que le permite hacerse una imagen de sí mismo. Por lo tanto los conocimientos del esquema corporal y de su propio funcionamiento no pueden darse desligados de la praxis motriz subsiguiente. Por ejemplo, adquirir una imagen global de la postura sólo es posible desde una exploración de las múltiples actitudes posturales que es capaz de realizar y que va enriqueciéndose a medida que va conociendo y utilizando posturas nuevas.
32. No es posible desvincular, sobre todo en los primeros años, la educación perceptiva de la educación corporal y motriz. El niño percibe y en función de ello adapta el movimiento, reestructura la consciencia de su propio cuerpo y de sus posibilidades, y construye las nociones elementales de referencia espacial y temporal.

El progreso en la elaboración de las percepciones espaciales y temporales, se produce, primero concretando el espacio inmediato en nociones topológicas (arriba-abajo, delante-detrás, izquierda-derecha, lejos-cerca, antes-depués...) y elementos rítmicos y temporales de experiencia inmediata (ritmos básicos, antes/después, secuencias simples,) que puede que no estén adquiridas totalmente en las primeras edades de la etapa, aunque se hayan trabajado en Educación Infantil. Después, el niño a través de juegos de ocupación del espacio y de ejercitar aspectos temporales concreta estas estructuras y aprende a utilizar y organizar el movimiento en relación a todos estos parámetros, y, en definitiva aprende a tomar referentes. Más adelante combina aspectos de trabajo y tiempo en estructuras más complejas (velocidad, simultaneidad, sucesión, periodicidad, duración, interceptación, puntería...). Por último traduce la organización de la acción conforme a estos parámetros en estrategias de acción (anticipación, colocación, defensa, ataque, obstrucción...).

33. **El Cuerpo: Habilidades y Destrezas.** Las habilidades básicas son adquisiciones de determinados patrones motores que parten de la propia motricidad natural para propiciar su utilización en condiciones cualitativa y cuantitativamente diferentes y que permiten la realización de nuevos aprendizajes. Es decir, el maestro interviene en este proceso creando situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos explorar posibilidades diferentes de respuesta. Les ayuda a constatar diversos aspectos de su acción, contrastar, elaborar índices de referencia o juicio para valorar sus actuaciones motoras, deducir, utilizar lo que ha aprendido en situaciones diferentes y nuevas, le informa sobre los

procesos efectuados y le permite analizar lo sucedido, establece progresiones y ayudas.

34. Las transformaciones del aparato locomotor y cardiovascular que se producen al final de la etapa permiten esperar del alumno mejores rendimientos. El maestro debe estar atento a que se vayan produciendo estas transformaciones antes de hacer planteamientos de cierta exigencia que pudiera ser contraproducentes. Por ello, y sólo a partir de los últimos ciclos, las actividades deben planificarse con un nivel de esfuerzo creciente.
35. Hay que tener presente que la competencia motora que en estas edades se pretende conseguir es aquella que le permita aumentar su capacidad de aprendizajes motores nuevos, y de aplicar soluciones motrices válidas a situaciones nuevas, por lo que debe prevalecer la enseñanza de aquellas destrezas que suponen una aplicación funcional o adaptación a una situación (trepar, gatear, trasportar, arrastrar, nadar, patinar, golpear, rodar, montar en bicicleta), que no suponen un problema de aprendizaje motor, pero que probablemente no se producirían, si la escuela no plantea situaciones en las que dar estas respuestas motrices, por las condiciones de los medios donde habitualmente se mueven los alumnos que limitan la cantidad y variedad de conductas motoras de éstos.

La competencia motora también incluye la mayor eficacia en las habilidades básicas (desplazamientos, giros, lanzamientos, recepciones, saltos...) que son la base de adquisiciones posteriores. Estas habilidades han de trabajarse tanto desde el aspecto cuantitativo (saltar más, correr más,) como desde el aspecto cualitativo (explorar todas las posibilidades de salto, de desplazamientos...)

36. Es función del maestro graduar la dificultad de los aprendizajes partiendo de la consideración del movimiento como un todo, por ejemplo, botar la pelota sin mirar, botar la pelota y desplazarse al mismo tiempo..., así como analizar los elementos que intervienen en la acción y ayudar a los alumnos a hacer lo propio mediante la comparación con modelos de acción.

Estas actividades se plantean como juegos de destreza en los que aplicar tipos de movimiento, para ello se deben ampliar lo más posible los tipos y variedades de movimiento que se emplean y las partes del cuerpo que se utilizan.

37. **Los juegos.** Como contenido de enseñanza deben cubrir, además de la función de dar cauce a la necesidad de juegos motrices propia de estas
-

edades, mediante juegos libres y espontáneos y la presentación lúdica de las situaciones de aprendizaje, contenidos propios que mejoren y aumenten las posibilidades de juego del alumno:

- Juegos de Destreza y de Adaptación. La función principal es la de que adquieran o perfeccionen determinadas destrezas o habilidades en situaciones de juego, como se ha visto anteriormente, incluiría los contenidos del sub-bloque de conductas motoras de adaptación.
- Juegos de cooperación y cooperación/oposición. La función de estos juegos es el aprendizaje de estrategias de cooperación y cooperación/oposición (defensa y ataque) que son la base de la mayoría de los juegos de equipo.
- Juegos de iniciación a habilidades deportivas. Entrarían juegos adaptados para la iniciación en habilidades deportivas y en deportes concretos. Es una forma de la didáctica de la iniciación deportiva donde el deporte se transforma mediante adaptaciones de su reglamento en juegos más sencillo que progresivamente se van acercando más a la situación habitual de juego. Las actividades de enseñanza tenderán a ampliar los conocimientos del alumno en la gama más amplia de deportes de manera que pueda elegir no en función del peso social de cada uno de ellos, sino en función de sus aptitudes e intereses. En esta etapa ha de primar la diversificación sobre la profundización en tipos de actividades deportivas.
- Juegos tradicionales y autóctonos. En ellos la función primordial es tener un acervo común de juegos que forman parte de su patrimonio cultural y que va a enriquecer sus posibilidades de participación en el tiempo que a estas edades todo alumno debe dedicar a jugar, y que va a ser su forma habitual de relacionarse.

38. **El Cuerpo: Expresión y Comunicación.** El tratamiento que debe darse a estos contenidos se orienta a conseguir que el alumno mejore y diversifique sus posibilidades expresivas. Por ello es necesario que este bloque se dé siempre vinculado a otras formas de expresión y comunicación, su tratamiento únicamente desde la Educación Física desvirtuaría el sentido que deben tener estos contenidos y restarían significatividad a los aprendizajes.

39. La expresión es una capacidad global del alumno, y para ello utiliza los códigos que mejor conoce, la fuerte incidencia del código verbal y escrito en la escuela, frente a un tratamiento menos sistemático del resto de po-

sibilidades expresivas va a limitar en el futuro su capacidad de valoración y utilización de otras formas de expresión.

Por ello las actividades de enseñanza deben dar contenidos propios de la Expresión Corporal, que en estas edades se dan muy relacionados con los contenidos de habilidades perceptivas y esquema corporal, y además actividades genéricas de enseñanza y aprendizaje de contenidos de expresión y comunicación en su conjunto. Por ejemplo, tomando como elemento de referencia los instrumentos básicos, se van trabajando cada uno de éstos en cada tipo de expresión: la palabra, la grafía, el trazo, el color, la forma, el volumen, el signo, el número, el sonido, el ritmo, la voz, el cuerpo, el gesto, la postura, el movimiento. También con propuestas comunes ir trabajando el mismo mensaje o emociones o situaciones, desde códigos diferentes.

40. Las actividades propiamente de expresión corporal desde el plano de la Educación Física han de trabajarse a partir de los conocimientos adquiridos en el primer bloque de contenidos, pudiendo retomar los ejes temáticos de ese bloque para profundizar en contenidos de la expresión corporal sin que haya ruptura entre ambos bloques de contenido. A partir del conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices se reconoce la movilidad de los ejes y segmentos corporales y a partir de ensayar sus posibilidades se aprovecha para proponer actividades de utilización de las mismas para representación, imitación, creación libre de formas, cualidades del movimiento. La iniciación sobre habilidades perceptivas relacionadas con el espacio permite dar entrada a actividades que además de trabajar la percepción del espacio, le dan un valor expresivo, trayectorias, ocupación del espacio, simetrías, valor cultural en la organización del espacio, espacio de cooperación y espacio de oposición. Igual ocurre con las habilidades asociadas al tiempo que dan entrada a actividades más expresivas del concepto temporal como es el tempo, la aceleración y ralentización como expresión de energía del movimiento, compás, ritmos básicos 1/4, 2/4, 4/4, movimiento súbito y sostenido.
43. La expresión corporal tiene un doble enfoque, por un lado, mejorar la competencia motriz (es más competente no sólo el que es más ágil o más fuerte, sino también el que su movimiento es más creativo y más expresivo), y por otro enriquecer su capacidad de valoración estética del movimiento (se asientan las bases para que el alumno después comprenda, valore, e incluso produzca formas culturales basadas en el movimiento y el cuerpo como teatro, danza, gimnasia rítmica).
44. **Salud Corporal:** Las actividades de enseñanza y aprendizaje de este bloque han de basarse en la creación de hábitos higiénicos y de salud,

como son el cambio de ropa, el aseo personal, hábitos posturales, los hábitos alimenticios, el calentamiento y la relajación al comenzar y al acabar el ejercicio, relacionar las funciones básicas del cuerpo y el ejercicio (la fuerza de los músculos, la respiración, la coordinación...).

AREA


4. Lengua y Literatura

I. Introducción

La búsqueda de una explicación sobre el funcionamiento y la estructura del lenguaje ha tropezado con problemas de difícil solución; por ello y por la complejidad de los procesos de habla y de toda la realidad del lenguaje, resulta difícil encontrar una explicación científica que dé cuenta de todo ello. A pesar de los avances conseguidos a lo largo de este siglo, el estudio del lenguaje continúa siendo un desafío. Ante la compleja panorámica que dibujan en la actualidad las ciencias del lenguaje, es imprescindible aclarar qué se entiende por lengua y literatura en el contexto de este Diseño Curricular Base.

Desde un punto de vista **funcional**, el lenguaje aparece como una actividad humana compleja mediante la cual se aseguran dos funciones básicas: la comunicación y la representación, y mediante ellas la regulación de la conducta propia y ajena. Estas funciones, por otra parte, no se excluyen entre sí, sino que aparecen de forma simultánea e interrelacionada en la actividad lingüística.

El ser humano tiene la posibilidad de comunicarse a través de diferentes sistemas (el gesto, la música, la plástica, la matemática, etc.). Uno de ellos, la lengua, es el medio privilegiado y, generalmente, el más eficaz para la recepción y emisión de pensamientos, experiencias, sentimientos y opiniones. La comunicación, el intercambio social, es pues la función primaria del lenguaje. El lenguaje nos permite recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza e influir sobre las otras personas con las que interactuamos, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar nuestra propia actividad. Pero el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación interpersonal. Mediante el lenguaje interior, nos comunicamos con nosotros mismos, analizamos los problemas con los que nos vemos confrontados, organizamos la información



La comunicación
es la función
primaria del
lenguaje

de que disponemos, elaboramos planes, memorizamos; en suma, regulamos y orientamos nuestra propia actividad.

El lenguaje puede desempeñar este papel como instrumento fundamental de la comunicación humana gracias al carácter convencional y arbitrario de los símbolos que lo configuran. En efecto, para que la comunicación sea efectiva, es necesario que los usuarios se pongan de acuerdo sobre las relaciones existentes entre los signos lingüísticos y los aspectos de la realidad (objetos, situaciones, sucesos, etc.) a los que se refieren. En la medida en que existe este acuerdo o convención, puede afirmarse que el lenguaje representa la visión que los hablantes tienen de la realidad. Así pues, las funciones de comunicación y de representación del lenguaje aparecen estrechamente interrelacionadas y son inseparables la una de la otra. El lenguaje tiene su origen en la necesidad de comunicar y su adquisición y desarrollo sólo son posibles a través de la interacción social, pero si deviene un instrumento privilegiado de comunicación es debido a su carácter representativo, es decir, a su capacidad para representar y reflejar la realidad de una manera compartida por los miembros de la comunidad lingüística.

De este modo, cuando el niño aprende el lenguaje en la interacción con las personas de su entorno, no aprende únicamente unas palabras o un sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos incluyen, es decir, la manera en que las personas de su mismo grupo social entienden e interpretan la realidad. La confluencia de ambas funciones - comunicación y representación- en la actividad lingüística tiene numerosas implicaciones curriculares entre las que conviene señalar las dos siguientes. En primer lugar, el lenguaje se convierte en un instrumento primordial para construir una representación del mundo más o menos compartida y esencialmente comunicable, en un instrumento básico para la construcción del conocimiento, para la realización de aprendizajes y para el logro de una plena integración social y cultural. En segundo lugar, y como consecuencia del papel que desempeña en los procesos de pensamiento, el lenguaje está estrechamente vinculado a la construcción del conocimiento y al dominio de habilidades no estrictamente lingüísticas como, por ejemplo, las habilidades cognitivas, las habilidades motrices o las habilidades relativas a la planificación y control de la propia actividad.

El lenguaje es instrumento básico para la construcción del conocimiento, para el aprendizaje y para una plena integración social y cultural

Junto a estas consideraciones funcionales sobre el lenguaje, han de tenerse en cuenta igualmente sus características **estructurales**, es decir, las unidades o elementos que lo configuran y las reglas de organización de los mismos. Desde este punto de vista, el lenguaje se define como un sistema de signos interrelacionados, lo cual implica que las leyes de organización de sus partes dependen de las leyes de organización de la totalidad. En la descripción de las unidades del lenguaje, cada una de ellas sólo adquiere sentido si se hace referencia al conjunto, al sistema completo. Por ello, no debe olvidarse que, en último término, el sistema de la lengua se actualiza


siempre en el discurso y que, por tanto, todas sus partes se encuentran influidas por la función comunicativa general a la que se ha aludido anteriormente.

De lo dicho hasta aquí, se sigue que los modelos y teorías lingüísticas que pueden resultar más útiles en una perspectiva curricular, y que pueden realizar aportaciones más interesantes para la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, son aquéllos que, además de analizar sus características estructurales mediante la descripción de las unidades y de las reglas de organización de los diferentes elementos implicados, tienen en cuenta el estudio de las secuencias de enunciados o discursos tal como se emiten en la vida real. En otros términos, los modelos y teorías más útiles en la perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza de una lengua son los que ubican el análisis estructural en el contexto de las funciones de la actividad lingüística, es decir, de las funciones de comunicación y de representación que cumplen siempre los enunciados o discursos reales.

La complejidad reside en que el estado actual de los conocimientos en Lingüística, que como cualquier ciencia está en permanente revisión y desarrollo, no permite disponer de una teoría “completa” o “ideal” de la lengua en el sentido expuesto. Esto obliga a utilizar de forma complementaria una serie de modelos parciales e incompletos -en la medida en que atienden a aspectos o elementos diferentes del sistema de la lengua- como punto de partida para la labor docente. Sin embargo, es importante recalcar la imperiosa necesidad de utilizar un aparato teórico-descriptivo común a lo largo de toda la educación obligatoria, que asegure una unidad terminológica y conceptual en todos los niveles educativos.

Así pues, las aportaciones de la Lingüística deben utilizarse teniendo en cuenta que todos los conceptos y procedimientos de análisis propios de la disciplina deben estar subordinados a los objetivos que persigue esta área curricular en la Educación Obligatoria y, más especialmente, en la Educación Primaria: el desarrollo de la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación y de representación, y de conocimiento. La teoría lingüística es sumamente útil para organizar la descripción de la lengua, pero la descripción resultante no debe llegar como tal a los alumnos. Hay que eliminar la idea de que aprender lengua es aprender teoría gramatical, reglas abstractas; más bien, en esta etapa educativa aprender lengua debe ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y recrearla.

Este énfasis en los aspectos más funcionales del lenguaje no supone ignorar el hecho de que los alumnos muestran a menudo una cierta curiosidad por la lengua que manejan, lo que ha de ser aprovechado por el profesor para plantear ocasionalmente una reflexión explícita al respecto. El profesor puede encauzar esta curiosidad buscando y seleccionando ejemplos que inviten a los alumnos a reflexionar sobre el lenguaje que usan de forma



Aprender la lengua
es aprender a
usarla,
manipularla,
crearla y
recrearla

habitual (cuando escuchan, hablan, leen o escriben). De todos modos, ha de tenerse en cuenta que este tipo de actividades sólo tendrá valor educativo en la medida en que permita a los alumnos resolver problemas particulares y en la medida en que sean capaces de reconstruir por sí mismos el análisis que conduce a dicha reflexión. En cualquier caso, el trabajo sistemático de reflexión sobre la lengua no debe sobrepasar nunca la capacidad de abstracción de los alumnos, todavía muy rudimentaria en Educación Primaria, y debe abordarse siempre en el marco de un planteamiento global comunicativo.

Como se ha señalado repetidamente, la lengua no puede separarse del discurso oral y de los textos escritos; por ello, la manipulación y reflexión en/ sobre los distintos elementos de la lengua parece conveniente hacerla desde los textos (orales y escritos). Es en este contexto en el que la literatura se muestra como la fuente primordial de construcción de sentido a través de discursos óptimamente organizados y, por lo tanto, en los que la lengua adquiere plena funcionalidad. Todos los textos tienen sentido, pero los literarios son aquéllos que buscan primordialmente la construcción del mismo. El sentido de la obra literaria es un contenido de nivel superior y por eso la lengua y la literatura deben estudiarse unidas. En la literatura, el lenguaje no sólo es instrumento, sino finalidad en sí mismo, por lo que ciertas posibilidades de actualización sólo aparecen en ella.


No se trata, en el marco de la Educación Primaria, de que los alumnos aprendan Historia de la Literatura ni Teoría Literaria, ni de que conozcan el conjunto de producciones literarias de una nación, de una época o de un género concreto. Se trata de emplear los textos de literatura infantil, los textos de la literatura de tradición oral y cualquier texto literario adecuado a las posibilidades de los alumnos como un recurso para la adquisición del lenguaje, incluidos los aspectos de organización y elaboración estéticas. Por otra parte, los textos literarios, merced a la función estética que impregna todo su mensaje y a los condicionantes sociales y culturales que influyen y se reflejan en los mismos, ofrecen la posibilidad de ampliar la visión del mundo, de desarrollar el sentido de análisis y de crítica, de gozar y encontrar placer en su conocimiento y de enriquecer el dominio de la lengua.

Además, mediante la utilización de técnicas sistemáticas, y no sólo lúdicas y descontextualizadas, los alumnos de la Educación Primaria pueden iniciarse en la creación de textos y en el uso de los recursos expresivos que el lenguaje les brinda y que la literatura utiliza y crea a través de sus obras. De este modo, el alumno no es un mero receptor de los textos elaborados por otras personas, sino que tiene la oportunidad de hacer un uso personal de la palabra, de explorar sus posibilidades significativas y, en definitiva, de expresarse libremente más allá de la realidad convencional de los adultos. La literatura, tratada de este modo, se convierte en una fuente de placer, de diversión y de experiencias creativas.

Para completar estas consideraciones generales sobre lo que se entiende por lengua y literatura en el presente Diseño Curricular Base, es necesario todavía aludir a la diferencia entre lenguaje oral y lenguaje escrito. El lenguaje escrito implica el dominio de un nuevo código que, si bien mantiene estrechas relaciones con el código del lenguaje oral, en ningún caso puede entenderse como una simple traducción del mismo. El lenguaje oral en sus diferentes modalidades utiliza el apoyo de índices situacionales (por ejemplo, las reacciones de los interlocutores) y suele ir acompañado de elementos comunicativos no verbales (mirada, gesto, postura,...) que facilitan, en gran medida, la comunicación. En el lenguaje escrito, el apoyo de los índices contextuales es mucho menor (por ejemplo, el receptor no suele estar presente) y es necesario utilizar marcas (separaciones de párrafos, signos de puntuación, etc.) que son símbolos gráficos de fenómenos propios del lenguaje oral; asimismo, el lenguaje escrito exige más propiedad léxica y estructuras más completas y pertinentes.

Aunque los aspectos de selección, anticipación, planificación y estructuración de los contenidos comunicados, así como la selección de los elementos verbales y no verbales que se van a utilizar (ilustraciones, esquemas, etc.), estén también presentes en las producciones orales, es evidente que su presencia e importancia se incrementan de forma considerable en las producciones escritas. En la producción de un texto escrito es posible volver una y otra vez sobre lo ya hecho con el fin de revisarlo y modificarlo antes de ponerlo a disposición de cualquier lector, garantizando de este modo un control del producto. Del mismo modo, la comprensión de un texto escrito presenta diferencias respecto a la comprensión de un texto oral, ya que en el primer caso existe la posibilidad de volver sobre lo leído tantas veces como se desee, con el fin de buscar elementos significativos, contrastar interpretaciones previas a la luz de lo nuevo, explorar nuevas hipótesis, etc. También existen diferencias en el camino que conduce al uso del lenguaje oral y del lenguaje escrito. En el primer caso, la vía de acceso es un aprendizaje asistemático y no planificado que, si bien incluye elementos educativos por parte de los adultos y de otros agentes socializadores, también requiere una enseñanza sistematizada y planificada en el ámbito escolar.

Estas diferencias se utilizan a menudo como argumento para justificar una mayor presencia, cuando no una presencia exclusiva, del lenguaje escrito en la Educación Obligatoria. Es necesario, sin embargo, subrayar que no existen razones válidas para primar el estudio del lenguaje escrito en relación con el estudio y perfeccionamiento del lenguaje oral, máxime cuando este predominio suele concentrarse en los aspectos más formales. De hecho, más allá de las diferencias ya señaladas, ambos tipos de lenguaje poseen muchos elementos comunes y deben ser objeto de atención prioritaria, durante la Educación Obligatoria, en el marco de un planteamiento global que ponga el acento en la actividad lingüística, es decir, en el uso del lenguaje como instrumento de comunicación y de representación.




No hay por qué primar el estudio del lenguaje escrito en relación con el estudio y perfeccionamiento del lenguaje oral

La Lengua y la Literatura en la Educación Primaria

La consideración simultánea del lenguaje como una actividad, como un instrumento intelectual y como un objeto de conocimiento, susceptible por lo tanto de análisis y de estudio en sí mismo, aporta múltiples razones para la inclusión del área de Lengua y Literatura en la Educación Primaria. En primer lugar, puesto que el lenguaje es un instrumento intelectual, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos propios de esta área contribuyen de forma decisiva a la formación de un pensamiento claro y organizado. En segundo lugar, y desde la perspectiva del lenguaje como medio primordial de comunicación, en esta área se propicia el desarrollo progresivo de la capacidad comunicativa del alumno, enseñándole a utilizar el lenguaje en un rango más amplio de situaciones y contextos, a diferenciar tipos de audiencia y de interlocutores, a ampliar el abanico de propósitos para los que lo emplea. En tercer lugar, en la medida en que se contribuye a incrementar y enriquecer la competencia lingüística del alumno, se le ayuda a tomar conciencia de su entorno y se favorece su incorporación a la vida social y cultural. En cuarto lugar, habida cuenta del papel instrumental que juega el lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los contenidos curriculares, se contribuye a poner las bases que aseguren una educación escolar provechosa.

La finalidad última de la enseñanza de la lengua y la literatura en este nivel educativo debe ser el enriquecimiento del lenguaje oral que el niño ya usa cuando inicia la escolaridad obligatoria y la utilización del lenguaje escrito. Más concretamente, se trata de que, en el transcurso de la Educación Primaria, los alumnos consigan un dominio funcional de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir.



La finalidad última de esta área debe ser el enriquecimiento del lenguaje oral y la utilización del lenguaje escrito

De la manera cómo se lleve a cabo la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Primaria depende, en gran medida, que los alumnos entiendan que el dominio del lenguaje no responde a una exigencia externa ajena a sus intereses y a su realidad, sino a una necesidad de comunicarse de forma más satisfactoria, de conocer y aprender del medio que les rodea, de precisar y de organizar su pensamiento. Asimismo, de ello depende que los alumnos desarrollen sus capacidades comunicativas mediante la exploración de usos nuevos y personales del lenguaje, que lleguen a experimentar placer en la expresión propia y en la audición y lectura de los textos producidos por otras personas.

Para responder a estas exigencias, la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Primaria debe partir de los usos concretos de la lengua que los alumnos traen a la escuela, hacia los que es necesario mostrar el máximo respeto. Cuando inician la escolaridad obligatoria, los niños dominan ya gran parte de la complejidad del uso de la lengua y demuestran comprender su intención cuando expresan deseos e ideas y cuando responden a otras

personas. En el ámbito escolar, hay que partir de este uso que el niño hace de la lengua, no para acomodarse a él, sino para sugerir y propiciar, mediante los más variados recursos, otros empleos del lenguaje, en otros niveles y con mayor profundidad.


La asunción del bagaje lingüístico que los alumnos traen a la escuela no debe conducir al falso supuesto de que los alumnos ya han adquirido el dominio total de la lengua cuando comienza la Educación Primaria. Existen grandes diferencias en el uso de la lengua, en función del entorno lingüístico del niño (incluyendo los factores sociales, económicos y culturales del mismo), que el profesor debe conocer. Debe tomarse conciencia de que el punto de partida no es el mismo para todos los alumnos, de tal manera que algunos se encuentran en clara desventaja en el momento de iniciar sus aprendizajes escolares. La escuela tiene que subsanar las posibles carencias que el niño recibe del medio familiar y social en el que vive.

Partir de la lengua que los alumnos traen a la escuela sin perder de vista las diferencias señaladas supone, entre otras cosas, que se han de crear situaciones y actividades de aprendizaje en las que los alumnos tengan necesidad de usar formas más elaboradas y estén motivados para ampliar y enriquecer su lenguaje; supone también tener en cuenta el papel modélico del profesor y de los textos que se empleen como punto de partida de las posteriores exposiciones o creaciones textuales que el niño efectúe, sin que esto signifique en ningún caso un desprecio hacia la lengua funcional que el niño trae a la escuela.

A las diferencias mencionadas, conviene añadir las que tienen su origen en la realidad plurilingüe y pluricultural del Estado Español. De hecho, nos encontramos, por una parte, con zonas en las que hay dos lenguas oficiales que conviven en condiciones de igualdad, pero ninguna de las dos es la lengua materna de todos los escolares; y, por otra, con zonas en las que hay una lengua oficial y una variedad idiomática de la misma, que es la que realmente se utiliza a nivel coloquial. Ante este panorama, la escuela debe tender al aprovechamiento, mejora y extensión de esta riqueza que, en muchos casos, no sólo se da en el lenguaje oral, sino que se ha trasladado a la lengua escrita y posee manifestaciones literarias.

Desde el inicio de la escolaridad, es imprescindible desarrollar en los alumnos la capacidad para valorar las diferencias lingüísticas como una importantísima aportación cultural. Para conseguirlo, se propiciará la incorporación a la educación escolar de la lengua oficial y de la variedad idiomática, constatando las diferencias y las similitudes y subrayando el carácter dinámico y cambiante del lenguaje y el papel que en ello desempeñan los hablantes. En las zonas bilingües, las dos lenguas han de tener cabida en la realidad escolar en condiciones de igualdad.

El aprendizaje y la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Primaria deberá hacerse desde la manipulación y la creación de textos para



Hay que fomentar en los alumnos la capacidad para valorar las diferencias lingüísticas como una importantísima aportación cultural

adquirir coherencia, corrección idiomática y propiedad expresiva, aspectos esenciales del proceso de enriquecimiento del lenguaje que se desea propiciar.

La coherencia se refiere a la conexión entre lo que se dice y lo referido, y entre los propios elementos del texto. La corrección idiomática supone el conocimiento de las reglas propias de una lengua, que tienen que ver con las tradiciones normalizadas por el uso. El dominio progresivo de la corrección idiomática prepara paulatinamente al alumno para que reconozca la propia norma e interprete y respete otras de la misma comunidad lingüística. La propiedad expresiva hace referencia a saber estructurar discursos, a saber hablar en situaciones determinadas, de acuerdo a factores específicos de la situación en que se habla y al contenido concreto sobre el que se habla.

En todo este proceso debe concederse prioridad al lenguaje oral, vinculando la adquisición del lenguaje escrito con el dominio del lenguaje oral. La competencia lingüística se incrementa por la interacción de las cuatro destrezas básicas en la experiencia del alumno, no por la adquisición de cada una de estas destrezas independientemente de las otras tres.

Los contenidos de Lengua y Literatura

Si aprender lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con otros, a comprender lo que estos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás, la comunicación en su sentido pleno (entendida en el doble sentido de comprensión y expresión) será el eje en torno al cual han de organizarse los contenidos de esta área a lo largo de la Educación Primaria.

La comprensión es un proceso activo mediante el cual no sólo se capta el sentido general del mensaje, sino que, al dotarlo de significado, éste se relaciona con los conocimientos previos, estableciendo nuevas conexiones y construyendo nuevas representaciones sobre la realidad circundante y sobre los elementos (personas, situaciones, acontecimientos, etc.) de la misma. Trabajar la comprensión implica pues favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar con una actitud crítica la amplia gama de mensajes que se reciben en la vida cotidiana. Para ello, se incidirá en la captación de los elementos del discurso y de las relaciones lógicas que mantienen entre sí (relaciones que permiten situarse en el tiempo, en el espacio, diferenciar las partes del todo, captar las relaciones causales y de dependencia, etc.). Una vez entendidos estos elementos del texto, se podrá interpretar el sentido de las ideas que no estén explícitamente expuestas, evaluarlas desde un punto de vista objetivo (diferenciando los hechos de las opiniones, valorando hasta qué punto se refieren a contenidos reales o son producto de la imaginación) y reaccionar ante ellas de acuerdo con criterios personales (pueden gustar o no, provocar acuerdo o rechazo, tristeza,



La comunicación será el eje en torno al cual se organicen los contenidos de esta área

alegría, etc.). Sólo si se trabaja la comprensión entendida como este conjunto de destrezas, los alumnos podrán ampliar realmente su conocimiento sobre la realidad a través de la lectura y de la interacción verbal con los otros. En este sentido, convendría insistir en la capacidad de escuchar, no como actitud pasiva sino como una actitud necesaria y como una vía para la formación de mentes abiertas y espíritus críticos.

Para desarrollar la expresión es imprescindible practicarla, es decir, tener la oportunidad de comunicar libremente, de transmitir a los demás los sentimientos, vivencias, ideas y opiniones propias. El desarrollo expresivo supone aprender a generar ideas, a centrar la atención sobre un tema, a organizar la estructura del mismo y a darle forma no sólo de acuerdo con los parámetros de la coherencia, corrección y propiedad, sino logrando un estilo personal que sea realmente expresión de algo propio que se desea compartir con otros.

El alumno ha de ser protagonista en el proceso de comunicación, tanto en su aspecto receptivo como productivo, ha de aprender la lengua usándola en el intercambio con sus compañeros y con el profesor. La lengua aparecerá así como un verdadero instrumento para comunicar (sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, apetencias, rechazos, etc.), para obtener y ofrecer información, y para cumplir y promover una acción o un comportamiento determinado. En la comunicación real, cotidiana, estos tres aspectos aparecen entrelazados, siendo pues necesario tenerlos en cuenta simultáneamente. Potenciar el desarrollo comunicativo del alumno equivale a permitir que la lengua se despliegue en todas sus dimensiones.

Señalemos aún algunos aspectos que, dada su importancia en todo el desarrollo comunicativo, inciden directamente sobre los contenidos del área de lengua y literatura en la Educación Primaria. Se trata del sentido del aprendizaje instrumental de la lecto-escritura en el marco del desarrollo comunicativo, del dominio del léxico como pilar fundamental para el aprendizaje de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) y, por último, del valor que ha de concederse a los aspectos convencionales de la lengua frente a la originalidad en el uso.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura ha de llevarse a cabo en el transcurso de esta etapa educativa. La correspondencia automática, rápida y fácil entre los fonemas de la lengua oral y las grafías de la lengua escrita, es un contenido muy importante que los alumnos deben dominar perfectamente antes de finalizar la Educación Primaria. Sin embargo, este contenido no debe aparecer nunca de forma descontextualizada e independientemente de la función primordial de la lengua que es la comunicación. Las destrezas de lectura y escritura se desarrollarán en estrecha relación con la comprensión y la expresión como ejes fundamentales de la actividad de aprendizaje.

Potenciar el desarrollo comunicativo del alumno supone que la lengua se despliegue en todas sus dimensiones

El dominio de la lectura permite al alumno descubrirla como fuente de saber, de ocio y de disfrute

El dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal manera que las posibles deficiencias en la primera (pobreza de léxico, mala articulación, etc.) acaban reflejándose en la segunda. En cualquier caso, el lenguaje oral y el lenguaje escrito deben apoyarse mutuamente, lo que obliga a plantear su enseñanza y aprendizaje en estrecha interacción con el fin de que este apoyo se produzca realmente.

Más allá del dominio de la mecánica de la lectura y de la escritura, la iniciación al código escrito permitirá a los alumnos descubrir las posibilidades que les ofrece la lectura como fuente primordial de disfrute, de aventura, de ocio, de diversión y de saber. A partir de ahí, podrán ampliar sus conocimientos sobre la lengua (vocabulario, ortografía, organización y elaboración estéticas del texto) y enriquecer sus conocimientos sobre otras realidades distintas a la de su entorno inmediato.


En este contexto, el dominio del léxico es uno de los pilares básicos sobre los que descansa el desarrollo de las cuatro destrezas. El aprendizaje del léxico no reside en la adquisición de palabras nuevas que poco o nada tienen que ver con la realidad de los alumnos. Por el contrario, se trata de enriquecer su vocabulario explorando, por una parte, otras posibilidades semánticas de las formas léxicas que ya utiliza y, por otra, de ampliarlo con formas nuevas partiendo de los intereses más próximos y abriéndose progresivamente hacia campos más alejados y diversos. Los textos de Literatura Infantil, los textos de Literatura de tradición oral y cualquier texto literario o no literario adecuado a las edades de los alumnos de esta etapa, constituyen una fuente potencial para el aprendizaje del léxico. La utilización de los campos semánticos y asociativos, así como de las familias léxicas, aparecen también como recursos fundamentales para la creación y comprensión de textos. Una ayuda muy valiosa para que los alumnos amplíen su vocabulario es el juego de palabras, en el cual manipulan palabras, dividiéndolas, juntando unas con otras, uniendo una parte de unas con una parte de otras, etc.

En el aprendizaje y la enseñanza de la lengua es imprescindible ponderar el peso que han de tener los aspectos convencionales con relación a la originalidad en el uso. El objetivo es conseguir un equilibrio en el que ambos aspectos tengan el valor y el sentido que les corresponde. Los alumnos han de entender que el uso de la lengua implica una serie de aspectos completamente convencionales que es necesario aprender. Pero también han de entender que el aprendizaje de estas convenciones no responde a una imposición externa ajena a la propia naturaleza del lenguaje. Si la función primordial del lenguaje es la comunicación con los otros, es necesario respetar unas normas de uso en favor de un intercambio comunicativo fluido y claro entre los interlocutores.

Nunca debe olvidarse que el objetivo último del aprendizaje y la enseñanza de la lengua ha de ser llegar a un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje oral y escrito. No obstante, para conseguir este objetivo, es obvio

que se deben descubrir y conocer las posibilidades de ambos códigos, sus convenciones de uso, de estructura y de forma. Estos aspectos hacen referencia a la adecuación del lenguaje a la situación y al contexto en que se produce la comunicación, teniendo en cuenta el tipo de receptor y de relación que se mantiene con él, el tipo de mensaje que se transmite y el código que se emplea (oral o escrito). También incluyen los aspectos de ortografía en la escritura. Ciertamente, cuando se escribe hay que esforzarse por llevar las ideas al papel antes que ocuparse de la mecánica de la composición. Sin embargo, para que los textos sean comprensibles por otros, deben tener una ortografía adecuada, al igual que estar pertinentemente estructurados y organizados.

El uso de la lengua ha de constituir un medio eficaz de comunicación con los otros, tanto en su forma como en su contenido. Esto en ningún modo implica que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua deba entenderse como una serie de ejercicios mecánicos dirigidos al dominio de unas técnicas. Si, como se ha subrayado anteriormente, la expresión incluye el desarrollo de todas sus dimensiones, la idea que se quiere comunicar es lo importante. Al hablar o escribir, uno ofrece su experiencia, sus conocimientos, sus emociones, sus fantasías y sus sueños y, a través de los temas que elige y de la forma en que los presenta, expresa parte de su sistema de valores y de sus creencias. En la medida en que se brinde la oportunidad de explorar todas las posibilidades del lenguaje en la creación de los propios textos, y en la medida también en que se asegure que éstos van a ser escuchados o leídos por otros (compañeros de clase, amigos, padres, ...), los alumnos podrán sentir la expresión como una experiencia gozosa, libre y creativa. Fomentar en los alumnos un uso autónomo y personal del lenguaje, y no sólo una utilización mecánica, es el mejor camino para potenciar su formación integral como seres autónomos, conscientes y creativos en el medio en que viven.



Fomentar en los alumnos un uso autónomo y personal del lenguaje es el mejor camino para potenciar su formación integral

II. Objetivos Generales

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Lengua y Literatura, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

1. Comprender los mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, relacionándolos con las propias ideas y experiencias (escolares y extraescolares), interpretándolos y valorándolos con una actitud crítica, y aplicándolos a nuevas situaciones de aprendizaje.
2. Utilizar el castellano oral y, en su caso, la lengua propia de la Comunidad Autónoma, para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias de las situaciones comunicativas de diálogo, conversación y debate (mantener la atención, no interrumpir, respetar los turnos, formular preguntas, realizar aportaciones, etc.).
3. Expresarse oralmente en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua oral (progresiva corrección en la pronunciación, en las estructuras gramaticales, en el léxico, etc.).
4. Utilizar diferentes recursos expresivos lingüísticos (entonación, ritmo, ...) y no lingüísticos (movimiento corporal, símbolos gráficos, música, etc.) para interpretar y transmitir mensajes con una determinada intención comunicativa (en la dramatización, radio, televisión, cómics, carteles publicitarios, etc.).

-
5. Utilizar la lectura con finalidades diversas, valorándola como fuente de disfrute, aventura, ocio y diversión, como fuente de información y de aprendizaje y como fuente de perfeccionamiento y enriquecimiento de su lengua.
 6. Expresarse por escrito en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua escrita (progresiva corrección sintáctica, ortográfica, léxica, etc.).
 7. Explorar las posibilidades expresivas del castellano oral y escrito y, en su caso, de la lengua propia de la Comunidad Autónoma, desarrollando una sensibilidad estética y buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
 8. Utilizar el lenguaje oral y escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad, elaborando y anticipando alternativas de acción en la realización de tareas concretas, memorizando informaciones y revisando el proceso seguido (mediante discusiones, esquemas, guiones, notas, apuntes, resúmenes, etc.).
 9. Reconocer y respetar las peculiaridades de las diferentes lenguas y/o dialectos presentes, si las hay, en la comunidad en la que vive, valorando positivamente su existencia como manifestaciones culturales enriquecedoras.
 10. Reconocer la existencia de diferentes usos y registros en las producciones lingüísticas propias y ajenas, comenzando a establecer relaciones entre aspectos formales y organizativos sencillos de las mismas y las intenciones comunicativas a las que responden.

III. Bloques de contenido

Las opciones fundamentales sobre lo que se entiende por lengua y literatura en este Diseño Curricular Base, junto con las consideraciones sobre su sentido como área curricular en la Educación Primaria, han permitido identificar una serie de principios que presiden la selección y organización de los contenidos de aprendizaje en esta etapa educativa. Entre estos principios, cabe recordar los siguientes: la lengua como instrumento de comunicación, su interrelación con el pensamiento, su papel en la regulación y control de la actividad propia y ajena, su importancia para lograr una plena integración social y cultural y, por último, su valor instrumental para la realización de aprendizajes.

De este conjunto de principios se deduce que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en la Educación Primaria debe poner el acento en el "uso" que hacen los alumnos de su propia lengua, y ello con el fin de promover el desarrollo de su competencia lingüística. No se trata de que los alumnos aprendan teoría sobre la lengua, sino de que incrementen y enriquezcan su capacidad para utilizarla. En esta perspectiva, la selección y organización de los contenidos de lengua y literatura ha de tener en cuenta tanto los dos mecanismos básicos del proceso de comunicación (comprensión y expresión), como los dos códigos del lenguaje verbal (oral y escrito).

La utilización de estos criterios para establecer los grandes bloques de contenido de lengua y literatura en la Educación Primaria debe matizarse. En primer lugar, y habida cuenta de los Objetivos Generales definidos en el apartado anterior, no parece conveniente en esta etapa educativa situar los aspectos de comprensión y de expresión en diferentes bloques de contenido. En segundo lugar, la exigencia de que los alumnos alcancen un dominio funcional de la lengua escrita en el transcurso de la Educación Primaria aconseja reservar un espacio a los aspectos de lecto-escritura. En tercer



La lengua es instrumento de comunicación y desempeña un papel regulador del pensamiento y de la conducta

La reflexión sobre la propia lengua ayuda a los alumnos a enriquecer el uso que hacen de ella

lugar, como se ha señalado en repetidas ocasiones, el lenguaje verbal cumple a menudo su papel como instrumento privilegiado de comunicación humana en interrelación con otros sistemas de comunicación. Por último, en el tramo final de la Educación Primaria, el análisis y la reflexión sistemática sobre la propia lengua empieza a devenir un medio para seguir ampliando y enriqueciendo el uso que los alumnos pueden hacer del lenguaje.

Las consideraciones precedentes conducen a una propuesta de grandes bloques de contenido con múltiples interrelaciones. En la medida en que se trata efectivamente de grandes bloques de contenido que pueden dar lugar a agrupaciones temáticas muy diversas según la naturaleza del Proyecto Curricular en el que se inscriban, los solapamientos existentes no hacen sino traducir el hecho de que, en el caso de la lengua y la literatura, los mismos contenidos pueden y deben ser contemplados en ocasiones desde perspectivas complementarias.

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

Estos bloques **no constituyen un temario**. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionaría posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, **el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación**.

En cada bloque se diferencian los tres tipos de contenido descritos en el apartado 2.3 de la primera parte del documento: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de

naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Por otra parte, el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos.

La relación de los distintos bloques entre sí y de los diferentes tipos de contenido se explica al comienzo de cada uno de ellos y posteriormente, con más detalle, en las Orientaciones Didácticas que se presentan al final del área.

Por último, en algunos contenidos de los distintos bloques se incluye más información mediante un tipo de letra de menor tamaño. Esta información no pretende añadir más contenidos al epígrafe en el que se inserta sino, en unos casos, ilustrar o ejemplificar el contenido al que se refiere y, en otros, orientar al profesor sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar en la etapa ese contenido.

Los bloques de contenido que a continuación se detallan, son los siguientes:

1. Usos y formas de la comunicación oral.
2. El texto oral.
3. Lectura y escritura.
4. El texto escrito.
5. Análisis y reflexión sobre la propia lengua.
6. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACION ORAL

Los contenidos de este bloque (junto con los de "El texto oral") parecen especialmente importantes, pues se pretende una enseñanza sistematizada y planificada de la lengua oral.

Todos los contenidos de este bloque deberán ser trabajados en relación con el resto de los bloques y con el resto de las áreas de la Educación Primaria. La lengua oral estará presente en todas las actividades de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la lengua oral (y, como se verá más adelante, la lengua escrita) interrelaciona todas las áreas.

Los contenidos son de tratamiento cíclico y progresivo. En términos generales, hay una diferenciación de las situaciones en las que el niño va a usar su lengua y en los usos que va a hacer de ella. En el primer ciclo, los niños se mueven en un plano narrativo y descriptivo de su experiencia, captan lo anecdótico, lo directo y explícito. A lo largo del segundo ciclo, su capacidad comunicativa les permite usar la lengua de forma más flexible y profunda, y de hacer generalizaciones. En el tercer ciclo, son capaces de argumentar sus puntos de vista y de aceptar las reglas propias del intercambio comunicativo, y las situaciones a las que hacen referencia pueden ser más amplias y variadas.

Hechos, conceptos y principios

1. Necesidades y situaciones de comunicación oral en el medio habitual del niño. Características de la situación, intenciones comunicativas y formas adecuadas.
 - Diversas intenciones comunicativas: entablar una relación amistosa, narrar, describir, exponer, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.
 - Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, etc.
 - Formas básicas adecuadas a las distintas situaciones de comunicación: entonación, vocabulario, estructura del discurso y de la oración, etc.

-
2. El lenguaje oral y otros elementos no lingüísticos de comunicación que le acompañan (gestos, postura y movimiento corporal, etc.).
 3. Variantes del lenguaje oral.
 - Diversidad lingüística en los medios rural, urbano, suburbano, etc.
 - Diversidad lingüística en el Estado Español: lenguas y dialectos.
 - Diversidad lingüística en el mundo (lenguas próximas y alejadas).

Procedimientos

1. Utilización de las habilidades lingüísticas y reglas interactivas adecuadas en el intercambio comunicativo con otros (conversaciones, diálogos, debates, etc.).
 - Normas, recursos y estrategias para un intercambio comunicativo fluido.
 - Atención, concentración, espera, turnos, ampliación del campo de atención a fases previas del intercambio comunicativo, adecuación de la respuesta al contenido de las intervenciones precedentes del interlocutor, coherencia de la respuesta con el contenido de las intervenciones propias previas, etc.
 2. Comprensión de textos orales en distintas situaciones de comunicación.
 - Comprensión a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos relevantes.
 - Análisis de las ideas (elementos esenciales y accesorios; elementos falsos, ambiguos, equivocados o absurdos; relaciones entre ideas; etc.).
 - Interpretación de las ideas (datos objetivables y opiniones, intención del hablante, sentido humorístico, doble sentido, etc.).
 3. Utilización de producciones orales como instrumento para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar informaciones, etc.
 4. Producción de textos referidos a distintas intenciones y situaciones comunicativas (expresar vivencias, sentimientos e ideas; transmitir informaciones; describir situaciones reales o imaginadas; argumentar; jugar con la lengua; etc.).
 - Organización de las ideas (idea principal e ideas secundarias, secuencia narrativa).
 - Adecuación de las características formales a la situación concreta (entonación, vocabulario, estructuras del discurso y la oración, etc.).
 - Utilización de otros recursos expresivos (gestos, movimiento corporal, etc.).
 - Utilización de un estilo personal más allá de lo estrictamente convencional.
-

Actitudes, valores y normas

1. Valoración del lenguaje oral como uno de los principales instrumentos para satisfacer las propias necesidades de comunicación, y para planificar y realizar tareas concretas.
2. Interés y gusto por participar en situaciones de comunicación oral.
3. Sensibilidad, apertura y flexibilidad ante las aportaciones de otros.
4. Valoración y respeto por las normas de interacción verbal.
5. Sensibilidad y actitud crítica ante temas y expresiones que denotan una discriminación social, sexual, racial, etc.
6. Aprecio por la calidad de los mensajes propios y ajenos (coherencia, corrección y propiedad expresiva) como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.
7. Aprecio y gusto por utilizar otros recursos de comunicación (gestos, movimiento corporal, etc.) que realzan el lenguaje oral.
8. Sensibilidad hacia el aspecto lúdico y creativo del lenguaje oral.
9. Interés y respeto por las variantes del lenguaje oral.

BLOQUE

2

EL TEXTO ORAL

Los contenidos de este bloque contribuyen a la sistematización del estudio de la lengua oral desde una perspectiva complementaria a la planteada en el bloque anterior.

Este bloque resultará especialmente importante al principio de la etapa, puesto que algunos de sus contenidos han de tener una estrecha relación con la iniciación a la lectura y escritura. A lo largo de los diferentes ciclos se irán trabajando textos más elaborados y complejos.

Hechos, conceptos y principios

1. El texto oral como transmisor de temas y vehículo de emociones en un contexto social y cultural concreto.
 2. Texto literario y no literario.
-

-
- Textos literarios de tradición oral: canciones, romances y coplas; cuentos y leyendas populares; otras formas (refranes, eslóganes, adivinanzas, dichos populares, historietas locales, etc.).
 - Textos no literarios: grabaciones de diferentes tipos (diálogos, pequeñas exposiciones, etc.), programas de radio, publicidad en TV, grabaciones musicales, etc.

3. Aspectos formales del texto oral.

- Vocabulario.
- Estructuras propias de los distintos textos.
- Recursos expresivos.
- Pronunciación, entonación, ritmo, etc.

4. El lenguaje como instrumento “vivo” y cambiante de comunicación.

Procedimientos

1. Comprensión de textos orales.

- Comprensión del contenido atendiendo a la entonación, al ritmo y a otros elementos expresivos propios del texto literario de tradición oral.
- Identificación e interpretación de mensajes que no aparecen claramente explícitos (doble sentido, sentido humorístico, moraleja, etc.).

2. Resumen de las ideas más importantes del texto, estableciendo las principales relaciones lógicas entre ellas y respetando la secuencia narrativa.

3. Análisis, comentario y juicio personal de textos orales (argumento, aspectos elementales de la forma, etc.).

4. Asociación de los textos orales con la propia experiencia y con el propio entorno social y cultural.

5. Recitación y representación de textos orales literarios y no literarios.

6. Producción de textos orales (poemas, cuentos, programas de radio, discursos de diverso tipo, etc.) a partir de análisis efectuados sobre textos modelo (formas de organización y elaboración estética específicas, vocabulario específico, etc.), experimentando las posibilidades creativas que brinda el lenguaje oral.

Actitudes, valores y normas

1. Valoración del lenguaje como instrumento “vivo” y cambiante de comunicación, y respeto por las formas en desuso (arcaísmos y otras formas de expresión poco habituales).

2. Valoración e interés por los textos literarios de tradición oral.

- Valoración del lenguaje oral como vehículo de emociones, motivos y temas propios de un contexto social y cultural concreto.
- Sensibilidad estética por captar en las manifestaciones literarias los elementos imaginativos, creativos y emotivos que confieren plena expresividad al lenguaje oral.

3. Interés y gusto por la utilización de los diferentes recursos expresivos que brinda el lenguaje oral más allá de las componentes estrictamente convencionales.

4. Valoración de los elementos culturales tradicionales que son propios de la comunidad en la que vive el alumno y que se reflejan en los textos literarios de tradición oral.

BLOQUE

3

LECTURA Y ESCRITURA

La lectura y la escritura se consideran procesos cognitivos complejos en los que interviene un elemento convencional y arbitrario (el código). Estos procesos se caracterizan por su poder para comunicar y no pueden ser asimilados a una simple traducción de códigos. En un planteamiento de este tipo, el aprendizaje de los elementos convencionales siempre estará supeditado a un marco de significación.

El desarrollo de este bloque de contenido ha de hacerse a lo largo de toda la etapa, avanzando progresivamente desde lo más elemental hacia el dominio de los aspectos básicos del código escrito.

Hechos, conceptos y principios

1. Necesidades de comunicación escrita en diferentes situaciones.

- El lenguaje escrito como medio de información, de diversión, etc.
- El lenguaje escrito como instrumento de comunicación con interlocutores alejados en el espacio y en el tiempo.

2. Los medios en que se presenta el lenguaje escrito: libros, periódicos, cartas, carteles, etc.

3. Relaciones entre el código oral y el código escrito.

- Correspondencia fonemas-grafías y sus agrupaciones. Ortografía.
- Acento, entonación y pausas. Tildes y signos de puntuación.

-
- Otros aspectos de la escritura y de los textos escritos: dirección y sentido de la escritura, linealidad, distribución en el papel, separación de palabras, márgenes, función de las ilustraciones, etc.

Procedimientos

1. Interrelación entre los códigos oral y escrito (correspondencia fonemas-grafías y sus agrupaciones; discriminación visual de las letras del código escrito; relación entre los distintos tipos de letra que corresponden a un mismo fonema; etc.).
2. Comprensión de todos los elementos del texto a lo largo del proceso lector.
 - Interpretación de las ideas expresadas en el texto a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos relevantes.
 - Anticipación y comprobación de las expectativas formuladas a lo largo del proceso lector.
3. Pronunciación e interpretación de tildes y signos de puntuación para dar sentido y expresividad a la lectura de un texto.
 - Articulación correcta de los sonidos de la lengua y de sus agrupaciones.
 - Acentuación, entonación, pausas y ritmo en la lectura de textos.
4. Producción de unidades con significado en situaciones de comunicación concretas.
 - Expresión de ideas, sentimientos, opiniones, intereses, etc. con claridad, orden y precisión.
 - Utilización correcta de las reglas ortográficas elementales.
 - Adecuación de la forma de las producciones propias para expresar el significado.

Actitudes, valores y normas

1. Valoración del lenguaje escrito como instrumento necesario para desenvolverse en la vida cotidiana.
2. Valoración de los textos escritos como fuente de placer y diversión.
3. Valoración de las producciones escritas propias y ajenas.
 - Autoexigencia y esfuerzo en la realización de las producciones propias.
 - Valoración de la claridad, orden y limpieza en las producciones propias y ajenas.
4. Cuidado y respeto por los libros como patrimonio de todos.
5. Interés por intercambiar opiniones y manifestar preferencias sobre los textos leídos.
6. Curiosidad e interés por los códigos escritos de otras lenguas.

EL TEXTO ESCRITO

Los contenidos de este bloque deberán ser trabajados en relación con el resto de los bloques y con otras áreas (como Conocimiento del Medio, Matemáticas, etc.).

A través de la etapa se irá aumentando la dificultad de los textos (en complejidad, en grado de estructuración, en coherencia, en la utilización de determinadas formas de la lengua, etc.).

Hechos, conceptos y principios

1. El texto escrito como fuente de diversión, placer y entretenimiento, como fuente de enriquecimiento y de perfeccionamiento de la propia lengua, como fuente de información, como expresión de valores sociales y culturales, etc.
2. Necesidades y situaciones de comunicación escrita en el medio habitual del niño. Características de la situación, intenciones comunicativas y formas adecuadas.
 - Diversas intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.
 - Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, distancia en el espacio y en el tiempo, etc.
 - Formas básicas adecuadas a las distintas situaciones de comunicación: vocabulario, estructura del texto y de la oración, ortografía, etc.
3. Textos literarios y no literarios.
 - Textos literarios: poemas, cuentos, artículos de periódico, etc.
 - Textos no literarios: folletos, prospectos, recetas, rótulos, publicidad estática, etc.
4. El lenguaje escrito y otros elementos expresivos no lingüísticos del texto escrito (ilustraciones, fotografías, etc.).
5. La biblioteca: organización, funcionamiento y uso.
6. Variantes del lenguaje escrito.
 - Diversidad lingüística en el Estado Español.
 - Diversidad lingüística en el mundo (lenguas próximas y alejadas).
7. El lenguaje escrito en permanente cambio.

Procedimientos

1. Comprensión de textos escritos.
 - Comprensión a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos relevantes.
-

-
- Formulación y comprobación de hipótesis, conjeturas y expectativas en el transcurso de la lectura de los textos.
 - Interpretación del sentido humorístico, del doble sentido, de juegos de palabras, etc.
2. Resumen de las ideas fundamentales de textos escritos, estableciendo las relaciones entre ellas y respetando la secuencia narrativa.
 3. Análisis de los aspectos propios de diferentes textos escritos: argumento, elementos narrativos básicos (personajes, acción, escenario), aspectos formales básicos (formas de organización y elaboración estéticas, vocabulario, ortografía, etc.), otros aspectos del texto (edición, portada, ilustraciones, etc.).
 4. Comentario y juicio personal de los textos escritos leídos.
 5. Producción de textos escritos (resúmenes, guiones, esquemas, fichas de recogida de información, cuestionarios, etc.) para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar soluciones, etc.
 6. Producción de textos escritos con distintas intenciones y en diferentes situaciones de comunicación (expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.).
 - Organización del texto respetando una secuencia lógica.
 - Utilización de las formas adecuadas (estructura del texto y de las oraciones, vocabulario, ortografía, etc.).
 - Utilización de un estilo personal más allá de lo estrictamente convencional.
 - Revisión y mejora del texto producido, adecuando la forma al contenido, a la finalidad del mensaje y a las características de la situación de comunicación.
 7. Producción de textos escritos a partir del análisis de producciones ajenas modélicas (en cuanto a las formas de organización y elaboración estética, al vocabulario, a la ortografía, etc.), utilizando técnicas de imitación y reproducción, y explorando las posibilidades creativas del lenguaje escrito.
 8. Utilización de algún diccionario como instrumento de consulta para resolver dudas sobre el significado y la forma de las palabras.
 9. Utilización de la biblioteca (secciones, ficheros, reglas de préstamo, etc.) para satisfacer necesidades concretas de información acordes con los propios gustos e intereses.

Actitudes, valores y normas

1. Valoración del lenguaje escrito como uno de los principales instrumentos para satisfacer las propias necesidades de comunicación y para planificar y realizar tareas concretas.

-
2. Valoración del texto escrito como medio de diversión y entretenimiento y como medio de información y transmisión cultural.
 - Formación de criterios y gustos personales en la selección de textos.
 - Iniciativa, autonomía y voluntariedad en la lectura.
 - Gozo en la lectura y relectura de los textos favoritos.
 3. Valoración del texto literario escrito.
 - Interés por la lectura de textos literarios como fuente potencial de placer.
 - Sensibilidad y apertura hacia los sentimientos, vivencias personales y la visión de la realidad reflejados por autores y autoras.
 - Sensibilidad estética para captar en las manifestaciones literarias los elementos imaginativos, creativos y emotivos que confieren expresividad al lenguaje escrito.
 4. Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos, mostrando una especial sensibilidad hacia los que denotan una discriminación social, sexual, racial, etc.
 5. Aprecio por la calidad de los mensajes escritos propios y ajenos (su coherencia, corrección y propiedad expresiva) como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.
 6. Interés por la utilización de los recursos que brinda el lenguaje escrito y por explorar sus posibilidades expresivas más allá de lo estrictamente convencional y cotidiano.
 7. Interés por el uso de las bibliotecas y respeto de las normas que rigen su utilización.
 8. Interés por participar en los comentarios colectivos de las lecturas y por compartir la experiencia de lectura.
 9. Curiosidad y respeto por las variantes idiomáticas y estilísticas del lenguaje escrito.

BLOQUE

5

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA LENGUA

Todos los contenidos de este bloque han de ser trabajados en relación con los otros bloques. Por este motivo la mayor parte de ellos también aparecen reflejados en "Usos y formas de la comunicación oral", "El texto oral", "Lectura y escritura" y "El texto escrito".

Estos contenidos deberán surgir de un planteamiento vivo e imaginativo de la enseñanza de la lengua que reconozca la necesidad de determinados soportes (como son el

vocabulario, las estructuras de la lengua, la ortografía, etc.), y que posibilite una iniciación en la toma de conciencia sobre cómo funciona la propia lengua para adquirir mayor seguridad y libertad en su uso.

A lo largo de la Educación Primaria los niños desarrollan una capacidad creciente de abstracción y muestran cierta curiosidad por conocer el funcionamiento de la lengua que usan. Así pues, al final de la etapa se pueden abordar determinadas "estructuras de la lengua" que permitan un trabajo más a fondo a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. En las Orientaciones Didácticas se aclara la relativa importancia que tienen en esta etapa los contenidos gramaticales.

Hechos, conceptos y principios

1. El lenguaje verbal.

- El lenguaje como instrumento de comunicación.
- La lengua como producto social y cultural (convencional) que cambia, y como vehículo de transmisión y de creación de cultura.
- Variantes del lenguaje oral y escrito: lenguas, dialectos, formas especializadas y profesionales, etc.

2. Estructuras de la lengua.

- El texto y los tipos de texto (oral y escrito).
- La oración y los tipos de oración: la oración gramatical como unidad de significado; oración simple y oración compuesta (reconocimiento y diferenciación); elementos necesarios para construir una oración simple; concordancias.
- La palabra y clases de palabras.

3. Vocabulario.

- Sentido propio y figurado; familias léxicas y campos semánticos; homonimia, sinonimia, antonimia, polisemia, etc.
- Modismos, locuciones y frases hechas; neologismos, extranjerismos.

4. Normas ortográficas.

- Ortografía de la palabra (tildes, b/v, etc.).
- Ortografía de la oración (puntuación).
- Ortografía del discurso (ordenación en párrafos, etc.).

Procedimientos

1. Manipulación de las estructuras de la lengua (del texto, de la oración y de la palabra) analizando las consecuencias de los cambios realizados sobre el sentido del mensaje.
2. Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas en las producciones verbales.

-
3. Utilización del diccionario para la producción y comprensión de textos orales y escritos.

Actitudes, valores y normas

1. Valoración del lenguaje como instrumento primordial de la comunicación humana.
2. Valoración de la lengua como producto social y cultural que evoluciona, y como vehículo de transmisión y de creación de cultura.
3. Valoración y respeto por las variantes del lenguaje.
4. Aceptación, respeto y rigor en la aplicación de las normas de la lengua.
5. Interés por el intercambio comunicativo como medio para enriquecer el propio dominio de la lengua.
6. Interés y gusto por la búsqueda de cauces comunicativos originales y creativos en el uso de la lengua.

BLOQUE

6

SISTEMAS DE COMUNICACION VERBAL Y NO VERBAL

La mayor parte de los mensajes que el niño recibe en su vida cotidiana integran varios lenguajes (los mensajes emitidos por la TV forman parte del entorno más próximo al niño). Este bloque intenta recoger todos aquellos mensajes en los que el lenguaje verbal aparece en relación con otros sistemas de comunicación no verbal (la música, los gestos, la imagen, etc.). Tiene, por tanto, especial relación con los bloques "Usos y formas de la comunicación oral", "El texto oral" y "El texto escrito" y con las áreas de Educación Artística y de Conocimiento del Medio.

Los contenidos de este bloque han de tratarse a lo largo de toda la etapa, en los últimos ciclos se utilizarán mensajes más complejos en cuanto a su forma y contenido.

Hechos, conceptos y principios

1. Mensajes que utilizan sistemas de comunicación no verbal para realzar las posibilidades comunicativas del lenguaje verbal.
 - Tipos de mensajes (publicidad, documentales, dramatizaciones, otros géneros artísticos, etc.).

-
- Formas en que se manifiestan estos mensajes (carteles, ilustraciones, cómics, historietas, fotonovelas, radio, televisión, cine, etc.).

2. Sistemas y elementos de comunicación no verbal.

- La imagen y la comunicación en la sociedad actual.
- Los lenguajes no verbales y la comunicación de personas con deficiencias sensoriales (lenguaje de gestos, lenguaje Braille, lectura labial).
- Otros elementos de comunicación no verbal: sonido, movimientos corporales, etc.

Procedimientos

1. Comprensión de mensajes que utilizan simultánea y articuladamente el lenguaje verbal y otros sistemas de comunicación no verbal.

- Comprensión del contenido de estos mensajes.
- Análisis de algunos elementos formales (tipografía, colores, melodías musicales, gestos y movimientos, etc.).

2. Producción de este tipo de mensajes con finalidades comunicativas.

Actitudes, valores y normas

1. Interés por la comprensión y producción de este tipo de mensajes.
2. Sensibilidad estética ante la forma de coordinar el lenguaje verbal con otros sistemas de comunicación no verbal (orden, claridad, equilibrio, ritmo, etc.) en función de la intención comunicativa perseguida.
3. Interés por las funciones que cumple este tipo de mensajes en los medios de comunicación social (publicidad, propaganda, etc.) y actitud crítica ante los mensajes que transmiten.

IV. Orientaciones didácticas y para la evaluación

ORIENTACIONES GENERALES

1. A lo largo de los capítulos precedentes se ha puesto de manifiesto la gran complejidad que encierra esta área. La diversidad lingüística de España, las peculiaridades de cada zona, de cada centro educativo y de cada individuo llevan a considerar planteamientos metodológicos abiertos y diversos, donde la capacidad de innovación del profesorado y su capacidad de adaptación a la situación concreta de enseñanza y aprendizaje deberán ocupar un papel muy importante. El uso de la lengua no se puede mejorar por un camino simple y, por tanto, no sería conveniente optar por un conjunto limitado de técnicas de enseñanza que excluyan a otras. La mejora vendrá sólo por la comprensión de esta complejidad y por la acción en un frente amplio.

Tal como queda expresado en los objetivos fijados para el área en Educación Primaria y como han sido definidos y desarrollados los bloques de contenido, se condiciona una metodología que propicie el aprendizaje significativo, la reflexión, la creación y la elaboración activa de soluciones a problemas que el uso y el aprendizaje plantean. A continuación, se destacan algunos principios generales que pueden guiar el diseño de actividades en este proceso.

2. Los niños y las niñas cuando ingresan en la escuela tienen un conocimiento de su lengua que deberá ser ampliado y profundizado a lo largo de la Educación Primaria; y, por tanto, cuando inicien nuevos aprendizajes lo harán tomando como punto de partida los conocimientos que han construido en el intercambio verbal con otros (en la familia, en el Centro de Educación Infantil, etc.).

Será necesario que el profesor seleccione situaciones de observación que le permitan comprobar cómo se maneja realmente cada uno de sus alumnos antes de iniciar un nuevo aprendizaje. Se puede aprovechar cualquier situación de comunicación espontánea (actividades cotidianas de clase, trabajos en grupo, entradas y salidas, etc.) para observar cuáles son los niveles reales de comprensión y expresión orales de cada alumno, fijándose en aspectos del contenido (lo que comunica a través del lenguaje), en los usos y finalidades para los que usa el lenguaje (relatar experiencias presentes y pasadas, anticipar hechos, imaginar situaciones, etc.) y en las formas de la lengua que utiliza (estructura del discurso, vocabulario, estructura de la oración, concordancias, etc.). El diálogo del profesor con los niños ha de ser uno de los instrumentos más útiles no sólo para iniciar la enseñanza y el aprendizaje, sino como recurso pedagógico para detectar en cualquier momento aspectos poco clarificados y deficiencias que impidan progresar.

3. El alumno llega a la escuela con bagajes muy diferentes y el profesor debe contribuir a que tome progresivamente conciencia de que el lenguaje es un instrumento poderoso que puede utilizar con múltiples finalidades. El maestro creará situaciones diversas en que la comunicación sea posible (desde las más familiares hacia las menos familiares, desde situaciones informales a situaciones más formales). También deberá reflexionar sobre las distintas funciones del lenguaje y analizar cómo esto puede ponerse en práctica. Considerará diferentes usos y registros de la lengua con el fin de facilitar el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado.
4. Para todo ello, no es posible partir de un modelo único de lengua y será necesario vincular la lengua por la cual la escuela opta -que recogerá las variantes que predominan en la comunidad concreta en la que está inmersa- con la lengua del alumno. Respecto a la lengua que los niños y las niñas usan, se deben apreciar las diferencias lingüísticas que se ponen de manifiesto en el aula, nunca se infravalorarán determinadas formas válidas para distintas situaciones en las que se desenvuelven habitualmente. En lugar de una actitud prescriptiva, el profesor necesita pensar en términos de apropiado-inapropiado para cada situación de comunicación, actitud que va más en consonancia con los fines funcionales que para el aprendizaje y enseñanza de la lengua han sido propuestos.

En este sentido, la escuela debe tener presentes los diferentes niveles de dominio de la lengua, ofreciendo la oportunidad de usarla de maneras diferentes según las distintas situaciones, y transmitiendo que la lengua familiar no es la única ni la más adecuada para todas ellas. Es preciso que

el clima del aula sea suficientemente positivo, respetuoso y acogedor para que todos los que se encuentran en ella puedan expresar respetuosamente sus intereses, sentimientos, opiniones y creencias.

5. Se ha de tener en cuenta que los procesos de desarrollo y aprendizaje son diferentes para cada niño. En esta área y en las demás se deberán elaborar estrategias de actuación para todo el grupo y otras que atiendan a la diversidad partiendo de los diferentes niveles de dominio de la lengua.
6. La clase es un escenario, en algún sentido, artificial; se trata de convertirla en un centro de convivencia donde los niños y las niñas sientan la necesidad de usar la lengua en situaciones en las que realmente tengan algo que decir y en las que esto sea tenido en cuenta. Ha de ser un lugar donde el alumno coopere, participe y confronte sus conocimientos de partida con los de otros. Son muchos los factores que pueden contribuir a ello: un clima respetuoso y acogedor (del que se hablaba previamente), el buen uso y distribución de los espacios, la decoración, el tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje que se propongan, etc.
7. En cuanto a la distribución y uso de los espacios del aula y del centro, la decoración y el mantenimiento de los materiales, son elementos que condicionan en gran medida la calidad y la cantidad de la interacción. Por ejemplo: la posibilidad de tener un “rincón” del aula donde esté la biblioteca y otro material del área (ficheros de vocabulario y ortografía, cuentos y textos de los alumnos, etc.), el uso de los pasillos, de otras salas del centro y del patio, la elaboración de carteles, rótulos, murales, etc., facilitan en gran medida el intercambio.
8. Respecto a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, la mejor manera de lograr los objetivos será estableciendo tareas que requieran comunicación para propósitos reales. Pueden darse diferentes tipos de situación: la espontánea, de comunicación en el grupo y de aprendizaje en otras áreas, y aquella en la que el aprendizaje se organiza en torno al análisis de textos, orientados y seleccionados para poder practicar y reflexionar sobre contenidos concretos.

Es fundamental que en cualquiera de ellas se parta de la realidad ambiental del alumnado, enriqueciéndola y abriéndola hacia contextos más lejanos, y se le oriente para que la domine y la comprenda por medio del lenguaje (hablando sobre ella, informándose sobre lo que pasa en ella, etc.). Se puede aprovechar las situaciones colectivas de toma de

decisiones y de planificación de actividades en las que los alumnos tienen que expresarse, argumentar y debatir sus puntos de vista sobre temas que directamente les conciernen, también se debe promover la relación con otros miembros de la comunidad escolar (alumnos de otros grupos, otros maestros, personal no docente), etc.

9. Muchas veces la situación no es suficiente para estimular una producción rica y creativa, también es preciso que el maestro despierte en los niños y las niñas una actitud curiosa, activa y creativa de forma que estén motivados no sólo para expresar algo sino también para interesarse por cómo lo están expresando.

Un planteamiento adecuado en que el niño se inicie en la reflexión sobre la propia lengua le permitirá ir tomando conciencia de las propias posibilidades, de los fallos y de la forma en que pueden ser modificados, y le ofrecerá estrategias para resolver problemas concretos que se encuentra en determinadas situaciones de comunicación.

10. El profesor juega un papel muy importante a lo largo de este proceso. En primer lugar, es necesario reconocer su valor modélico y el de los textos empleados, sin que esto signifique desprecio hacia la lengua funcional que el niño trae a la escuela (tal como se ha expresado insistentemente en estas orientaciones didácticas y en los capítulos introductorios).

En este sentido, los profesores y las profesoras, conscientes del modelo que representa su propia expresión, han de estar atentos al uso que ellos mismos hacen de la lengua, cuidando los términos y las expresiones que utilizan y rectificando el discurso discriminatorio que el alumnado recibe en su vida cotidiana. También deberán estar vigilantes a la hora de seleccionar los textos con los que se trabaje, atendiendo a que los mensajes que éstos contienen no transmitan estereotipos sexistas.

Asimismo, la actitud del profesor y su comportamiento lingüístico (cuando escucha, habla, lee o escribe con sus alumnos), y el clima comunicativo entre los adultos del centro son factores de excepcional importancia en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua como auténtico instrumento de comunicación.

11. En segundo lugar, la opción por un enfoque comunicativo, en que el alumno es el protagonista del propio proceso de aprendizaje de la lengua, no implica la ausencia de intervención por parte del profesor. Éste ha de buscar constantemente oportunidades para mejorar y

enriquecer la competencia comunicativa del niño, creará las condiciones necesarias para que ésta se ponga en funcionamiento y ocupará un papel esencial antes, durante y después de las actividades propuestas.

12. Además de los aspectos puramente metodológicos, es importantísima una buena actitud del profesor ante el área para hacer posible que el acercamiento de los alumnos al lenguaje se haga de forma creativa, lúdica y práctica. La actitud del profesor y el clima que se cree en la clase, condicionarán tanto la eficacia de esta enseñanza como la metodología que pueda utilizarse.
13. En este contexto, la utilización adecuada de determinadas nuevas tecnologías, puede resultar un medio útil para esta área.

Es importante destacar el papel de la radio, el magnetófono, la televisión, el vídeo, etc., como instrumentos que permiten, por una parte, exponer al alumnado a nuevos estímulos difíciles de obtener de otra manera dentro del aula y, por otra, como sistemas de registro que posibiliten una reflexión crítica sobre las propias producciones.

También merecen atención las técnicas de tratamiento digital de la información, entre las cuales destaca ahora el ordenador. El ordenador ha de ser considerado como un instrumento encaminado a solucionar problemas reales y concretos en la clase de lengua. No se debe entender el aprendizaje de la informática como un fin en sí mismo; tampoco deben crearse de forma artificial problemas que no respondan a una necesidad específica del aula, para justificar su resolución mediante el ordenador. Por todo ello, el profesor deberá estar en cada momento en disposición de detectar el grado de madurez y las necesidades concretas de los alumnos, y de estudiar su posible adaptación a los medios informáticos a su alcance.

El ordenador puede ser una herramienta muy útil en actividades relacionadas con la producción estructurada de textos y con su manipulación, y su utilización puede agilizar y simplificar el acercamiento a la reflexión sobre el propio discurso. También se puede utilizar como medio de acceso a distintas fuentes de información, diccionarios, enciclopedias, etc. con una flexibilidad de uso y capacidad muy superiores a las habituales.

Está claro que estas herramientas abren un amplio abanico de posibilidades que aportarán nuevas e interesantes facetas al área de Lengua y Literatura, pero que sólo podrán ser útiles cuando el alumno haya

alcanzado el nivel suficiente para que aparezca, de forma espontánea, la necesidad de emplearlas.

14. Es importante añadir a los aspectos citados, que de una u otra forma contribuyen al enriquecimiento de la lengua, algunas consideraciones sobre la presentación de los contenidos: su relación con otras áreas, la integración de todos los contenidos para ser empleados de forma eficaz, y la secuenciación de los mismos para garantizar el progreso.

Como ya aparece en la Introducción, la lengua constituye un instrumento privilegiado de comunicación, favorece la formación de un pensamiento claro y organizado, y es el medio primordial por el que se construye una representación generalizada del mundo. Por estas razones, es un instrumento fundamental para cualquier experiencia de aprendizaje y conocimiento de la realidad. La comunicación oral y escrita se inscriben en todas las actividades de la clase, la lengua relaciona todas las áreas, lo cual implica una estrecha relación entre el dominio de la lengua y el progreso en cada una de ellas.

Estos aspectos habrá que tenerlos en cuenta en el diseño de actividades de todas las áreas del currículo. Así pues, por una parte, la enseñanza de determinados aspectos de lengua ha de contemplarse en otras áreas (por ejemplo, el área de Matemáticas ha de considerar la enseñanza del vocabulario y de expresiones matemáticas que llegarán a formar parte del vocabulario usual del alumnado, también se enseñará a verbalizar estrategias de resolución de tareas, etc.). Por otra parte, en el diseño de actividades de Lengua habrá que tener en cuenta todos los elementos que puedan contribuir a otras áreas (por ejemplo, el manejo de la biblioteca, la utilización de textos de otras áreas para trabajar la comprensión, etc.). En la práctica, todo esto puede verse facilitado por el hecho de que en la Educación Primaria hay un único profesor para todas las áreas que puede tener muy presentes las distintas aportaciones de unas a otras.

15. El aprendizaje de la lengua, su enriquecimiento y perfeccionamiento, son procesos globales y, por tanto, es preciso integrar todos los contenidos del área para ser empleados de forma eficaz, rica e integradora con el fin de lograr una transmisión más plena de las propias necesidades de comunicación.

Con respecto a la descripción de contenidos realizada en este Diseño Curricular Base, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar, la separación del contenido del área en distintos

bloques únicamente responde a la necesidad de aclarar al profesor cuáles son los contenidos que se consideran adecuados para este nivel educativo. En ningún caso esto debe traducirse en un tratamiento didáctico aislado e independiente. Por el contrario, las consideraciones metodológicas han de estar presididas por la idea de que la lengua se aprende, se perfecciona, se enriquece como un todo y que las destrezas (y por tanto los contenidos incluidos para el desarrollo de cada una de ellas) se enriquecen y apoyan mutuamente en este proceso. Un ejemplo de la necesidad de un trabajo conjunto de distintos bloques es el del "Texto escrito" y el del "Análisis y reflexión sobre la propia lengua" (aprender a hacer una descripción, por ejemplo, supone un trabajo muy importante sobre aspectos de vocabulario, de estructuración del texto y de las oraciones que lo componen, de ortografía, etc. que, de hecho, aparecen como contenidos de ese segundo bloque).

En segundo lugar, la justificación de la separación de distintos tipos de contenidos en un mismo bloque es la misma que se acaba de exponer para la descripción de bloques de contenido. Las consideraciones hechas en torno al tratamiento didáctico han de ser las mismas. No existe ninguna razón para trabajar aisladamente los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Por ejemplo, cuando se plantea un diálogo, se están trabajando simultáneamente conceptos (el niño reconoce la situación concreta de comunicación en que se encuentra y, en función de ella, decidirá utilizar determinadas formas, plantear determinados temas, etc.), procedimientos (aplicará las normas propias de este tipo de situación: turnos de palabra, formulación de preguntas ciñéndose al tema, etc.) y actitudes (el niño se encuentra en una situación en la que realmente puede valorar la lengua como instrumento para el intercambio de vivencias y creencias, interesarse y respetar las opiniones de otros, etc.).

16. En cuanto a la secuenciación de los contenidos, la ausencia de partes claramente independientes y de una jerarquía que las ordene, hace complicada su secuenciación. Lo cierto es que la mayoría de ellos son de tratamiento cíclico (un mismo contenido, por ejemplo el aprendizaje de estrategias de comprensión de un texto escrito, serán contenidos que aparecerán desde muy pronto y que posteriormente serán enriquecidos, matizados, sistematizados, etc.). Las repeticiones y las vueltas atrás para profundizar y afianzar lo adquirido previamente, serán permanentes en este proceso.

Este carácter peculiar marca la posible diferencia con respecto a otras áreas, en las que el proceso de adquisición de los contenidos puede ser distribuido en compartimentos secuenciales. Sin embargo, es posible decidir que algunos contenidos del bloque de "Análisis y reflexión sobre

la propia lengua” queden para el último ciclo (determinadas estructuras de la lengua) y otros, como los mecanismos básicos de la lectura y escritura, para el primero, aunque después sean perfeccionados y ampliados a lo largo de los siguientes.

En términos generales existe una progresión en el desarrollo de la competencia comunicativa. Hay una diferenciación de las situaciones en las que el niño es capaz de utilizar su lengua y de los usos que va a hacer de ella. Inicialmente, se mueve en un plano narrativo y descriptivo de sus experiencias (a través de relatos anecdóticos, descripciones sencillas), fundamentalmente capta lo anecdótico, lo directo y explícito. Posteriormente, es capaz de funcionar de forma más flexible y profunda y de sustentar la generalización, amplía sus centros de interés y va más allá de lo inmediato y explícito (en diálogos ordenados, en narraciones más completas, en la justificación de sus opiniones, en la comprensión de los textos distinguiendo lo esencial de lo accesorio, en su comportamiento en una conversación sabiendo formular preguntas sin salirse del tema, etc.). Ya en los últimos cursos de la Educación Primaria, será capaz de captar distintos puntos de vista, de reformular los suyos y de no hacer juicios prematuros, estudiando previamente varias soluciones alternativas a un problema y teniendo en cuenta la opinión ajena (en debates, en la exposición de sus propias opiniones razonadas, en la interpretación de los textos distinguiendo opiniones y hechos comprobables, etc.).

El profesor ha de crear situaciones variadas que exijan usos y formas cada vez más complejos y que obliguen a poner en práctica diferentes niveles de lengua. En un principio se relacionarán con los intereses del grupo, sin desmedro de que posteriormente se amplíen a otros intereses.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION

17. La evaluación en el área de Lengua y Literatura contemplará el marco teórico de este Diseño Curricular, los principios psicopedagógicos de la Educación Primaria y los principios generales de evaluación planteados para este nivel (evaluación inicial, evaluación continua y formativa, instrumentos de evaluación generales válidos para todas las áreas, actividades recomendadas y prácticas desechadas, etc.). También se han de tener presentes todas las consideraciones y sugerencias hechas en el marco de cada aspecto concreto de estas orientaciones.
18. El primer elemento que se ha de tener en cuenta antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, será el conjunto de conocimientos

previos (que el niño ha construido en el intercambio verbal con otros dentro o fuera de la escuela), a partir del cual se va a abordar el nuevo contenido. Es importante conocer el alcance de dichos conocimientos, y valorar y apreciar la diversidad que pueda aparecer en la clase.

19. El proceso de evaluación no supone necesariamente la existencia de actividades específicas para ello. Es en el seguimiento del trabajo diario donde se podrá valorar el progreso, detectar dónde ha habido problemas y establecer las medidas necesarias para modificarlos.
20. Como instrumentos fundamentales se deben destacar las fichas de observación individuales para cada alumno. En ellas se irán evaluando constantemente las adquisiciones, y se facilitará la adecuación de las actividades a las necesidades particulares de cada uno.
21. Estas observaciones han de ser cualitativas, es inadecuado reducir a una medida objetiva las adquisiciones en esta área. Cualquier producto lingüístico engloba una actividad compleja a la que no puede darse una única respuesta. La multiplicidad de formas en que pueden expresarse las ideas, la valoración de todo lo que es estrictamente personal y autónomo en el uso de la lengua, hace difícil establecer criterios exclusivos para la valoración objetiva del comportamiento lingüístico del alumno. La única manera de llevar a cabo la evaluación será conociendo y admitiendo la riqueza de esta complejidad.
22. Es muy importante que se valoren todos los contenidos prestando especial atención a aquéllos que han estado más olvidados en las aulas, como son: los procedimientos (la comprensión, la expresión, etc.) y las actitudes (la sensibilidad estética, la apreciación de formas y usos nuevos, el gusto por la lectura, la actitud crítica del uso sexista del lenguaje, etc.), y los contenidos de lengua oral (la comprensión y la expresión orales, las actitudes de participación, apertura y flexibilidad en el diálogo con otros, etc.).
23. El alumno ha de acostumbrarse a revisar y mejorar sus propios textos, y a autoevaluarlos. Para que esto sea posible, incluso desde los inicios de la Educación Primaria, es importante discutir con los alumnos cada tarea, aclararles cuáles son los objetivos que se persiguen y cuáles son los requisitos para su realización. De esta manera no sólo encontrarán sentido en lo que hacen y, por tanto, estarán motivados para hacerlo, sino que tendrán elementos claros a partir de los que juzgar sus propios resultados, podrán revisarlos y realmente mejorarlos.

-
24. En la revisión de los trabajos por parte del profesor, es importante valorar positivamente todo lo que el alumno ha expresado; a continuación, podrá centrarse en las cuestiones de forma más importantes. A lo largo de este nivel educativo no se puede esperar que los alumnos hayan adquirido absoluta corrección, se deberá incidir especialmente en la coherencia en la expresión de las ideas y en si están adecuadamente expuestas para la situación concreta de que se trate. El profesor no debe corregir todo lo que parezca erróneo, es importante establecer una jerarquía de errores especialmente relevantes para cada tarea propuesta.
 25. La mejor manera de plantear la corrección es a través del trabajo individual con cada alumno sobre sus propias producciones, dialogando sobre ellas, sugiriéndole formas alternativas de expresarlas, y comprobando que es capaz de comprender sus propios errores y que, poco a poco, va encontrando estrategias para solucionarlos por sí mismo.
 26. Sólo si la evaluación está desarrollada en estrecha relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje se conseguirá un auténtico enriquecimiento de la lengua que el niño usa, y se implicará realmente al alumno en el logro de un dominio más rico y satisfactorio de su lengua.

ORIENTACIONES ESPECIFICAS

27. Tras haber expuesto algunas consideraciones generales, es necesario especificar el tratamiento concreto que han de tener los contenidos más relevantes del área: la lengua oral, a la que se ha dado especial importancia en este Diseño Curricular Base; el aprendizaje de la lectura y la escritura, como contenido específico de este nivel educativo; la producción de textos y el manejo de la biblioteca, como base para el desarrollo de la lengua y para otras áreas; el análisis y reflexión sobre la propia lengua, y en concreto el vocabulario y la ortografía, como contenido cuya práctica en el aula ha sido generalmente inadecuada e ineficaz para las finalidades que se persiguen; y la literatura, cuya orientación ha de ser contextualizada claramente en este nivel educativo.

Lenguaje oral

28. En este Diseño Curricular ha interesado destacar el papel del lenguaje oral, que de forma bastante generalizada ha padecido una práctica olvidadiza y poco sistemática. Parecía muy importante plantear un análisis detallado de los contenidos para que se presten a un trabajo más

rico y que, por tanto, ocupen el lugar que les corresponde como contenidos de aprendizaje y en la evaluación. Se proponen dos bloques de contenido con matices distintos: “Usos y formas de la comunicación oral” y “El texto oral”.

29. “Usos y formas de la comunicación oral” abarca las formas de interacción verbal más habituales (la conversación, el diálogo, el debate y, más relacionadas con actividades escritas, la encuesta y la entrevista). Los niños y las niñas han de aprender a comunicarse, a exponer los propios puntos de vista respetando y valorando los de otros, a incorporar las apreciaciones de los demás para enriquecer las propias ideas, a escucharles y a saber formular preguntas oportunas e interesantes. Todo ello forma parte de la vida cotidiana y ha de ser un aprendizaje imprescindible para lograr una comunicación plena y para vivir en sociedad de forma crítica y responsable.

Es necesario plantear situaciones diversas en cuanto al tema, al contexto, a los aspectos formales demandados y al tipo de actividad propuesta al alumno. Puede resultar útil aprovechar situaciones de la vida cotidiana de la escuela propicias para la práctica de estas formas de interacción verbal (realización de proyectos y planificación de experiencias, organización de actividades del centro, planteamiento de problemas del centro y de la clase, etc.). También es importante vincular todos estos contenidos con otras áreas (por ejemplo, en la verbalización de las tareas y de las estrategias elegidas en la resolución de problemas del área de Matemáticas, en la planificación de experiencias del área de Conocimiento del Medio, etc.). Todas estas situaciones son idóneas para la interacción verbal sobre algo en lo que realmente los alumnos se sienten involucrados.

En ciertas ocasiones será conveniente simular situaciones o “escenarios” para trabajar sistemáticamente aspectos concretos (por ejemplo, programas de radio, en los que son precisos una dicción clara y un lenguaje más explícito; llamadas por teléfono, en las que se requiere un lenguaje conciso; etc.).

30. “El texto oral” plantea un trabajo sobre textos “hechos”, “acabados”: relatos del profesor, canciones y cuentos de tradición oral, mensajes radiofónicos y televisivos, y distintos tipos de grabaciones. En ellos se trabajarán la comprensión, la expresión y las estructuras de la lengua (las formas de organización del texto -fundamentalmente de las narraciones, descripciones y exposiciones-, los recursos expresivos, el vocabulario, los usos innovadores, etc.). Asimismo, el texto oral se presta a un trabajo

lúdico y enormemente gratificante de recreación (creando de nuevo, modificando, buscando títulos, cambiando el final, etc.).

Antes de realizar una audición de un texto oral (directo o grabado) conviene prepararla: aclarando cuál es el objetivo que se persigue, anticipando el tema, señalando las ideas principales, presentando aspectos de la forma que puedan ofrecer especial dificultad, e incluyendo todas aquellas pistas para que la actividad de escucha, análisis y comentario sea eficaz y se asegure la comprensión. En este sentido, merece una atención especial el cuento puesto que requiere un marco diferente: un clima relajado, una disposición adecuada de los alumnos (en círculo o semicírculo) y la actitud del narrador (su voz, su tono, sus gestos) convocan a una actitud sedante y expectante, en la que las palabras están envueltas de encantamiento e imaginación.

31. Las intervenciones de los alumnos y las del propio profesor ofrecen un amplio repertorio de actuaciones para ser analizadas. Puede ser conveniente registrarlas (mediante magnetófono o vídeo) ya que se facilita el comentario posterior y se permite involucrar directamente al alumno en la evaluación de su propia actuación.

Las exposiciones individuales, su preparación y realización, implican actividades muy ricas para practicar la lengua oral y escrita. Su planificación requiere documentación sobre el tema, esfuerzo de síntesis al elaborar el guión, y selección de la forma adecuada de expresarlo en función del tema y de los interlocutores. Además, una exposición de un alumno puede ser un material muy bueno para actividades posteriores: un coloquio sobre el tema, un resumen, un análisis y comentario (puede grabarse y valorar aspectos de forma -entonación, gestos, construcción de las frases, muletillas, etc-), un trabajo de profundización (mediante encuestas y entrevistas).

32. En el trabajo de lengua oral el tono de voz, la entonación, la dicción, el gesto y la postura, son elementos que se trabajarán sistemáticamente. Los recursos que se han citado previamente de análisis, valoración y corrección de las propias intervenciones de los alumnos (registradas mediante magnetófono o vídeo) pueden ser de gran valor para este trabajo. También son importantes las actividades de discriminación fonética auditiva y articularia (como por ejemplo, escuchar y articular series de palabras, retahílas, etc., acompañadas de palmas que refuercen el fonema que ofrece dificultad; jugar y practicar con retahílas, trabalenguas, aliteraciones, juegos fónicos, que favorecerán la articulación adecuada de fonemas o grupos fónicos que ofrezcan dificultad;

jugar con frases donde se subraye la sílaba tónica de la palabra; hacer ejercicios de eco, etc.).

33. Especial mención en el desarrollo de la lengua oral merecen la dramatización y el trabajo con los medios de comunicación (radio y televisión). La dramatización se muestra como un medio muy interesante para ayudar al niño a comunicarse con otros, a expresar sus sentimientos y pensamientos y a tener confianza en sí mismo en gran variedad de contextos; a ejercitar una buena pronunciación, entonación, gestos y movimiento; a desarrollar la memoria en la reproducción de determinados fragmentos; a desarrollar un estilo personal y creativo en la expresión. Por otra parte, permite iniciar a los niños en el género literario del teatro y es una de las actividades más ricas para plantear un trabajo conjunto con el área de Educación Artística.

Los medios de comunicación ofrecen muchas posibilidades para el trabajo lingüístico: el reconocimiento del lenguaje propio de estos medios, la interpretación crítica de los mensajes emitidos, el análisis sobre cómo otros elementos no lingüísticos (la imagen, la música, etc.) apoyan y contribuyen a dotar de sentido al mensaje, la posibilidad de realizar sus propios guiones radiofónicos y televisivos, etc.

34. A lo largo de todas estas sugerencias, queda claro que no basta con que “los niños hablen” para lograr los objetivos deseados. Es imprescindible un esfuerzo en la planificación del trabajo y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlo con las necesidades reales de comunicación. Todo ello hace necesario fijar objetivos claros y graduados que abarquen todos los aspectos involucrados en la lengua oral, proponer actividades estimulantes y útiles, y utilizar criterios de evaluación coherentes.
35. La evaluación de la lengua oral ha de plantearse con especial cuidado, puesto que hay muchos componentes afectivos en juego y un enfoque inadecuado puede llevar a inhibir en vez de fomentar el progreso. Es importante implicar al niño en la evaluación, discutiendo con él los objetivos que se pretenden y ofreciéndole elementos para valorar su progreso.

La evaluación ha de estar estrechamente ligada al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, y ha de abarcar todos los elementos de la lengua oral (claridad, orden en la exposición de las ideas, originalidad, estilo personal en la presentación de los temas y en la forma en que son expresados, riqueza y precisión léxica, corrección gramatical, etc.).

La observación del alumno en las situaciones propuestas, la posibilidad de efectuar un análisis y corrección de sus propias producciones en situaciones reales e inmediatamente después de que se hayan producido (mediante el uso de grabaciones), pueden ser las formas más adecuadas y eficaces de plantear la evaluación.

El aprendizaje de la lectura y la escritura

36. La perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular Base, coherente con los principios psicopedagógicos que lo inspiran, considera la lectura y la escritura como actividades cognitivas complejas en las que interviene un elemento convencional y arbitrario -el código-. Son procesos que se caracterizan fundamentalmente por su poder para comunicar y que no pueden ser asimilados a una simple traducción de códigos.

Todo ello requiere una aproximación significativa y funcional al aprendizaje de la lectura y la escritura, es decir, es necesario plantear situaciones y actividades en las que los niños encuentren sentido a utilizar la lengua escrita. En un planteamiento de este tipo, el aprendizaje de los elementos convencionales siempre estará supeditado a este marco de significación, y deja de ser el único eje alrededor del cual giran todas las actividades, aunque no por ello se minimiza su importancia.

Estas consideraciones generales, que han de enmarcar todas y cada una de las actuaciones que se lleven a cabo en el aprendizaje de la lectura y escritura y en todo el trabajo de perfeccionamiento posterior, aportan consecuencias prácticas sobre cómo iniciar este aprendizaje y sobre cómo planificar actividades.

37. Muchos niños, sobre todo aquéllos que han vivido en un ambiente estimulante, saben que las palabras escritas tienen significado y poseen algunas nociones de las que es posible partir para construir nuevos conocimientos (por ejemplo, mantener el libro recto, la dirección de la lectura, la coherencia que entre ilustraciones y texto suele existir, etc.). Se trata, por un lado, de aprovechar estos conocimientos y la motivación que muchos de ellos manifiestan para aprender a leer y escribir y, por otro, de ofrecer la oportunidad de adquirirlos y de fomentar el interés en aquellos niños, que por una u otra razón, no dispongan de ellos.

A través de diversas actividades, el niño identificará el libro como algo que contiene gran placer y será capaz de reconocer que las líneas escritas

pueden informarle sobre cosas de interés práctico (por ejemplo, actividades como leerles una y otra vez las historias que más les gustan, dejarles ojear/hojear libros aunque todavía no sepan leer, ver leer a otros adultos y que éstos hablen sobre lo leído, ver escribir a los adultos mensajes funcionales -rófulos que marquen objetos de la clase, anotaciones-, etc.).

38. Coherentemente con lo que se ha planteado al principio de este punto, la comprensión lectora es producto de la interacción de los conocimientos que cada uno tiene y de las características del texto. Durante este proceso el lector va anticipando, formulando predicciones sobre determinados aspectos del contenido (sucesión de los hechos, personajes, etc.) que irá confirmando a lo largo de la lectura. El niño tiene un papel activo, crítico y creativo para relacionar lo que lee con lo que ya sabe, para evaluar el nuevo conocimiento a partir del que ya posee, para reconsiderar éste en términos del nuevo y para verificar sus predicciones. El bagaje de conocimientos del alumno, la anticipación y la comprensión de la lectura repercuten en el planteamiento que se hace de ella en el aula.

Conviene insistir en que si la lectura es comprensión del texto escrito, los contenidos (del bloque "Lectura y escritura") que hacen referencia a los mecanismos básicos y a los aspectos relacionados con la decodificación ("relaciones entre el código oral y escrito"), nunca deberán estar desligados de la comprensión, incluso en los estadios iniciales. Es importante plantearse a lo largo de todos los ciclos un trabajo a fondo que permita al alumno encontrar sentido en cada actividad y que le ayude a comprender y a vivir la lectura. Algunas ideas a este respecto se exponen en este mismo apartado y han de ser completadas con las sugerencias hechas para la organización de la biblioteca un poco más adelante.

39. En primer lugar, es necesario discutir con los alumnos y aclarar desde el principio el objetivo que se persigue con cada actividad de lectura, para asegurarse de que entienden qué van a hacer y por qué lo están haciendo, y para que tengan elementos claros sobre los que valorar su propio progreso. Por otra parte, la intervención del profesor no puede quedar relegada a un mero control y evaluación final, sino que ha de tener un papel esencial durante todo el proceso: antes de cualquier actividad (en su preparación), durante (en la aclaración de todas las dudas que se planteen y en la indicación de estrategias que permitan resolverlas autónomamente -avanzar y retroceder, releer determinados párrafos, comprobar y relacionar datos, etc.-) y después (en el comentario del texto, donde se promueva el análisis y el juicio personal sobre lo leído).

-
40. En relación con la preparación de la lectura, es muy importante que se cumpla una doble función: la de motivar y estimular al niño para la lectura del texto, y la de acercar y aclarar todos aquellos aspectos que puedan ofrecer dificultad para su comprensión. Se pueden incluir un conjunto de actividades que, por un lado, actualicen todas estas ideas previas de utilidad para emprender la lectura (se puede adelantar el tema antes de leerlo, aventurar qué sucede a partir del título o de la portada del libro, contar alguna anécdota especialmente estimulante para plantear una conversación en la que puedan relacionar la lectura con sus propias experiencias, etc.).

También se propondrán actividades que ofrezcan estrategias para fijar la atención sobre determinados partes del texto (títulos, portadas, distribución espacial del mismo, presencia o no de divisiones o capítulos, etc.) y que permitan ir formulando y comprobando determinadas conjeturas que hagan más eficaz la lectura. El maestro podrá facilitar el significado de cada uno de estos indicadores y fomentar una actitud de búsqueda activa de los mismos.

Finalmente, se aportarán todas las ayudas necesarias para asegurar la comprensión (se pueden comentar aspectos del autor y de la obra en caso de que se consideren relevantes para su comprensión, presentar las expresiones y palabras que puedan ofrecer especial dificultad, etc.).

41. Mediante el comentario se ha de facilitar y completar el trabajo de comprensión, a través del análisis de determinados aspectos (identificación de las ideas principales, diferenciación de hechos reales e imaginarios, diferenciación de posibles connotaciones sexistas, interpretación del doble sentido y del sentido humorístico, análisis de aspectos sencillos de la forma, etc.) y estimulando el juicio crítico y personal sobre todo lo leído. Es necesario tener en cuenta el tipo de texto que se ha elegido para adecuar el planteamiento del comentario a sus características concretas.

Es, por tanto, interesante proponer este conjunto de actividades antes de plantear la elaboración de resúmenes y de fichas de lectura, que son actividades muy interesantes para el trabajo de la lectura.

42. En síntesis, la lectura no es una mera traducción del código escrito: hay que poner en juego todos los conocimientos de cada uno al servicio de la interpretación, hay que enseñar al niño a formular predicciones y promover el juicio personal sobre lo leído. Es imprescindible hacer hincapié en estas ideas puesto que la práctica educativa ha demostrado

que muchos alumnos, "aparentemente buenos" lectores, no han llegado a dominar una auténtica lectura comprensiva, y que esto puede ser el origen de su fracaso no solamente en esta área sino en toda su vida escolar.

43. En casi todas las ideas expuestas puede ser muy útil considerar el trabajo en pequeño grupo, incluso desde los primeros estadios. En la interacción con otros es posible confrontar las propias interpretaciones y predicciones, razonar cómo se ha llegado a ellas y de esta manera enriquecer los propios puntos de vista. La intervención del profesor será muy valiosa para plantear aspectos particulares (estrategias de interpretación, cuestiones sobre la forma del texto, valoraciones interesantes y personales, etc.).
44. Las actividades de lectura han de abarcar gran variedad de textos literarios y no literarios, de autor y de los propios alumnos, y textos que se empleen en otras áreas. Progresivamente el alumno se irá enfrentando a la diversidad de textos literarios (poemas, cuentos, etc.), a distintas fuentes de información con las que se trabaja en el área del Conocimiento del Medio, a la utilización de índices, artículos, mapas y gráficos, al análisis de enunciados de problemas de Matemáticas, etc., que plantean cuestiones de organización del texto y de vocabulario específicas para cada uno de ellos y necesarias para asegurar un cierto dominio de la lectura.
45. Con respecto a la escritura, y de acuerdo con el planteamiento general que se ha expuesto para este aprendizaje y el de la lectura, es muy importante crear un clima en el que el alumno esté motivado para escribir y respetar las normas del código, un clima en el que realmente exprese algo importante para él, y en el que exista un interlocutor real que lea sus producciones. También se hace imprescindible que el alumno posea conocimientos previos sobre lo que se le pide que escriba, y que sea consciente del objetivo que se persigue.

Si el objetivo es lograr que este aprendizaje sea significativo y funcional, se trata de aprovechar todas aquellas situaciones de la vida cotidiana para las que se hace necesaria la escritura (apuntar algo para recordarlo, tomar nota de las conclusiones acordadas en una discusión, solicitar algo, hacer un plan para llevar a cabo experiencias del área de Conocimiento del Medio, etc.). De esta manera el niño mostrará interés y cuidado en la presentación, en el uso de una letra clara y legible, y en el respeto hacia todas las convenciones del código.

La escritura se ha de practicar de forma variada y progresivamente se irán introduciendo nuevas formas de utilización. Este aspecto es tratado

con mayor detenimiento en el apartado "Producción de textos" de estas mismas orientaciones.

46. En todo este contexto, el método que se emplee para la enseñanza de la lectura y escritura ha de contemplar todas las condiciones necesarias planteadas previamente para el desarrollo de actividades. Es importante que el profesor analice estos requisitos: el problema de la atribución de significado, el trabajo de las habilidades de decodificación y codificación y de las convenciones de la lengua escrita en un contexto funcional y significativo, y la existencia de un emisor, un mensaje y un receptor en cualquier actividad de lectura o escritura. Asimismo deberá disponer de gran variedad de materiales complementarios que puedan atender a las necesidades de la clase completa y a las de alumnos en particular.
47. Una vez expuestas las ideas centrales sobre cómo llevar a la práctica estos aprendizajes, falta hacer referencia a la evaluación. A lo largo de todo el proceso es necesario dedicar periodos de atención individualizada para asegurar un seguimiento de cada alumno; el registro de las observaciones sobre su progreso permite ajustar las siguientes actividades a sus necesidades concretas. Por otra parte, es necesario plantear la evaluación de acuerdo con los criterios expuestos, y valorar el nivel de comprensión, la capacidad de interpretación y expresión personal, etc. además de los aspectos más mecánicos de decodificación y codificación.

Producción de textos

48. Quizá éste sea uno de los aspectos en que también ha habido prácticas poco orientativas para el alumnado y que poco han contribuido al desarrollo de su expresión. Las famosas "redacciones" o el desarrollo de temas libres sin ninguna pauta o trabajo sistemático, ha desvirtuado en gran medida lo que debería ser una práctica rica, en la que al niño se le enseñe a expresar bien una opinión, a estructurar un comentario personal, a narrar sus propios sentimientos y experiencias, y, en definitiva, a disfrutar en la creación de sus propios textos.

De toda esta reflexión se deduce lo siguiente: por un lado, la necesidad de una práctica diversificada donde el alumno aprenda a escribir distintos tipos de textos; por otro, la necesidad de técnicas sistemáticas para la producción de textos; y, por último, la valoración del aspecto lúdico y creativo en los escritos personales fomentando que los niños se expresen de forma libre y personal.

-
49. Con respecto a los distintos textos, a grandes rasgos se pueden citar: narraciones, descripciones, comentarios personales (donde se argumenten las propias opiniones); creación y recreación de poemas, cuentos y otros textos de autor; producción de mensajes escritos de los medios de comunicación utilizando las técnicas de la imitación y reproducción; cartas y postales; resúmenes, guiones, fichas de recogida de información como instrumento de trabajo útil para todas las áreas; encuestas, entrevistas y pequeños reportajes o informes sobre temas monográficos (lo cual requiere aprender a consultar distintas fuentes de información, manejo de índices, etc.), como contenidos necesarios especialmente para el área de Conocimiento del Medio; producción de textos apoyándose en imágenes (murales, carteles, comics, historietas, etc.); confección de revistas... La variedad de textos permitirá poner en práctica diversas finalidades y usos de la lengua escrita: desde la meramente expresiva, hasta la toma de conciencia de que la escritura puede ser un instrumento para pensar, para organizarse y para aprender.

Es importante que el profesor analice la dificultad que plantean los diferentes textos (las narraciones, las descripciones, los diálogos, las argumentaciones) y las formas propias de cada uno de ellos (por ejemplo, una descripción puede ser un buen momento para plantear el trabajo sobre adjetivos, comparaciones y metáforas; una argumentación requiere un trabajo más a fondo sobre los nexos lógicos; etc.).

50. La utilización por parte del profesor de técnicas sistemáticas y contextualizadas que orienten al alumno y que lleguen a ser interiorizadas por él, deberán tener en cuenta varios aspectos de la producción. En primer lugar, será importante darle pautas para generar y organizar las ideas sobre lo que va a escribir, y enseñarle a estructurar el texto y a utilizar el vocabulario necesario para ello. En segundo lugar, habrá que orientarle para que él mismo revise y mejore sus textos.

Entre otras muchas ideas que se podrían proponer para el trabajo de todos estos aspectos, es interesante resaltar el trabajo sobre textos (de autor o de los propios alumnos), utilizando el texto como pretexto para la propia creación.

51. Desde la escuela, también es necesario fomentar y estimular la creación de textos en que se expresen libremente los propios sentimientos y vivencias, los propios sueños y mundos fantásticos, explorando las múltiples posibilidades significativas de la palabra, apropiándose de ella

y haciendo un uso absolutamente personal. La expresión se convierte así en una fuente de placer, en una experiencia lúdica y creativa.

52. Es recomendable trabajar en pequeños grupos para la producción de determinados textos. Ello puede motivar la discusión y confrontación de diversos puntos de vista sobre el contenido y las formas más adecuadas, obliga a establecer un plan para organizar el trabajo, y a considerar el papel de cada uno para lograr una producción rica que recoja todas las aportaciones.
53. En cuanto a la valoración y evaluación de los textos de los niños, es importante conceder a cada elemento el valor que tiene en este nivel educativo. Un niño cuando escribe está poniendo de manifiesto gran parte de sus valores personales y, por tanto, la primera respuesta del profesor hacia cualquier producción del alumno deberá ser personal y positiva.

Una vez que se da respuesta al "qué" se ha expresado, se deberá atender al "cómo" está expresado. La mejor manera de hacerlo será volviendo sobre el trabajo con el alumno, discutiendo los errores persistentes, sugiriendo posibles soluciones y hablando sobre distintas alternativas para expresar algo. Todo ello requiere que se hayan fijado unos objetivos claros para cada actividad y que se haga una reflexión sobre qué es lo que se le pide para su realización. No se puede corregir todo en cada texto, la evaluación ha de centrarse en estos aspectos específicos.

Es muy importante involucrar al alumno en la evaluación, y que sienta que sus producciones son valoradas. En este sentido se aconseja que se incluyan en la biblioteca del aula sus trabajos monográficos y una recopilación de los textos realizados por él.

La biblioteca

54. Se deberá potenciar la formación de una biblioteca del centro y bibliotecas de aula. También es importante que los niños aprendan a manejarse en bibliotecas más grandes, que se familiaricen con librerías, con los libreros, y que poco a poco vayan construyendo su biblioteca personal.

Respecto a la biblioteca del aula, no es necesario que sea excesivamente amplia en cuanto al número de volúmenes. Una selección adecuada de

libros estará en la clase e irá variando en función de las necesidades curriculares. La abundancia de ejemplares no va siempre acompañada de un uso adecuado. Es muy útil involucrar a los alumnos en la organización, cuidado y préstamo de libros e incluir sus propias producciones escritas en ella.

Independientemente del método que se utilice para el aprendizaje de la lectura y escritura, el niño entrará en contacto con los distintos tipos de letra, verá su variedad y cómo todos ellos aparecen en la vida cotidiana.

A lo largo de la semana deberá haber momentos en los que el niño tenga la oportunidad de leer solo, deberán ser periodos de lectura estrictamente individual.

55. El papel del profesor es imprescindible en la selección de libros de calidad, en la gradación de los libros y en la orientación individual a cada niño para promover la lectura autónoma. Este es quizá uno de los puntos más delicados, pero ha de constituir uno de los objetivos primordiales de la escuela. Se trata de que para el niño un libro sea realmente fuente de placer, de diversión, de entretenimiento, y que a la vez constituya una fuente útil de información sobre los temas que le interesan y sobre los que está trabajando en clase. La escuela se deberá fijar como objetivo acercar el libro al niño, deberá estimular la afición a la lectura, fomentar sus gustos personales y enseñarle a utilizarlos adecuadamente (enseñándole a manejar los índices, a consultar enciclopedias, a buscar una información determinada entre los distintos libros de la biblioteca, a hacer fichas de lectura, etc.).

También en la lectura, como en otros aspectos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, el maestro será un modelo: si él disfruta leyendo, si para él es importante leer, también lo será para el niño. Es importante que lea en presencia de los alumnos y que comente sus propias lecturas.

Análisis y reflexión sobre la propia lengua

56. Este bloque de contenido necesita de una precisión mayor sobre la amplitud y el sentido que se le concede, ya que alguno de sus contenidos ha sido muy controvertido en la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria (en concreto el de "las estructuras de la lengua"). Esta opción sólo tiene sentido dentro de un planteamiento global de la enseñanza de la lengua y, en ningún momento, supone un análisis aislado de los propios productos lingüísticos.

Un niño aprende básicamente la lengua a través del uso de las cuatro destrezas en estrecha relación unas con otras, pero también es cierto que, en el transcurso de la Educación Primaria, los niños van desarrollando una capacidad creciente de abstracción y muestran cierta curiosidad por conocer el funcionamiento de la lengua que usan. Esto ha de ser aprovechado por el profesor para estimular la reflexión y análisis sobre los propios productos lingüísticos y los de los demás, con el fin de mejorar su capacidad de comprensión y expresión.

Las consideraciones anteriores implican que todos estos contenidos aparecen y deberán ser trabajados conjuntamente con los contenidos de otros bloques (así por ejemplo, el vocabulario y las estructuras de la lengua aparecen en "Usos y formas de la comunicación oral", en "El texto oral", en "Lectura y escritura" y en "El texto escrito", esto supone que el trabajo de vocabulario y de estructuras de la lengua siempre irá asociado a las situaciones de comunicación oral y escrita que se planteen en el aula; lo mismo sucede con aspectos como la ortografía).

Hace ya mucho tiempo que se ha reconocido que los ejercicios formales en el análisis de la lengua contribuyen muy poco o nada para enriquecer el uso. Sin embargo, no deben eliminarse determinadas consideraciones formales en las actividades del aula que, encauzadas de manera adecuada, ayudan al alumno a comprender la naturaleza de sus errores y le aportan herramientas para corregirlos. Todas las actividades deberán surgir de un planteamiento vivo e imaginativo de la enseñanza de la lengua que reconozca la necesidad de determinados soportes (como son la ortografía, el vocabulario o las estructuras de la lengua), y que posibilite una iniciación en la toma de conciencia sobre cómo funciona la propia lengua para adquirir mayor seguridad y libertad en su uso.

57. Todo ello hace imprescindible que se tengan presentes varios principios generales que guíen las actividades. En primer lugar, cada actividad ha de basarse en la lengua que es familiar a los niños: sus propias producciones, diversos textos que maneja habitualmente y, en especial, los literarios que aportan un material muy rico para este fin. Al igual que se ha comentado para cualquier actividad del área, también es muy importante clarificar y orientar al alumno sobre el objetivo que se persigue. Y, por último, han de plantearse una serie de actividades de "experimentación" que inviten a reflexionar, inicialmente de forma intuitiva y posteriormente de forma más concreta, sobre los contenidos incluidos en el bloque. Este tipo de procedimiento en el aprendizaje, llevará a una toma de conciencia de ciertas regularidades en el funcionamiento de la lengua que los niños usan y al enriquecimiento progresivo de ésta gracias al uso más consciente.

Las actividades se basarán en distintos tipos de manipulación de los textos y de unidades más pequeñas, como por ejemplo: comparación de unidades (con el mismo significado o la misma forma), cambio de orden, sustitución de unos elementos por otros, ampliación y supresión de determinados elementos, segmentación y recomposición a partir de los elementos resultantes de la segmentación, clasificación, etc.

Esta propuesta supone como primer paso la manipulación (hacer una serie de cambios sobre determinadas unidades), y después un ejercicio activo de búsqueda y observación. Por el contrario, la enseñanza tradicional se basa en la definición previa y el análisis posterior. Además tendrá como característica la práctica contrastada del lenguaje y el acceso a unas técnicas de búsqueda y de formulación de hipótesis que favorece una actitud científica y no sólo normativa hacia la lengua.

58. Es importante insistir en que el contenido de las “estructuras de la lengua” debe tratarse respetando la amplitud y la orientación propuestas. En cuanto a la terminología, no se deberá sobrecargar al alumno de términos que no le sirvan para nada, ésta ha de ser necesariamente incompleta y ha de incorporar exclusivamente aquello que sea fundamental e indispensable para abordar los contenidos que se incluyen en el bloque (por ello se han eliminado intencionadamente términos innecesarios en este nivel educativo y que tan sólo confunden al alumno como: lexema, monema, semantema, etc.). Con respecto a la evaluación, ha de tenerse en cuenta la importancia relativa que se da a este contenido dentro de todo lo que es la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En los primeros cursos se incidirá principalmente en el uso y dominio de las estructuras lingüísticas, y progresivamente se irá avanzando en la observación de las relaciones y en la sistematización de estas relaciones.

Sobre los contenidos que aparecen en este bloque merecen mayor aclaración la ortografía y el vocabulario.

59. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la ortografía siempre ha de plantearse dentro de un clima donde el niño tenga un motivo para escribir pertinentemente. Sin embargo, la práctica habitual de las escuelas ha descuidado este sentido de su enseñanza y lo ha convertido en una práctica descontextualiza hacia la que el niño no tiene ninguna motivación, una práctica repetitiva, basada exclusivamente en la memorización de reglas, e ineficaz. Todas las actividades deberán surgir de un planteamiento significativo que reconocerá la necesidad de una actuación sistemática para que el niño fije las normas.

El principio general que ha de tenerse presente en el trabajo sobre ortografía, es que no puede basarse en una estrategia de “evitación del error” (utilizando métodos rígidos que inhiban en vez de fomentar la

expresión escrita). Por un lado, se ha de promover que a partir de la observación, la atención, la concentración, el análisis y la síntesis el niño vaya descubriendo los principios ortográficos del vocabulario que maneja habitualmente. En este sentido, el trabajo conjunto de aspectos sencillos de morfosintaxis (terminaciones de palabras, etc.) con la ortografía puede facilitar la constatación de determinadas regularidades. Por otro lado, puede ser útil facilitarle normas sencillas y estimularle a la contrastación de las mismas con los textos.

Asimismo, un uso adecuado de la copia, el dictado y el diccionario pueden suponer un buen auxiliar para el tratamiento de la ortografía, al mismo tiempo que pueden ser instrumentos muy útiles de autoevaluación: copias cortas, en las que el niño esté motivado por copiar y el texto guarde alguna relación con su experiencia; dictados preventivos, planteados como ejercicio y no como control del dominio ortográfico, y preparados cuidadosamente para el objetivo que se persiga (adelantando el tema, planteando cuestiones formales especialmente complicadas y que impidan la comprensión del texto, etc.); confección de diccionarios ortográficos personales del vocabulario más habitual, etc.

El análisis de las causas de los errores (pronunciación inadecuada de la palabra, desconocimiento de la regla, etc.) y la consideración de las variantes lingüísticas, pueden facilitar la adecuación de las estrategias de actuación según las características de la lengua de partida y de los motivos que generan la persistencia de determinados errores en cada niño.

60. Con respecto al vocabulario, es necesario insistir en el trabajo dentro de un contexto, que es donde las palabras adquieren sentido. Es importante que el maestro se asegure del nivel de adquisición del alumno y de la forma en que utiliza el vocabulario en contextos similares y en situaciones nuevas. El trabajo de vocabulario no ha de ser exclusivo de la clase de lengua, la precisión y la riqueza se adquieren a través de las diferentes áreas del currículo.
61. El diccionario se muestra como ayuda incuestionable en estos dos aspectos (ortografía y vocabulario) y, por tanto, es muy necesario enseñar a utilizarlo bien. Deberá ser un libro de consulta que obedezca a imperativos prácticos y que la información que tenga sobre cada una de las palabras sea la necesaria para la comprensión y utilización de éstas. La iniciación al uso de algún diccionario se planteará en el área de Lengua, pero nunca aparecerá como un contenido aislado sino cuando en la clase surja la necesidad de utilizarlo. En la Educación Primaria es muy importante crear el hábito y la necesidad de acudir al diccionario como instrumento de consulta para ampliación del propio campo semántico, y para información y verificación en la realización de los propios escritos (autoevaluación de la ortografía).

-
62. En el trabajo sobre cualquier aspecto de este bloque puede resultar muy rico el trabajo en pequeño grupo (se pueden discutir estrategias para la resolución de determinados problemas o poner en común las estrategias que se han seguido para resolverlo). De esta manera se está poniendo en práctica la función metalingüística (utilizar la lengua para referirse a la propia lengua) no por imposición sino con la finalidad de resolver los problemas concretos que se plantean en el uso y en el aprendizaje de la lengua. También es posible la valoración de los textos que se producen, su adecuación y corrección.

Literatura

63. A lo largo de los puntos anteriores se ha ido situando el papel de los textos literarios en el contexto de todos los aprendizajes del área. En la lengua oral, el trabajo sobre los textos de tradición oral (los poemas, los cuentos, las adivinanzas, las retahílas, etc.) puede resultar un recurso muy rico para adquirir vocabulario, para favorecer una dicción clara, para proponer actividades lúdicas y de recreación, como modelo para la elaboración de las producciones de los alumnos, para su dramatización, etc. También se ha puesto de relieve su importancia en el trabajo sobre el texto escrito como recurso imprescindible para desarrollar el placer y el disfrute en la lectura, como modelo para las producciones de los alumnos, y en el de análisis y reflexión sobre la propia lengua por su riqueza lingüística.
64. Los niños de estas edades son capaces de captar y ser sensibles a los valores estéticos de un texto (su sonoridad, los efectos conseguidos, la belleza en el uso de la palabra), lo cual debe ser comentado explícitamente en las actividades relacionadas con la lectura. Todo ello ha de ir encaminado a que los niños se adentren en la lectura del texto, puedan hacer suya la posibilidad de crear sus propios textos y de recrear los que ya existen (modificando el principio o el final, alterando la secuencia de los acontecimientos, cambiando el contexto en que se desarrolla la acción, etc.). Este tipo de ejercicios implica la búsqueda activa de recursos expresivos, de usos innovadores que dotan a la lengua de sentido pleno, de expresividad y creatividad.
65. Cada texto literario plantea cuestiones de forma (estructura, vocabulario, etc.) que, en los aspectos más simples e importantes, pueden ser comentados para facilitar su comprensión. Así por ejemplo, los niños distinguirán la poesía de la narrativa y el teatro; reconocerán determinados recursos expresivos, como la comparación y la metáfora; identificarán determinadas acepciones poéticas de las palabras. También se interesarán sobre aspectos de la vida del autor, de su época, etc. (sin que esto suponga un tratamiento sistemático de la Historia de la Literatura) que orienten en la interpretación de los textos y les permita valorarlos como productos de una cultura determinada.
-

AREA


5. Lenguas Extranjeras

I. Introducción

Varios son los factores esenciales que hay que tener en cuenta en la elaboración de una propuesta curricular en el área de lenguas extranjeras. Entre ellos se destacan cuatro. En primer lugar, la naturaleza del lenguaje y la forma de entender su estructura y funcionamiento; en segundo lugar, los procesos de aprendizaje implicados en el dominio progresivo de las lenguas extranjeras; en tercer lugar, las características propias y específicas de la lengua extranjera que es objeto de aprendizaje; y, finalmente, las expectativas de la sociedad y de los mismos alumnos respecto a las finalidades del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En estricta coherencia con el planteamiento adoptado en el área de Lengua y Literatura de este Diseño Curricular Base, el lenguaje puede caracterizarse, desde un punto de vista **funcional**, como una actividad humana compleja mediante la cual se aseguran dos funciones básicas: la comunicación y la representación. Estas funciones no son excluyentes entre sí, sino que aparecen de forma simultánea e interrelacionada en la actividad lingüística.

Entre los diferentes sistemas y códigos de los que dispone el ser humano para comunicarse (el gesto, la música, la plástica, el código matemático, etc.), el lenguaje ocupa un lugar privilegiado hasta el punto de llegar a convertirse, habitualmente, en el medio más eficaz para la recepción y emisión de pensamientos, experiencias, sentimientos y opiniones. La comunicación, el intercambio social, es pues la función primaria del lenguaje. El lenguaje nos permite recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza y, de esta manera, influir sobre las otras personas con las que interactuamos, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar nuestra propia actividad. Pero el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación interpersonal. Mediante



La comunicación
es la función
primaria del
lenguaje

el lenguaje interior, nos comunicamos con nosotros mismos, analizamos los problemas con los que nos vemos confrontados, organizamos la información de que disponemos, elaboramos planes, memorizamos; en suma, regulamos y orientamos nuestra propia actividad.

El lenguaje puede desempeñar este papel como instrumento privilegiado de la comunicación humana gracias al carácter convencional y arbitrario de los símbolos que lo configuran. En efecto, para que la comunicación sea efectiva, es necesario que los usuarios se pongan de acuerdo sobre las relaciones existentes entre los signos lingüísticos y los aspectos de la realidad (objetos, situaciones, sucesos, etc.) a los que se refieren. En la medida en que existe este acuerdo o convención, puede afirmarse que el lenguaje representa o refleja la realidad. Así pues, las funciones de comunicación y de representación del lenguaje aparecen estrechamente interrelacionadas y son inseparables la una de la otra. El lenguaje tiene su origen en la necesidad de comunicar y su adquisición y desarrollo sólo es posible a través de la interacción social, pero si deviene un instrumento privilegiado de comunicación es debido a su carácter representativo, es decir, a su capacidad para representar y reflejar la realidad de una manera compartida en mayor o menor grado por todos los miembros de una comunidad lingüística.

De este modo, cuando se aprende una lengua, no se aprenden únicamente unas palabras o un sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos vehiculan, es decir, la manera como las personas que la utilizan entienden e interpretan la realidad. La confluencia de ambas funciones -comunicación y representación- en la actividad lingüística tiene numerosas implicaciones curriculares entre las que conviene señalar las dos siguientes. En primer lugar, la lengua se convierte en un instrumento primordial para construir una representación del mundo más o menos compartida y esencialmente comunicable, en un instrumento básico para la construcción del conocimiento, para la realización de aprendizajes y para el logro de una plena integración social y cultural. En segundo lugar, y como consecuencia del papel que desempeña en la construcción del conocimiento, el lenguaje está estrechamente vinculado a los procesos de pensamiento y al dominio de habilidades no estrictamente lingüísticas como, por ejemplo, las habilidades cognitivas, las habilidades motrices o las habilidades relativas a la planificación y control de la propia actividad.

Junto a estas consideraciones funcionales sobre las lenguas, han de tenerse en cuenta igualmente sus características **estructurales**, es decir, las unidades o elementos que las configuran y las reglas de organización de los mismos. Desde este punto de vista, la lengua se define como un sistema de signos interrelacionados, lo cual implica que las leyes de organización de sus partes dependen de las leyes de organización de la totalidad. En la descripción de las unidades de la lengua, cada una de ellas sólo adquiere sentido si se hace referencia al conjunto, al sistema completo. Por ello, no debe olvidarse que

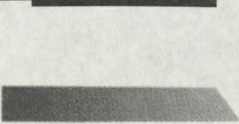
Cuando se aprende una lengua se aprenden también los significados culturales que ésta vehicula

la realización concreta del sistema de la lengua es el discurso, realidad lingüística observable en los textos. En ellos, el uso de las reglas del sistema en sus tres niveles (fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico) se encuentra estrechamente supeditado a la función comunicativa general y a la situación concreta de producción y de recepción del mensaje. Por tanto, un acercamiento comunicativo a las lenguas sobrepasa, necesariamente, el estudio de la oración y debe contemplar en la globalidad textual.

Como se acaba de mencionar, el sistema lingüístico aparece formado por tres subsistemas, cada uno de ellos con unidades o elementos constitutivos y leyes de organización propias: el fonético-fonológico, el morfosintáctico y el semántico. Todos ellos deben ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar una lengua. El primer subsistema está constituido por las unidades sonoras y demás fenómenos acústicos pertinentes que contribuyen a la significación; mediante la descripción fonética y fonológica se establecen las unidades de sonido y los complejos fónicos contrastivos/distintivos en una lengua determinada. El estudio de las regularidades que rigen la organización de las unidades significativas en relación con la construcción de los enunciados es propio del subsistema morfosintáctico o gramatical. Por último, el subsistema semántico se ocupa del análisis de los fenómenos de significación. Estos subsistemas no son compartimentos estancos y sus reglas de funcionamiento se pueden ver modificadas por el uso que se haga de ellas en cada circunstancia. Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales no tienen validez. Estas reglas de uso vienen determinadas por el contexto en que se produce la comunicación; de ahí la importancia de este aspecto en relación con los otros elementos que constituyen el código lingüístico y de ahí la importancia de tenerlo en cuenta en una aproximación general acerca de la naturaleza de la lengua.

Cuando los alumnos empiezan el aprendizaje de la lengua extranjera en los primeros años de la Educación Obligatoria, poseen ya una competencia comunicativa en su lengua materna. De lo que se trata, por tanto, es de conseguir que aprendan a hacer con la lengua extranjera, dentro de sus propias limitaciones, lo que ya saben hacer con su propia lengua; es decir, que adquieran una competencia comunicativa en la lengua extranjera, que la utilicen para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social diferentes a las propias.

La **competencia comunicativa** es una suma de los siguientes tipos de competencia: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Para conseguir esta competencia comunicativa, los alumnos necesitarán dominar un código lingüístico nuevo con sus correspondientes subsistemas: fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico. Sin embargo, y al igual que sucede en el caso de la lengua materna, la **competencia gramatical**, que supone la capacidad de actualizar las unidades y las reglas de funcionamiento del sis-



En los textos el uso de las reglas del sistema se encuentra supeditado a la función comunicativa

tema de la lengua, no se adquiere tampoco, en el caso de la lengua extranjera, de una forma descontextualizada. Será preciso tener en cuenta además, y al mismo tiempo, otros elementos, en cierto modo extralingüísticos, que son fundamentales en el proceso de comunicación: los elementos relativos a la situación de comunicación (necesidades, intencionalidades, interlocutores, etc.). La competencia comunicativa exige pues, lo que se ha dado en llamar una **competencia sociolingüística**, es decir, la capacidad de producir enunciados acordes, tanto en la forma como en el significado, a la situación de comunicación.

A lo anterior hay que añadir que una parte importante del contexto de comunicación es de naturaleza lingüística, aunque no gramatical en sentido estricto. En efecto, un enunciado lingüístico por sí sólo, considerado aisladamente de los enunciados que lo preceden y lo suceden, pierde a menudo parcelas importantes de significado; del mismo modo, un enunciado lingüístico puede variar considerablemente su significado según el contexto lingüístico de producción. La **competencia discursiva** es la capacidad de utilizar los diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos e interpretados. Un último aspecto característico de la competencia comunicativa que conviene tener presente es la capacidad de los interlocutores para definir y matizar progresivamente los significados que transmiten, para realizar ajustes, formular aclaraciones, llevar a cabo precisiones, etc.; en suma, para utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos de que disponen con el fin de evitar que se rompa la comunicación o que transcurra por derroteros no deseados. La **competencia estratégica** es pues otro ingrediente esencial de la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa debe contemplarse en sus dos aspectos, oral y escrito, pues las convenciones que siguen son diferentes. La comunicación oral requiere un ajuste constante del mensaje y su duración es temporal. Los interlocutores se concentran en el proceso, en conseguir transmitir el mensaje, más que en los medios que utilizan; así, se dan irregularidades sintácticas y la fluidez se convierte en un factor primordial.

Sin embargo, en la comunicación escrita, el que escribe tiene que anticipar las reacciones del lector, decidir qué información le va a interesar y en qué forma la va a transmitir. El texto escrito, como producto, adquiere así una gran importancia, tiene una proyección hacia el futuro y exige una mayor corrección.

Establecer la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera, obliga a tener en cuenta de forma simultánea e integrada los diferentes componentes de la misma que se acaban de mencionar. Pero obliga también a prestar una especial atención al contenido de la comunicación; el propio mensaje, lo que se desea comunicar, y aquello


La competencia comunicativa debe contemplarse en sus dos aspectos: oral y escrito

para lo cual uno desea comunicarse adquieren una importancia central cuando se considera al lenguaje como un instrumento privilegiado de comunicación. De aquí, la prioridad que conviene otorgar en el aprendizaje de las lenguas extranjeras al dominio de determinadas funciones (por ejemplo, pedir información, saludar, despedirse, presentarse, formular reclamaciones, etc. en situaciones diversas y con diferentes interlocutores) y al conocimiento de ámbitos nocionales y experienciales (por ejemplo, deportes, familia, escuela, juegos, viajes, alimentación, etc.). Si el aprendizaje de la lengua extranjera se entiende fundamentalmente como el aprendizaje de un nuevo instrumento de comunicación, el dominio de estos aspectos funcionales y nocionales es un elemento básico para optimizar su uso. Es obvio, por otra parte, que la priorización de las funciones y nociones debe llevarse a cabo empezando por las que tienen un grado máximo de aplicabilidad y teniendo en cuenta los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos; difícilmente los alumnos podrán adquirir la competencia comunicativa deseada si no se sienten motivados o impelidos a comunicarse.

En resumen, el desarrollo de la competencia comunicativa -en su doble vertiente receptiva y productiva y atendiendo tanto a la modalidad oral como escrita- en una lengua extranjera implica el dominio de un conjunto de competencias de orden diverso: lingüístico en sentido estricto, sociolingüístico, discursivo y estratégico. Asimismo, implica utilizar dicha competencia con el fin de **decir algo** a alguien o de comunicarse con alguien **para algo** concreto. “Decir algo” y utilizar el lenguaje “para algo” son dos elementos claves en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En otros términos, la competencia comunicativa implica la actuación competente: es a través de la puesta en práctica como se pone de manifiesto la competencia comunicativa. La actuación del alumno constituye así el núcleo principal de interés de una propuesta curricular de lenguas extranjeras.

Pasando ahora al segundo de los factores mencionados al principio de estos comentarios introductorios, el proceso de adquisición de una lengua extranjera puede caracterizarse como un proceso de construcción creativa en cuyo transcurso el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir del “input” recibido, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema lingüístico. Este proceso de formulación de hipótesis le permite organizar el “input” lingüístico de una manera comprensible y significativa con el fin de producir enunciados en las diversas situaciones de interacción comunicativa en las que se encuentra inmerso, de modo que, gracias a la reacción del entorno y a las posibilidades de contraste que éste le ofrece, puede ir modificando, enriqueciendo y afinando las hipótesis iniciales.

Siendo este proceso de construcción común a la adquisición de todas las lenguas, conviene sin embargo llamar la atención sobre algunos de los aspectos implicados en el caso de la enseñanza y aprendizaje de una lengua



La adquisición de una lengua extranjera es un proceso de construcción creativa

La progresión en el aprendizaje no se produce de una forma lineal

extranjera. Las estrategias naturales que el alumno utiliza para procesar el "input" lingüístico cuando está expuesto a una lengua extranjera son similares a las que ha utilizado para aprender su lengua materna y, si la exposición se lleva a cabo de forma adecuada, sus representaciones internas progresarán gradualmente en la dirección de la competencia del nativo en dicha lengua extranjera.

La progresión en el aprendizaje no se produce sin embargo de una forma lineal, mediante la apropiación sucesiva de los diferentes subsistemas implicados, sino más bien mediante una aproximación global que implica necesariamente en los momentos iniciales una simplificación considerable y una exclusión de las particularidades que no son percibidas como esenciales. El progreso consiste entonces en ir rellenando, matizando y enriqueciendo progresivamente esta aprehensión global del nuevo sistema de comunicación. Consecuentemente, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera no debería plantearse tanto en términos de una serie de unidades elementales de contenido que son aprendidas a la perfección antes de pasar a las siguientes, como en términos de un sistema de comunicación que es elaborado globalmente y cuya complejidad y potencial comunicativo se incrementan de forma gradual.


Igualmente, en un proceso de aprendizaje de esta naturaleza, los errores que comete el alumno en sus alocuciones ya no pueden ser vistos prioritariamente como fallos, sino más bien como la evidencia del dinamismo subyacente en la comprensión y el dominio progresivos del nuevo sistema comunicativo. Algunos errores cometidos por el alumno pueden ser el resultado de la transferencia de reglas desde la lengua materna, lo que proporcionará una indicación clara de que está utilizando estrategias similares en ambas lenguas. Es el caso, por ejemplo, de las estrategias de generalización y de simplificación. Al generalizar, el alumno intenta dar sentido a la lengua extranjera que recibe categorizándola de acuerdo con las reglas que rigen el uso de la lengua materna y, sobre la base de estas categorías, construye reglas que le permiten formular hipótesis y predicciones sobre el comportamiento de la nueva lengua. En ocasiones, estas predicciones son erróneas, bien porque las reglas no se aplican al caso particular, bien porque no se aplican en absoluto al nuevo código, o bien porque son reglas que responden a una comprensión y dominio incompletos de la lengua materna. Del mismo modo, cuando lleva a cabo simplificaciones, probablemente el alumno está haciendo más manejable una realidad lingüística que, en su nivel de comprensión y dominio, le aparece como inextricable y confusa. En ambos casos, el error constituye una etapa inevitable en el proceso de aprendizaje y un escalón que conduce desde un sistema lingüístico muy limitado a otro más amplio y refinado. En este sentido, el análisis de las producciones de los alumnos permitirá que se validen o invaliden las hipótesis lingüísticas subyacentes, que se suscite la observación y examen de otras hipótesis, que se observe y evalúe la progresión en el aprendizaje y que se

modifique, en su caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el aula debe dar cabida al error y considerarlo un elemento fundamental en el establecimiento de la progresión. Conviene recordar a este respecto, que incluso un dominio muy limitado del sistema puede permitir que se produzca una cierta comunicación y, por tanto, hay que considerarlo como un paso positivo en la dirección deseada.

Otro aspecto a subrayar es que el progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera no ocurre sólo cuando se hacen esfuerzos conscientes para aprender, sino que se produce también como resultado de mecanismos no conscientes que se activan cuando el alumno está involucrado en una situación de comunicación. Las implicaciones de este hecho para la enseñanza son importantes, ya que la activación de estos mecanismos no conscientes requiere un tipo de actividades de aprendizaje en las que el alumno no centra sus esfuerzos en el código lingüístico mismo, sino en el intento de comprender y transmitir unas informaciones en el seno de una situación comunicativa.

La interacción comunicativa permite que la construcción creativa que tiene lugar necesariamente en el aprendizaje de una lengua extranjera se produzca como respuesta al "input" lingüístico recibido. Es interesante, a este respecto, mencionar la distinción establecida por algunos estudiosos entre adquisición y aprendizaje. La adquisición -aspectos no conscientes del proceso- y el aprendizaje -aspectos conscientes y voluntarios del mismo- desempeñan probablemente funciones distintas: mientras la primera contribuye en gran medida a desarrollar la capacidad para producir alocuciones espontáneas, el segundo permite desarrollar la capacidad de controlarlas y mejorarlas. Pese al carácter a todas luces relativo de esta distinción, supone una llamada de alerta sobre la conveniencia de utilizar, en la planificación de la enseñanza de una lengua extranjera, actividades que tengan en cuenta ambos aspectos. Asimismo, cabe considerar que tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una lengua extranjera el alumno recurre a estrategias adicionales que no había utilizado en el aprendizaje de su lengua materna.

Conviene señalar asimismo que los mecanismos responsables del procesamiento de la información operan también a menudo de una forma eficaz aun cuando el alumno no esté produciendo alocuciones. En los primeros momentos del aprendizaje de una lengua extranjera, hay a menudo periodos de silencio durante los cuales el alumno no produce en absoluto. Este silencio, sin embargo, no puede interpretarse inequívocamente como ausencia de aprendizaje; más bien recubre en ocasiones una intensa actividad no directamente observable que le permitirá, algún tiempo después, producir alocuciones que reflejan la representación interna que ha construido del nuevo sistema lingüístico durante estos periodos de silencio. Si se acepta que la construcción creativa puede darse sin necesidad de generar una producción inmediata, habrá que admitir que las actividades receptoras juegan un papel



El progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera no ocurre sólo cuando se hacen esfuerzos conscientes para aprender

importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Mediante las actividades receptivas se puede contribuir a desarrollar las competencias concretas de comprensión, pero también, lo que no es tan evidente, a desarrollar la competencia comunicativa general que subyace al uso de cualquier sistema lingüístico.

Lo anteriormente expuesto da una idea de la complejidad del proceso del aprendizaje lingüístico y del hecho, hoy generalmente admitido, de que este proceso tiene lugar de manera personal y distinta para cada individuo, debido a que se utilizan siempre de un modo particular las estrategias que permiten recibir y transformar las informaciones que le llegan al sujeto.

Junto a estas consideraciones generales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, conviene prestar atención a otras variables susceptibles igualmente de incidir sobre el progreso experimentado por los alumnos. En primer lugar, conviene mencionar la influencia del "input" lingüístico, aunque esto se tratará con más detalle en las Orientaciones didácticas. Se entiende por "input" el tipo de lengua a la que se expone al alumno. Conviene que sea comprensible -relacionado con elementos visuales o situaciones concretas-, relevante para sus intereses y no demasiado complejo pero tampoco excesivamente simple, de tal manera que presente un grado de dificultad adecuado para hacer progresar el conocimiento. Con un "input" lingüístico de estas características, las estrategias naturales de procesamiento de los alumnos pueden operar utilizando las estructuras disponibles en cada momento. La segunda variable que incide en el progreso del aprendizaje es la influencia benéfica de un ambiente de clase distendido que alivie la ansiedad y la presión que sienten a veces los alumnos ante una demanda prematura de producciones. Otra variable importante es disponer de oportunidades para entrar en contacto con la lengua extranjera de un manera real -contacto con amigos, medios de comunicación, etc.- que aumente la motivación y que favorezca la funcionalidad del aprendizaje.

El tercer factor que se debe tener en cuenta en la elaboración de una propuesta curricular de lenguas extranjeras, esto es, las características propias y específicas de la lengua extranjera que es objeto de aprendizaje, no se aborda aquí, pues constituye un aspecto específico de cada lengua que se refleja en la selección de contenidos de los bloques.

En relación con al cuarto y último factor, las expectativas de la sociedad y de los mismos alumnos respecto a las finalidades del aprendizaje de las lenguas extranjeras, la inclusión de las lenguas extranjeras en el currículo de la Educación Obligatoria está ampliamente justificada por las múltiples funciones que éstas cumplen en la formación integral de los alumnos y que pueden resumirse en tres capítulos: la función social e instrumental, la función educativa y la función psicológica. Comenzando por la función social e instrumental, es obvio que el dominio de una lengua extranjera resulta cada

Se entiende por "input" el tipo de lengua a la que se expone al alumno

vez más necesario para integrarse de forma plena en la sociedad actual, caracterizada por la internacionalización creciente y, en nuestro contexto inmediato, por el reto de una plena integración europea. Los conocimientos adquiridos en el transcurso de la Educación Obligatoria han de constituir una base sólida para profundizaciones posteriores, pero han de proporcionar también la competencia comunicativa elemental necesaria para poder utilizar de forma fluida la lengua extranjera elegida.

En cuanto a la función educativa, el conocimiento de una lengua extranjera proporciona una ayuda considerable para una mejor comprensión y dominio de la lengua propia, así como para la adquisición posterior de otras lenguas extranjeras. Entrar en contacto con otras culturas a través del canal de la lengua favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y actuar y proporciona una visión más amplia y matizada de la realidad, a la vez que sirve para valorar, y en su caso relativizar, la cultura propia. Por otra parte, el aprendizaje de una lengua extranjera está también relacionado con la adquisición y desarrollo de ciertas destrezas y actitudes no estrictamente lingüísticas, como el trabajo en grupo, la búsqueda y consulta de fuentes de información, la creatividad y el razonamiento lógico, etc.

Por último, ser capaz de utilizar una lengua extranjera para comunicarse con los hablantes cuya lengua sea distinta de la propia y para entender textos orales y escritos incrementa la confianza del alumno en sí mismo y en sus posibilidades para superar obstáculos y sacar el máximo partido de sus conocimientos. En otros términos, le ayuda a desarrollar sus estrategias personales de comunicación y a formarse una imagen ajustada y equilibrada de sí mismo. Todo ello sin contar con la ampliación considerable del horizonte intelectual que supone el hecho de acceder a las aportaciones culturales, científicas y tecnológicas que vehicula la lengua extranjera.

Las lenguas extranjeras en la Educación Primaria

El aprendizaje de las lenguas extranjeras se introduce en el tercer curso de la Educación Primaria, al inicio del segundo ciclo de los tres en que se divide la etapa.

La idea comúnmente aceptada de que los niños aprenden las lenguas extranjeras con mayor facilidad que los adultos ha sido bastante contestada ante la evidencia de que también los adultos pueden adquirir, y por supuesto aprender -en el sentido dado a estos términos en las páginas precedentes-, una nueva lengua con corrección. Pese a ello, la investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras sigue ofreciendo apoyos empíricos suficientes para aconsejar una iniciación temprana a este aprendizaje.

En efecto, por una parte, parece confirmarse que la lateralización o especialización funcional de los hemisferios cerebrales se ha consolidado ya

La investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras sigue ofreciendo apoyos empíricos para aconsejar una iniciación temprana a este aprendizaje.

al llegar a la pubertad y que la adquisición de determinados aspectos lingüísticos como la pronunciación, ligados funcionalmente al hemisferio cerebral izquierdo, presenta en términos generales mayores dificultades a partir de este momento. Por otra parte, a partir de la adolescencia suelen aumentar considerablemente los filtros u obstáculos de tipo afectivo que dificultan la adquisición, sobre todo en el marco de un planteamiento de la enseñanza que contempla el error como un elemento necesario del proceso de aprendizaje y que concede especial relevancia a las actividades comunicativas como la dramatización y la actuación en grupo. Por lo general, los alumnos de la Educación Primaria no son todavía tributarios de la carga de inseguridad y del fuerte sentido del ridículo que atenazan en ocasiones a los adolescentes y a los adultos y que pueden llegar a dificultar considerablemente la adquisición de una lengua extranjera.

Es importante asimismo tener en cuenta el hecho de que durante el periodo de la preadolescencia las estrategias cognitivas, y en especial las relacionadas con la memoria, se desarrollan con especial eficacia. Conviene pues apoyarse en estas estrategias, ya que en la adquisición de una lengua extranjera la memorización comprensiva, que no mecánica, reviste una importancia especial.

Otro argumento a favor de la introducción de las lenguas extranjeras en la Educación Primaria, y dentro de ella lo más precozmente posible, reside en la oportunidad que ofrecen de romper con el localismo característico de los alumnos y alumnas de esta etapa. Mediante el contacto y el contraste con otras culturas y otros modos de vida, se favorece la identificación consciente con el propio grupo social, su valoración crítica y la integración plena en el mismo.

Conviene recordar asimismo que uno de los problemas existentes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras reside en el desajuste que se produce entre las capacidades cognitivas y las capacidades lingüísticas del alumno. Mientras se adquiere la competencia en la lengua materna, las capacidades de abstracción, generalización, deducción, etc. están acompasadas con el desarrollo lingüístico; en cambio, cuando un niño se enfrenta por primera vez con la adquisición de una lengua extranjera, por lo general es mucho más maduro desde el punto de vista cognitivo que desde el punto de vista de sus capacidades de expresión lingüística en la nueva lengua. Puede sentir la necesidad de decir más cosas de las que realmente es capaz de decir. Además, es necesario tener en cuenta que, cuando un niño inicia la adquisición de una lengua extranjera, presenta ya un nivel de competencia elevado en el uso de la lengua materna, que le sirve como punto de apoyo. Otra diferencia importante entre ambos procesos de adquisición es que la adquisición de la lengua materna es un proceso fundamentalmente oral, mientras que la adquisición de una lengua extranjera se apoya en los niveles de alfabetización ya adquiridos en la lengua materna.

Uno de los problemas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras reside en el desajuste entre las capacidades cognitivas y las capacidades lingüísticas del alumno.

Para muchos niños, el primer contacto con una lengua extranjera se produce en el transcurso de la Educación Primaria. De aquí la importancia de cuidar con esmero este primer contacto y de asegurar que, además de significativo, sea gratificante, pues de ello dependerá en parte el éxito o fracaso posterior y la motivación por el aprendizaje. La iniciación a una lengua extranjera durante esta etapa tiene como finalidad principal introducir al niño en el uso de un nuevo instrumento para comunicarse con los demás. Esta familiarización es básica, ya que es lo que le permitirá posteriormente sentirse cómodo con el nuevo sistema de comunicación, perderle el miedo y, por tanto, aprenderlo con mayor facilidad.

Cuatro cursos son suficientes para que pueda considerarse realista el objetivo de que los alumnos y alumnas alcancen un nivel mínimo de competencia comunicativa, de manera que puedan satisfacer adecuadamente las necesidades elementales de comunicación que se les presentan en los ámbitos en que se desenvuelven habitualmente. Ciertamente, para una gran parte de alumnos el aula será el único lugar donde podrán establecer un contacto con la lengua extranjera, por lo que será conveniente concebirla como un espacio privilegiado para desarrollar y satisfacer necesidades de comunicación.

Es fundamental que las actividades de aprendizaje se planteen en un contexto lúdico y distendido, especialmente durante los primeros años de contacto con la nueva lengua. El objetivo de un juego, de una canción, de la resolución de una adivinanza, etc., debe ser, ante todo, jugar y pasar un buen rato, pues ello contribuye a crear una situación real en clase, respetando la autenticidad de la comunicación que se establece en el juego. Para llevar a cabo estas actividades, para jugar y pasar un buen rato, el alumno tendrá que comprender o expresar algo utilizando la lengua extranjera y esto será tanto más beneficioso para el aprendizaje cuanto más interesantes sean para él las actividades en las que participe. Conviene subrayar una vez más que sólo se conseguirá crear una actitud positiva y receptiva hacia el aprendizaje de una lengua extranjera si la enseñanza de la misma se plantea de un modo lúdico, reforzando lo que puede tener de divertido y gozoso.

El recurso a actividades de tipo lúdico en la enseñanza de las lenguas extranjeras puede llevar sin embargo a una cierta trivialización y a situaciones frustrantes para los alumnos si no se planifican adecuadamente y no se dotan de una sólida intencionalidad educativa. Aunque este punto será objeto de especial atención en el apartado de Orientaciones Didácticas, cabe destacar aquí la importancia de que, en el transcurso de las actividades de juego, los alumnos adquieran progresivamente una cierta conciencia de lo que están aprendiendo, de las dificultades que implica este aprendizaje y que procedan a una cierta sistematización de lo aprendido. Este aspecto es básico para que puedan atribuir un sentido al aprendizaje y, en último término, para que éste sea lo más significativo posible. Significativo en el sentido de que el alumno,



Es fundamental plantear las actividades de aprendizaje en un contexto lúdico y distendido, durante los primeros años de contacto con la nueva lengua.

Es importante la calidad del "input" durante los primeros pasos del aprendizaje de la lengua extranjera

desde el primer momento, se vea en situaciones de ir elaborando, a su nivel, esquemas progresivamente más complejos que le permitan avanzar en su propia representación interna de la lengua. Como se verá, la idea de corrección en la producción lingüística se recoge en la selección efectuada de los contenidos del área.

Si siempre es importante, al hablar de la adquisición y del aprendizaje de una lengua extranjera, recordar el papel que juega la calidad del "input" lingüístico, esto es particularmente cierto durante los primeros pasos del proceso. Al igual que un bebé que adquiere la lengua materna pasa muchos meses oyendo y procesando una información oral antes de lanzarse a sus primeras producciones en forma de balbuceos, del mismo modo es importante que la exposición oral a la lengua extranjera sea, al principio, especialmente cuidada, esté muy contextualizada y constituya el núcleo esencial de las actividades de aprendizaje. El componente oral, y más concretamente la comprensión oral mediante respuestas físicas globales - por ejemplo, se puede demostrar que se han comprendido las órdenes "levántate" o "siéntate" simplemente levantándose o sentándose-, ha de tener una presencia importante en los primeros momentos del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que este tipo de respuestas alivian al alumno de la presión de tener que comunicarse en otra lengua cuando aún no es capaz de producir respuestas orales en la misma.

La consideración de la mayor importancia del lenguaje oral sobre el escrito no significa en absoluto olvidar que, cuando inician el aprendizaje de la lengua extranjera, los alumnos y alumnas ya saben, por su propia experiencia en la lengua materna, lo que es el código escrito y la representación gráfica de éste. Lo que los alumnos ya saben sobre la lengua en general por experiencia propia -es decir, que sirve para comunicarse y que se puede representar gráficamente- es algo de lo que se puede y se debe sacar partido. El hecho de que los alumnos tengan ya una referencia sobre la mecánica de la lecto-escritura constituye un punto de arranque ventajoso en la búsqueda de la necesaria integración entre destrezas orales y destrezas escritas durante la Educación Primaria. En el caso de las lenguas extranjeras, habrá que comenzar prestando especial atención al lenguaje oral y, dentro de éste, a las destrezas receptivas, es decir, al aprender a oír y escuchar.

Los contenidos de Lenguas Extranjeras en la Educación Primaria



Del conjunto de consideraciones sobre la lengua y el aprendizaje de las lenguas extranjeras que se han ido exponiendo en las páginas precedentes, se infieren una serie de criterios útiles para la selección y organización de los contenidos en torno a los cuales debe vertebrarse la enseñanza de las mismas durante la Educación Primaria.

Aprender una nueva lengua es, fundamentalmente, aprender a usarla, y por lo tanto son esenciales los contenidos dirigidos a desarrollar la capacidad

de comunicarse oralmente y por escrito, teniendo en cuenta que al comienzo las destrezas orales, y dentro de éstas las receptivas (aprender a oír y escuchar), han de tener el peso mayor. Debe promoverse ante todo una familiarización con el nuevo código lo más intensa posible (oír mucho, empezar a establecer relaciones entre sonidos, conceptos, grafías, etc.), posibilitando, al mismo tiempo, que los alumnos vayan elaborando su propia representación interna de la lengua.

Para que los alumnos tomen contacto adecuadamente con la lengua extranjera, es necesario que se produzca su exposición a un "input" lingüístico que cumpla unas condiciones mínimas. En primer lugar, debe referirse al contexto real más inmediato para el alumno, es decir, él mismo, sus compañeros, las actividades que realizan, la clase, etc. Debe evitarse pues que el "input" lingüístico consista en unidades aisladas y descontextualizadas. En segundo lugar, al ser el alumno el elemento central del proceso de aprendizaje, es también él quien debe adquirir todo el protagonismo en el proceso de comunicación; en otros términos, lo que el alumno quiera transmitir, o aquello para lo cual quiera comunicarse, deberá ser objeto de especial atención en el momento de seleccionar el tipo de lenguaje utilizado.

El "input" lingüístico estará formado por contenidos cercanos al alumno, que le estimulen a participar y que le permitan tener una experiencia de éxito en la comunicación. Asimismo, deberá incluir aquellos aspectos funcionales y estructurales de la nueva lengua susceptibles de ser aplicados a una amplia gama de situaciones, que tengan por tanto un elevado potencial comunicativo, de modo que con un mínimo de contenidos lingüísticos los alumnos sean capaces de manejar un máximo de situaciones. En cuanto al nivel de lengua extranjera o grado de dificultad del "input" al que se va a exponer a los alumnos, se tendrá en cuenta el hecho de que es conveniente situarse siempre un paso por delante del nivel de competencia adquirido, de manera que la dificultad sea sólo un desafío y no una barrera infranqueable.

El "input" lingüístico estará formado por contenidos cercanos al alumno, que le estimulen a participar y que tengan un elevado potencial comunicativo

II. Objetivos Generales

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Lengua Extranjera, los alumnos y alumnas habrán desarrollado la capacidad de:

1. Reconocer el valor comunicativo de las Lenguas Extranjeras y la propia capacidad para aprender a usarlas, mostrando una actitud positiva de comprensión y respeto hacia otras lenguas y otras culturas.
 2. Comprender textos orales sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos (el propio alumno, sus compañeros, las actividades habituales, los objetos de la clase, etc.), utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.
 3. Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de las palabras de la lengua extranjera elegida, así como reconocer los aspectos sonoros, rítmicos y de entonación específicos de la misma.
 4. Utilizar de forma oral la lengua extranjera elegida para comunicarse con el profesor y con los compañeros en las actividades habituales de clase, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal (pedir la palabra, no interrumpir, etc.) y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.
 5. Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de que la comunicación en la lengua extranjera elegida sea más fácil y fluida, mostrando interés por comprender y hacerse comprender.
-

-
6. Comprender, utilizar y, en su caso, reproducir, las fórmulas habituales de interacción social (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) en las situaciones apropiadas, así como producciones orales breves en contextos rítmicos y musicales significativos (canciones, acertijos, adivinanzas, etc.).
 7. Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con su conocimiento del mundo y con sus experiencias e intereses con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas.
 8. Producir breves textos escritos (notas breves, tarjetas de felicitación, etc.) respetando los rasgos formales básicos del código escrito (presentación, puntuación, uso de mayúsculas, etc.), así como utilizar la lengua escrita como apoyo para fijar o transferir una información oral o gráfica (escribir una lista, poner pie a un dibujo, etc.).

III. Bloques de Contenido

Habida cuenta de las capacidades de los alumnos que la enseñanza de las lenguas extranjeras aspira a promover, y que han sido recogidas en los Objetivos Generales enunciados en el apartado anterior, así como de las consideraciones precedentes sobre la lengua y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la selección y organización de los contenidos debe prestar especial atención a la lengua extranjera como medio de comunicación, a la importancia del alumno como protagonista del proceso comunicativo, a la importancia del contexto más inmediato al alumno en la planificación de las situaciones comunicativas y a la calidad del "input" lingüístico al que se somete al alumno.

En la selección y organización de los contenidos se pondrá el acento sobre el desarrollo de la competencia comunicativa. La adquisición y aprendizaje de destrezas comunicativas orales y escritas primará pues en esta etapa sobre la adquisición de conceptos acerca de la naturaleza de la lengua oral y escrita. Esto no excluye que, en un momento determinado, el alumno pueda necesitar llevar a cabo una reflexión sobre la lengua y que de esta manera mejore su competencia comunicativa.

Los grandes Bloques de Contenido pueden y deben dar lugar de hecho a agrupaciones temáticas de naturaleza muy diversa según la naturaleza de los Proyectos Curriculares de Centro que se elaboren en cada caso. Los tres bloques de contenido se presentan indistintamente para las diversas lenguas extranjeras, por lo que han de ser objeto de una adecuación a las características propias de cada una de ellas.

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

Estos bloques **no constituyen un temario**. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionará posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el **orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación**.

En cada bloque se diferencian los tres tipos de contenido descritos en el apartado 2.3 de la primera parte del documento: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza-aprendizaje. No tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Por otra parte, el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos.

La relación de los distintos bloques entre sí y de los diferentes tipos de contenido se explica al comienzo de cada uno de ellos y posteriormente, con más detalle, en las Orientaciones Didácticas que se presentan al final del área.

Por último, en algunos contenidos de los distintos bloques se incluye más información mediante un tipo de letra de menor tamaño. Esta información no pretende añadir más contenidos al epígrafe en el que se inserta sino, en

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados.

unos casos, ilustrar o ejemplificar el contenido al que se refiere y, en otros, orientar al profesor sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar en la etapa ese contenido.

Los bloques de contenido que a continuación se detallan son los siguientes:

1. Usos y formas de la comunicación oral.
2. Usos y formas de la comunicación escrita.
3. Aspectos socioculturales.

USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACION ORAL

Mediante los contenidos incluidos en este bloque, se pretende que los alumnos adquieran los niveles de comprensión y expresión oral mínimos necesarios para resolver las necesidades más elementales de comunicación en los contextos en los que se va a utilizar la lengua extranjera, comenzando obviamente por la propia clase.

Es necesario destacar el carácter cíclico y acumulativo característico del aprendizaje lingüístico y, en este sentido, recordar que el "input" que se presente a los alumnos debe recogerse posteriormente una y otra vez a un mayor nivel de complejidad. Así pues, la mayoría de las nociones, tópicos, funciones o estructuras gramaticales se abordarán varias veces introduciendo una mayor complejidad y detalle en el transcurso de la Educación Primaria y, si fuera necesario, en la Educación Secundaria Obligatoria.

Algunos aspectos de reflexión sobre la lengua están mencionados en el apartado de procedimientos, ya que, si bien el alumno de esta etapa puede reconocer algunos conceptos y puede utilizarlos con el fin de hacer más eficaz la comunicación, la reflexión gramatical en sentido estricto exige un nivel de abstracción que la mayor parte de las veces todavía no está a su alcance. Aunque la conceptualización gramatical y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje quedan aplazadas hasta la Educación Secundaria Obligatoria, se introduce ya en esta etapa un primer nivel de conocimiento sobre el contenido del aprendizaje con el fin de ir preparando a los alumnos para la reflexión metacognitiva.

Hechos, conceptos y principios

1. Necesidades y situaciones de comunicación habituales en las que se va a utilizar oralmente la lengua extranjera. Intencionalidades comunicativas y características de la situación.

-
- Diversas intencionalidades comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.
 - Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, situación de comunicación más o menos formal, etc.

2. Vocabulario y estructuras lingüísticas necesarias para expresar oralmente las necesidades básicas de comunicación.

- Diversas intencionalidades comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.
- Aspectos temáticos de uso generalizado así como de interés para los alumnos o nociones muy amplias: los colores, los números, el tiempo (la hora, fecha...), la casa, la familia, la clase, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias, los animales, el cuerpo humano, los deportes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal, los servicios públicos, etc.

Procedimientos

1. Familiarización y reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación de las mismas.

2. Comprensión de mensajes orales de distintas características y procedentes de distintas fuentes (el profesor, otros compañeros, radio, T.V., etc.).

- Comprensión global de mensajes orales (en contacto cara a cara y de mensajes grabados) sobre temas conocidos.
- Comprensión específica de mensajes concretos sencillos (cara a cara y de mensajes grabados) en situaciones contextualizadas.

3. Reacción lingüística y no lingüística a distintos mensajes orales y situaciones de comunicación.

- Producción de expresiones cotidianas destinadas a satisfacer necesidades simples de comunicación (saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, etc.).
 - Utilización de mensajes básicos previamente memorizados (fórmulas de cortesía, etc.) adecuándolos a las características específicas de las situaciones de comunicación.
 - Participación activa en intercambios lingüísticos orales para expresar las necesidades de comunicación más inmediatas dentro del aula y en contextos próximos al alumno.
 - Participación en intercambios lingüísticos con fines lúdicos (simulaciones, representaciones, improvisaciones, etc.).
 - Respuestas orales ante mensajes orales (responder a preguntas, etc.).
 - Respuestas no lingüísticas a mensajes orales (seguir indicaciones del tipo levantarse, traer algo, tirar una pelota, ponerse un jersey, etc.).
-

-
4. Deletrear el propio nombre y apellidos y otros nombres propios de interés para el alumno, así como algunas palabras muy contextualizadas de uso frecuente.
 5. Reconocimiento de las formas gramaticales que permiten formular preguntas, afirmar, negar, expresar la posesión, cuantificar, describir, narrar, expresar hechos o acciones presentes pasadas y futuras,... y utilización de las mismas para alcanzar una comunicación eficaz.
 6. Reconocimiento y utilización de las estrategias básicas de comunicación, ya sean de tipo lingüístico (por ejemplo, utilizar una palabra por otra, recurrir a una palabra parecida en la lengua materna, etc.) o extralingüístico (por ejemplo, mímica, postura corporal, gestos, dibujo, etc.), que permiten sortear obstáculos y dificultades en la propia comunicación
 7. Utilización de las estrategias de comunicación que permiten sacar el máximo provecho de los conocimientos limitados de la lengua extranjera.

Actitudes, valores y normas

1. Sensibilidad ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia.
2. Actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.
3. Gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo (juegos grupales, trabajos en equipo, etc.).
4. Aprecio por la corrección en la interpretación y producción de textos orales sencillos.
5. Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.
6. Tendencia a utilizar de forma imaginativa y creativa mensajes orales previamente memorizados en distintas situaciones de comunicación.

BLOQUE

2

USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACION ESCRITA

Al igual que en el bloque anterior, debe insistirse aquí en el carácter cíclico y acumulativo de los contenidos seleccionados y en la necesidad de volver sobre ellos con cierta frecuencia, en diferentes momentos de la Educación Primaria, introduciendo

mayores niveles de complejidad y detalle. Especialmente algunos apartados deben irse abordando a lo largo de toda la etapa y continuar siendo objeto de atención en la etapa siguiente. Del mismo modo, cabe señalar que no se trata de repetir sin más los mismos contenidos una y otra vez, sino más bien de volver a presentar el "input" lingüístico de forma distinta e introduciendo progresivamente nuevos elementos.

Los contenidos hacen especial hincapié en la reacción lingüística y no lingüística al texto escrito, concediendo prioridad a las destrezas de comprensión. En el apartado de procedimientos aparecen algunos aspectos de reflexión sobre la lengua escrita. No se pretende con ello que los alumnos conceptualicen determinadas reglas gramaticales, sino simplemente que reconozcan las principales estructuras gramaticales y que las usen con el fin de transmitir los mensajes de la forma más eficaz. Como se dice en el bloque de comunicación oral, la reflexión gramatical en sentido estricto exige un nivel de abstracción que la mayor parte de las veces todavía no está a su alcance. Aunque la conceptualización gramatical y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje quedan aplazadas hasta la Educación Secundaria Obligatoria, se introduce ya en esta etapa un primer nivel de conocimiento sobre el contenido del aprendizaje con el fin de ir preparando a los alumnos para la reflexión metacognitiva. En los contenidos de tipo actitudinal, al igual que sucede en el bloque anterior, se pone el acento en la necesidad de desarrollar una actitud global positiva hacia la lengua escrita como vehículo de comunicación.

Hechos, conceptos y principios

1. Necesidades y situaciones de comunicación habituales en las que se va a utilizar por escrito la lengua extranjera. Intencionalidades comunicativas y características de la situación.
 - Diversas intencionalidades comunicativas: saludar, identificarse, identificar y localizar objetos, expresar necesidades y peticiones, etc.
 - Características de la situación de comunicación: tipo de interlocutores, situación de comunicación más o menos formal, etc.
2. Vocabulario y estructuras lingüísticas necesarias para expresar por escrito las necesidades básicas de comunicación.
 - Diversas intencionalidades comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.
 - Aspectos temáticos de uso generalizado o nociones muy amplias: los colores, los números, el tiempo (la hora, fecha...), la casa, la familia, la clase, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias, los animales, el cuerpo humano, los deportes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal, los servicios públicos, etc.
3. Los nombres de las letras en la lengua extranjera y correspondencia con la grafía de las mismas.
4. Relación entre el significado del vocabulario trabajado, su pronunciación y su representación gráfica.

Procedimientos

1. Producción de textos escritos adecuándolos a las características y expectativas del lector y a la situación de comunicación.
2. Comprensión de mensajes escritos de distinta naturaleza.
 - Comprensión global de mensajes escritos relacionados con las actividades del aula (instrucciones simples para realizar tareas, comentarios sencillos, etc.).
 - Comprensión global de breves mensajes escritos relacionados con las necesidades de comunicación más inmediatas y con los intereses propios (breves cartas personales, mensajes entre compañeros, descripciones muy simples, etc.).
 - Comprensión global de materiales auténticos sencillos con apoyo visual sobre temas cotidianos y concretos (textos publicitarios, comics, avisos en carreteras, etc.).
 - Reconocimiento de elementos específicos, previamente identificados, en textos que contienen palabras y estructuras desconocidas (entresacar datos relativos a fechas, horarios, etc. utilizando material auténtico como invitaciones a un cumpleaños, letreros, folletos, anuncios, etc.).
3. Utilización de las correspondencias gráfico-fónicas para escribir deletreados por otra persona, el nombre y apellidos, fecha de nacimiento, datos personales, etc.
4. Producción de textos escritos en respuesta a estímulos orales o escritos dirigidos a distintos tipos de lectores (breves cartas dirigidas a compañeros, datos personales, breves descripciones y narraciones, invitaciones, etc.).
5. Transferencia al código escrito de informaciones recibidas oral o visualmente (inventarios, listas, descripciones de imágenes o situaciones, etc.).
6. Resolución de pasatiempos (crucigramas, sopa de letras, etc.) que requieran el conocimiento del vocabulario y de la ortografía trabajados en clase.
7. Reconocimiento en textos escritos de estructuras gramaticales que sirven para preguntar, afirmar, negar, expresar la posesión, cuantificar, expresar hechos en presente, pasado y futuro, etc.

Actitudes, valores y normas

1. Interés y curiosidad hacia el texto escrito y valoración del papel que juega en la satisfacción de las necesidades de comunicación.
 2. Reconocimiento y valoración de la importancia de saber leer y escribir en una lengua extranjera.
 3. Aprecio por la corrección en la confección e interpretación de textos escritos sencillos.
-

-
4. Interés por conocer el vocabulario y las estructuras lingüísticas básicas necesarias para expresar las necesidades elementales de comunicación en situaciones en las que previsiblemente va a encontrarse el alumno al entrar en contacto con una lengua extranjera (relación con otros chicos y chicas de la misma edad, transporte, deportes, gustos y aficiones, etc.).
 5. Disposición a superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación en una lengua extranjera debido a un dominio imperfecto de la misma, utilizando las estrategias de comunicación de la lengua materna que ya se poseen.

BLOQUE

3

ASPECTOS SOCIOCULTURALES

El tratamiento de los aspectos socioculturales en la etapa de primaria se debe entender de forma especialmente integrada con los demás bloques. Estos contenidos se tratarán con el grado de complejidad y profundidad apropiado a los alumnos de esta etapa teniendo en cuenta que posteriormente, en la etapa de secundaria, se pueden volver a trabajar en el grado y con los matices adecuados a los intereses de los adolescentes.

Se hará especial énfasis en esta etapa en aquellas pautas de conducta sociocultural que acompañan a la expresión oral, así como en aquellos aspectos de la tradición cultural de los hablantes cuya lengua se estudia y que tengan que ver con el mundo de los niños (cuentos, juegos, canciones...).

Hechos, conceptos y principios

1. Aspectos sociales y culturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada cercanos a los intereses de los niños.
 - Expresiones y gestos que acompañan a la expresión oral: gestos de cortesía, tono de voz, etc.
 - Aspectos de la vida cotidiana: horarios, hábitos de los niños de esta edad, etc.
 - Modos de pasar el tiempo libre: juegos, canciones y deportes más populares entre los niños de los países cuya lengua se estudia, lugares de encuentro favoritos, etc.
2. Presencia en España de la lengua extranjera estudiada: etiquetas de productos, canciones, películas, etc.

Procedimientos

1. Reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.

-
2. Utilización contextualizada de algunas reglas y hábitos de conducta de los países cuya lengua se estudia en situaciones con las que el alumno haya tenido contacto.
 3. Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada con los correspondientes en el país propio.
 4. Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes próximas al niño con el fin de obtener las informaciones deseadas.

Actitudes, valores y normas

1. Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.
2. Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.
3. Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.)

IV. Orientaciones didácticas y para la evaluación ⁽¹⁾

ORIENTACIONES GENERALES

1. En épocas ya pasadas, la metodología de la enseñanza de idiomas se venía fundamentando sobre todo a partir de la reflexión del lenguaje que hacía cada escuela en cada momento. Sin embargo desde hace ya años parece que se tiende a pensar que el qué y el cómo se enseña un idioma deberá estar muy en relación con el qué y el cómo se aprende, desplazando de este modo el interés desde la disciplina en sí hasta el alumno.

Así pues, paralelamente a un discurso sobre el lenguaje entendido como sistema de comunicación se produce un cambio en el énfasis desde el sistema de comunicación o código hasta el alumno.

2. Una orientación de la clase de idiomas que considera que la comunicación es importante en los términos en que se ha expresado en la introducción general al área de Lenguas Extranjeras, deberá tener en cuenta diversos aspectos a la hora de diseñar una serie de actividades encaminadas a desarrollar la competencia comunicativa del alumno.

En primer lugar deberá centrarse en el alumno y considerarlo como el verdadero protagonista del proceso de comunicación. El alumno, ya sea el emisor o el receptor del mensaje, es una pieza clave. Aquello que él o ella quiera decir o escuchar y aquello para lo que desee comunicarse,

⁽¹⁾Estas orientaciones se refieren únicamente al idioma Inglés. El Ministerio de Educación y Ciencia publicará las correspondientes a las restantes Lenguas Extranjeras entre las que pueden optar los alumnos.

son factores que adquieren una importancia primordial. Así pues, el proceso de aprendizaje de una lengua tiene lugar necesariamente en un marco comunicativo. Para aprender un idioma hay que aprender a comunicarse. Por todo ello este tipo de orientaciones didácticas deberá favorecer, en lo posible, la implicación de los alumnos en aspectos como el qué y el cómo trabajar. Deberá asimismo responsabilizarlos de ese proceso, incorporándolo a la valoración del mismo mediante la autoevaluación.

3. En segundo lugar, una metodología de las características mencionadas deberá precisar el papel que desempeña el contexto en la enseñanza de idiomas. Se entiende aquí como contexto extralingüístico aquel elemento que junto con el emisor, el receptor, el propio mensaje, el código y el canal de transmisión configuran un sistema de comunicación. La referencia al contexto extralingüístico facilita una adecuada interpretación del mensaje. El contexto lingüístico, por otra parte, hace referencia al conjunto del texto oral o escrito en el cual está situado el propio fragmento del texto que constituye el mensaje.

Desde el punto de vista puramente lingüístico, el "input" debe tener el grado de cohesión y de coherencia que a un discurso le proporciona su referencia al contexto, tanto lingüístico como extra lingüístico.

La referencia al contexto debe estar siempre muy presente pues es lo que, entre otras cosas, da inteligibilidad al discurso. Además, y esto es lo fundamental para los idiomas, esta referencia es lo que permite la recreación del propio texto. A veces, esta referencia al contexto tanto lingüístico como extralingüístico, es el recurso clave para que una producción memorizada pueda repetirse de forma creativa. Las posibilidades de creatividad de una producción lingüística memorizada significativamente residen, en definitiva, en su contextualización; en su grado de adecuación a la situación de comunicación.

4. Por último, deben considerarse también los cambios en el enfoque en cuanto a la adquisición de las lenguas. Se ha cuestionado la hipótesis de que se aprende primero a manipular las estructuras de una lengua, construyendo un repertorio cada vez más amplio, para finalmente utilizar estas estructuras en discursos auténticos. La orientación comunicativa sugiere que el proceso se desarrolla a la inversa, es decir, se aprende a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas. Por este motivo una orientación comunicativa del aprendizaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado que hacia la mera reproducción de estructuras.

Asimismo, estas orientaciones didácticas deberán tener en cuenta el hecho de que el aprendizaje es un proceso global y no lineal donde se van estableciendo una serie de redes de conocimientos cada vez más complejas y con más conexiones, y en consecuencia, favorecer, dentro de lo posible, el trabajo interdisciplinar y globalizador que ofrezca mayores oportunidades de establecer conexiones entre aspectos, temas y materias.

5. Es frecuente entre los profesores de idiomas referirse a los cinco principios comunicativos. No son “principios” en el sentido de leyes generales de aplicación universal, sino más bien pautas o tipos de ejercicios que hoy día se tienen en cuenta en la confección del material didáctico de idiomas.

Se trata de pautas o ideas de un nivel de importancia muy desigual. En realidad solo el “information gap”, y el “task dependency” podrían ser considerados como “principios”, mientras que los demás son más bien pautas de aplicación generalizada. La referencia a estos llamados principios se aplicaba en su momento al ejercicio del desarrollo de las destrezas escritas avanzadas y ya entonces se mencionaba que era aplicable a la enseñanza de otras destrezas y que también podrían usarse a otros niveles. Por ejemplo el “information transfer” hacía alusión sólo a los textos escritos. Sin embargo la idea de la transferencia de información de un texto a otro se puede extrapolar y aplicarse también a la transferencia de una información desde el código oral al código escrito y viceversa. De hecho, este tipo de extrapolación se viene efectuando habitualmente en toda la confección del material didáctico de lenguas extranjeras.

La primera pauta hace referencia a la operación de rellenar un vacío de información, se conoce habitualmente con el nombre de “**information gap**”, sin traducir. Si una de las funciones principales del proceso de comunicación es obtener la información que uno no tiene, la enseñanza del idioma debe aprovechar este aspecto para diseñar actividades y tareas que persigan la finalidad de rellenar este vacío de información. En la vida real gran parte de la comunicación tiene lugar entre dos personas cuando una de ellas sabe algo que la otra persona desconoce. El propósito de la comunicación es entonces el salvar ese vacío de información. En la clase, un tipo de ejercicio que respete el principio del “information gap” significa que el alumno debe estar en situación de poder decir al otro algo que éste no sabe o de escuchar algo que desconoce o desea escuchar.

Otro de los aspectos propios de la comunicación lingüística es la posibilidad de transferir una información del código oral al código escrito y entre las distintas formas del código escrito. Esta idea de la transferen-

cia de información permite diseñar actividades cuya finalidad sea precisamente el paso de un código a otro, o de un texto escrito a otro. Incluso también es posible transferir una información obtenida visualmente al código oral o al código escrito. Sin embargo, parece claro que la transferencia de información, incluso en su interpretación mas amplia, es decir extrapolando la idea del paso de información de un texto escrito a otro al paso de información de un código a otro, no es más que una ampliación del principio del "information gap".

Si el uso del lenguaje puede tener, entre otras, una finalidad extralingüística debería enseñarse una lengua centrándose también en la consecución de un objetivo no exclusivamente lingüístico. De ahí el interés de enfocar la enseñanza hacia la consecución de tareas y la ejecución de acciones como respuesta global a los estímulos lingüísticos. Parece evidente que la creación de un vacío de información no asegura, por sí sola, la transmisión de la información en la clase. Es imprescindible que exista una necesidad real de transmitir esa información. Se trata por tanto de que el alumno utilice para hacer algo concreto la información que ha obtenido. Este sería el llamado principio de dependencia de la tarea. Estas tareas deben aproximarse lo más posible a las tareas normales que realiza el alumno en la vida real, (leer rótulos, conseguir llegar de un sitio a otro a partir de indicaciones que a uno le den, etc.).

El **principio de dependencia de la tarea** es especialmente importante en la enseñanza de las destrezas receptivas, para asegurar que la operación de escuchar o leer se está realizando. Si el alumno tiene que escuchar atentamente un número de teléfono porque tiene que anotarlo y dárselo a alguien, efectivamente escuchará; de otro modo sólo oírá números en inglés.

También este principio es importante a la hora de desarrollar las destrezas productivas porque reduce las diferencias entre la clase y el mundo externo en cierto sentido. Es la propia clase la que defiende al alumno de sus equivocaciones. Efectivamente, si un alumno en clase transmite unas indicaciones de cómo llegar de un sitio a otro equivocadamente, no pasa absolutamente nada; si esto lo hace en la calle su interlocutor se perderá. Así pues, el principio de dependencia de una tarea puede ayudar a minimizar esta distancia entre el mundo externo y la clase, ya que si un alumno tiene que hablar o escribir para que otro haga algo con lo que lee o escribe, el valor de su discurso o de su texto escrito será muy distinto. Ahora bien, también debe insistirse en que la propia clase es en sí una situación real, incluso a veces la única verdaderamente real, en la que los niños entran en contacto con la lengua extranjera. Será pues fundamentalmente en el aula donde deben realizarse actividades que tengan presente este principio.

La coherencia del discurso se construye, entre otras cosas, a partir de las informaciones que van aportando los distintos interlocutores. Se

pueden pues confeccionar actividades en las que el objetivo sea construir un todo coherente a partir de los fragmentos de información de los participantes. El llamado **“jigsaw principle”**, aunque de nuevo, más que un principio es una buena pauta a seguir, hace referencia pues a la construcción de un discurso cohesionado y coherente.

El aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis cada vez más refinadas en el cual el error tiene un papel, el error supone un estadio o fase a partir del cual el propio alumno puede volver a reelaborar una hipótesis, si a pesar del error, consigue transmitir una información. En consecuencia, la corrección del error deberá producirse en función de la interrupción, disminución o alteración del proceso de comunicación. Este principio se conoce con el nombre de **“la corrección para verificar el contenido”**. Tampoco se puede calificar como principio sino más bien como una pauta general especialmente válida a la hora de evaluar.

Sin embargo, esta concepción del error no debe llevar a pensar que “todo vale” y que con tal de conseguir que los alumnos se comuniquen, pueden hablar incluso por señas. Es imprescindible asegurar la comunicación, teniendo en cuenta que la propiedad y la justeza de la expresión son parte misma de la calidad de la comunicación.

Asimismo, algunos autores consideran también como un principio general la idea de la opcionalidad. Una característica importante de la comunicación es la posibilidad de elección que queda abierta, tanto para el hablante que elige, no sólo lo que quiere decir sino también la forma en que quiere decirlo, como para el oyente que está a la expectativa de lo que se va a decir a continuación y elige determinada interpretación entre otras posibles. Así pues un tipo de ejercicios en los que la práctica esté totalmente controlada por el profesor fallará en desarrollar este aspecto de la opcionalidad de la comunicación.

Hay que destacar también aquí, que la importancia que se da al enfoque comunicativo en el presente documento, viene fundamentada entre otras cosas por el carácter formativo de la comunicación interpersonal. Es evidente el hecho de que la interacción comunicativa favorece el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad entre los alumnos, lo cual además de ser beneficioso para su madurez en conjunto, contribuye a lograr objetivos educativos generales.

Por último, conviene también llamar la atención sobre el hecho de que los enfoques comunicativos pueden tener el riesgo de que se abandone excesivamente el aprendizaje de las formas. Si el niño comprueba que puede comunicarse en un cierto grado con un nivel adecuado de éxito, considerará secundario si sus expresiones orales o escritas son “correctas” desde el punto de vista estructural. Esto puede hacer que se

fijen formas inadecuadas de expresión que, precisamente porque no afectan radicalmente a la comunicación, pueden ser muy difíciles de erradicar más tarde. Cuando la precisión y la justeza de la expresión sean requerimientos imprescindibles de la propia comunicación, conviene que los alumnos no tengan adquiridas expresiones que dificulten o alteren la interpretación de los mensajes.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION

6. La evaluación es una forma de obtener una información sobre el proceso de aprendizaje que es útil para el profesor y para el alumno.

Una evaluación que sirva de feed-back al profesor sobre lo que los niños están aprendiendo de todo aquello que enseña, es de gran valor para su propio trabajo. Le puede ayudar a insistir en los aspectos que le están dando buenos resultados o le puede ayudar a reconducir su trabajo en caso contrario.

Para los niños el papel de la evaluación deberá ser un medio para ofrecerles una información sobre su propio trabajo, ayudándoles a ser conscientes de las cosas que ya saben y de las que aún ignoran. Esto será fácil de hacer ya que a lo largo del proceso habrán ido tomando algunas decisiones sobre el qué aprender o, lo que es lo mismo, sobre las cosas que quieren aprender a decir en otra lengua o para lo que quieren usar esa lengua.

Valoración de las distintas destrezas

7. La evaluación es un proceso continuo y global donde se deberá medir en cada momento el progreso en el aumento de la competencia comunicativa del alumno.

Si para los primeros años de la enseñanza del inglés estamos hablando de dar un mayor peso a la comunicación oral sobre la comunicación escrita y dentro de aquélla, de dar un mayor peso a las destrezas receptivas sobre las productivas, habrá que evaluar en consecuencia con estos planteamientos. Es decir, a la hora de evaluar en esta etapa, se dará mayor peso a la comprensión oral frente a la expresión oral y los ejercicios y su valoración se medirán en función de este criterio.

Se deberá evaluar la comprensión oral comprobando si los alumnos han entendido, por ejemplo, unas instrucciones para hacer algo, cuando ejecutan las acciones indicadas correctamente. También se podrá

evaluar la comprensión oral del alumno cuando éste sea capaz de transferir una comunicación oral al código escrito o a la imagen gráfica, o cuando se produzca una interacción coherente entre dos o más alumnos mediante un diálogo o un "role-play".

La expresión oral se podrá evaluar como respuesta al estímulo lingüístico y para esto se tendrá en cuenta la adecuación a la situación, la coherencia con la intervención del otro interlocutor y el nivel de pronunciación, ritmo y entonación.

La comunicación escrita se valorará en función de una comprensión global o específica muy contextualizada. Así pues, con respecto a la lectura, en esta etapa, se puede pedir que comprendan alguna información en textos breves, muy contextualizados y de temas muy cercanos a sus intereses una vez que se haya precisado qué tipo de información se desea que obtengan del texto escrito. El criterio para valorar la comprensión lectora estará en función de lo que se pueda hacer luego con esta información.

En cuanto a la expresión escrita se deberá valorar en esta etapa el hecho de que, si bien no se deben tener en cuenta errores ortográficos o morfosintácticos siempre y cuando no afecten a la comprensión del mensaje, no es aceptable que escriban una cosa por otra.

Tratamiento del error

8. Conviene también mencionar el tema del tratamiento del error. El error se debe entender como un elemento del proceso de aprendizaje y que forma parte de éste. Así, no parece recomendable la corrección sistemática y mecánica del error. Habría que tender más bien a exponer al alumno a situaciones en las que apareciera la versión correcta de modo que se evidenciara la no interrupción de la comunicación. Es decir, se trata de ir corrigiendo aquellos errores que producen una interrupción o dificultad en la comunicación e ir simultáneamente exponiéndole a las versiones correctas de modo que vaya comprobando de una forma práctica como la propiedad y la justeza de la expresión forman parte de la propia transmisión del mensaje.

Un error sistemático responde a un sistema de interlengua. Es decir, el alumno ha formulado unas hipótesis provisionales sobre el sistema y opera con ellas de forma que su comunicación es defectuosa. Este tipo de errores debe corregirse. Sobre todo en la medida en que produce ambigüedad o entorpece la comunicación. Sin embargo, la corrección de pequeños fallos momentáneos puede interferir más que ayudar al aprendizaje.

Las pruebas

9. Cuando la evaluación se contempla como un proceso continuo y global, las pruebas son un elemento más, y no el más importante, que permiten al alumno y al profesor formarse un juicio sobre todo el proceso de una forma puntual y rápida.

A la hora de evaluar la competencia comunicativa de los alumnos, habrá que tener en cuenta que el uso del lenguaje en una situación comunicativa no siempre puede medirse mediante pruebas tradicionales.

Las pruebas comunicativas deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

Deben basarse en la **interacción**. La lengua se usa como respuesta a una demanda o a una necesidad; incluso cuando se está realizando una actividad aparentemente individual como leer una novela o escribir un diario personal. Sin embargo la forma más característica de la interacción está representada por la comunicación oral bis a bis, que implica no sólo la modificación de la expresión de la cara y el contenido del mensaje, sino también una combinación de las destrezas receptivas (escuchar) y productivas (hablar). Aquello que diga el hablante dependerá en parte de lo que diga su interlocutor. Deberán tener también un cierto margen de **imprevisibilidad**. El proceso de comunicación es bastante imprevisible; nunca se conoce el final de la interacción ya que si se supiera de antemano lo que el interlocutor va a preguntarnos o respondernos no tendría objeto la comunicación. Por consiguiente hay que tener en cuenta que el alumno debe poder manejar mínimamente la improvisación. Si no es así, no habrá comunicación o la comunicación tendrá lugar en la lengua materna del niño o de la niña. Esta debe estar muy contextualizada. Cualquier uso que se haga de la lengua se produce siempre dentro de un contexto que incide en el tipo de formas lingüísticas que se usen. Esta **contextualización** tiene unas características que deben ser conocidas por el profesor antes de comenzar una prueba.

Otra característica que deben tener las pruebas comunicativas es que estén **relacionadas con la vida real**. Sin embargo, en la etapa de educación primaria a la que nos referimos aquí, el mundo imaginado, dibujado o inventado por los niños puede ser mucho más real que el cotidiano mundo de los adultos, por eso la relación con la vida real se debe referir a la vida real de los niños, no a la "realidad" de los mayores.

Deben ser asimismo pruebas que, en algún otro momento hayan sido realizadas de forma similar en clase. Es decir, las técnicas, objetivos y temas de la misma deben haber sido **previamente probados** en clase.

Así pues, una prueba comunicativa debe ser interactiva, contextualizada, relacionada con la vida real, previamente probada en clase y debe también tener un cierto margen de imprevisibilidad.

Por último, no pueden dejar de mencionarse las características que deben tener cualquier tipo de pruebas, ya sean comunicativas o convencionales. Una prueba debe ser fiable, válida y práctica. Fiable como instrumento de medición, que no se ve modificado por el paso del tiempo. Válida, que sirva para medir solamente aquellos aspectos que se haya propuesto medir y no otros. Y práctica, porque no sea tan complicada de llevar a cabo que impida conseguir la principal finalidad de toda prueba que es obtener una información sobre el progreso del alumno de una forma más rápida que mediante la necesaria observación continuada de sus procesos de aprendizaje.

Conviene, finalmente, anotar la idea de que la evaluación de todo un proceso de aprendizaje no sólo valora la actuación del alumno, sino también la del profesor y la del propio currículo.

ORIENTACIONES ESPECIFICAS

Interconexión entre los contenidos de los distintos bloques

10. Se pueden considerar dos tipos distintos de interrelaciones entre los contenidos. Interconexiones entre los distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales, y actitudinales, y conexiones entre los distintos bloques entre sí.

La primera reflexión que el profesor deberá hacerse se referirá a qué hechos o qué conceptos deberá conocer el niño en relación con el idioma. Estos hechos obviamente serán, entre otras cosas, el vocabulario y las estructuras necesarias para una comunicación elemental en una circunstancia determinada. Una segunda reflexión hará referencia a qué procedimientos de tipo general son más apropiados para una adecuada comunicación tanto oral como escrita. Estos aspectos son muy importantes porque conocer una lengua es, fundamentalmente, saber usarla.

Por último, los contenidos de tipo actitudinal tienen una relevancia especial en lo que a los idiomas se refiere. Si casi siempre el aprendizaje está condicionado por la actitud previa que se tenga hacia el mismo, esto es especialmente cierto en el caso de los idiomas donde la actitud previa que el alumno tenga puede condicionar, bloqueando o potenciando, tanto el aprendizaje consciente como la propia adquisición. De este modo, la actitud previa del alumno actúa como un filtro, permitiendo, potenciando o bloqueando la propia percepción del "input" lingüís-

tico. En este sentido el que el profesor sea consciente de los valores, normas y actitudes que favorece en clase, y de la relación que aquéllas tienen con los contenidos conceptuales y procedimentales que desea enseñar son pues aspectos que hay que tener muy en cuenta. Es decir, hay que plantearse cuáles son los contenidos de los tres tipos mencionados que están en juego en cada situación de aprendizaje y asegurarse que todos ellos están suficientemente tratados en las distintas actividades de modo que puedan garantizar la consecución de los objetivos propuestos.

Organización y secuenciación de los bloques a lo largo de la etapa

11. En la etapa de Primaria se ha venido planteando como objetivo global para la enseñanza-aprendizaje del inglés, la familiarización y uso comunicativo de la lengua extranjera. Se ha mencionado también como criterio general la necesidad de enfatizar los aspectos orales y sobre todo receptivos de esta lengua extranjera.

Un primer criterio general acerca de la organización de contenidos deberá tener en cuenta que el lenguaje es un medio de expresión global donde los aspectos receptivos y productivos, orales y escritos aparecen interrelacionados. El hecho de que se separen en bloques de contenido y que éstos a su vez se subdividan en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales no quiere decir que se tengan que plantearse por separado, sino más bien al contrario. El esfuerzo debe orientarse en el sentido de integrar destrezas, sin perjuicio de que en el presente documento se traten las destrezas productivas y receptivas por separado.

En la enseñanza-aprendizaje de un idioma, el conocimiento receptivo siempre es mayor que el productivo debido, entre otras cosas, a que el que oye un texto oral o un lector de un texto escrito debe tener unos conocimientos suficientes, lingüísticos y no lingüísticos, que le permitan interpretar lo que oye o lee. Es por esta razón, por la cual habrá que impulsar los aspectos receptivos antes que los productivos. Otra razón para que esto sea así es la necesidad de que el niño reciba un "input" suficientemente amplio para que pueda procesar y organizar los datos lingüísticos. Así pues, tanto el Bloque oral como el escrito presentarán de forma integrada las destrezas receptivas y productivas.

Los aspectos socioculturales, son abordados en un tercer bloque de contenidos. Es importante que ya desde los comienzos del contacto con la lengua extranjera, los alumnos se habitúen a reconocer y a utilizar adecuadamente aquellos recursos gestuales propios de la lengua que aprenden, o a la inversa, a evitar la utilización de aquellos gestos de la cultura propia que pueden resultar chocantes o pueden producir equívocos (gestos de saludo, pautas de contacto corporal en la conver-

sación, gestos que acompañan a la negación etc.) Debido precisamente a su mismo carácter gestual y, muy habitualmente, llamativo o chocante para el alumno, pueden integrarse muy bien en actividades y juegos acentuando el carácter cultural del aprendizaje de la lengua. Por otra parte, el carácter lúdico que debe impregnar la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en esta etapa, así como la curiosidad propia de los niños de esta edad, hacen que sean muy motivadoras las actividades relacionadas con los aspectos culturales como, por ejemplo, las costumbres y tradiciones típicas de cada país que tengan que ver con el mundo de los niños. Un equivalente en inglés de la costumbre castellana o vasca de que los niños vayan por las casas en Navidad cantando y pidiendo el aguinaldo, podría ser la costumbre del Halloween en el día de la víspera del uno de Noviembre.

Hay que señalar que la no alusión a contenidos conceptuales o factuales de reflexión sobre la lengua no quiere decir que estos aspectos no deban contemplarse también en la Educación Primaria. Estos contenidos vienen contemplados como procedimientos. No se puede negar nunca una explicación sobre el funcionamiento del sistema a un niño que la demande.

En este sentido los aspectos gramaticales constituyen buenos organizadores de los conocimientos adquiridos siempre que no se haga de ellos un uso monótono o reiterativo. Pero sobre todo, especialmente en la etapa de primaria, la gramática es un referente para el profesor, ya que puede constituir, una ayuda como un punto de referencia, entre otros, a la hora de hacer una programación.

Este tipo de contenidos gramaticales se presentan en forma de procedimientos. Es decir, simplemente como la tarea práctica de reconocer determinados aspectos formales del idioma y del papel que éstos desempeñan, pero no como conceptos que el niño tenga que abstraer o como hechos que tenga que archivar. La reflexión sistemática sobre el funcionamiento del idioma es más operativa cuando las chicas y los chicos pueden llegar a un nivel de conceptualización mayor. En la etapa de primaria parece conveniente que los alumnos no sobrepasen el mero reconocimiento de las estructuras lingüísticas que estén manejando. En este sentido el hecho de fomentar el que los niños vayan haciéndose cada vez más conscientes de qué es lo que aprenden y de por qué lo aprenden les va preparando para una posterior reflexión metacognitiva que será una parte importante del Bloque de Reflexión sobre la lengua en la etapa siguiente.

En cuanto a la secuenciación de contenidos propiamente dicha, se deberá insistir en criterios parecidos a los referidos a la selección del "input". Deberán, pues, hacer referencia a aspectos o temas cercanos

al niño para ir progresivamente alejándose. Del mismo modo, harán referencia, en un principio, a los aspectos más concretos e inmediatos para ir poco a poco haciendo referencia a otros aspectos más abstractos. Se volverán a recoger tanto temas como aspectos formales o funcionales de la lengua extranjera. Y por último harán referencia, sobre todo al principio, a aspectos muy polivalentes del idioma aprendido desde el punto de vista operativo y desde el punto de vista temático.

Estos criterios generales de secuenciación se pueden acompañar de algunas otras pautas que pueden orientar la secuenciación de los contenidos para los distintos aspectos de la comunicación oral y escrita en esta etapa.

En cuanto la comprensión oral deberá distinguirse entre la información recibida cara a cara y la recibida a través de una grabación (cassettes, etc.). En la primera el alumno podrá comprender expresiones cotidianas destinadas a satisfacer sus necesidades de comunicación más inmediatas (saludar, dar y pedir información, etc.) dentro de contextos muy conocidos y en situaciones en las que conozca el vocabulario básico. Sin embargo, al enfrentarse con un texto grabado el nivel de exigencia se limitará a que pueda identificar una información concreta que previamente le haya sido solicitada, por supuesto en un contexto de las características mencionadas arriba. El texto grabado deberá ser emitido a una velocidad de conversación normal y deberá ser una reproducción de buena calidad.

Con respecto a la expresión oral, el alumno al terminar esta etapa produce ya expresiones cotidianas destinadas a satisfacer sus necesidades de comunicación más inmediatas (como saludar, dar una información, preguntar algo, etc.) dentro de un contexto muy cercano a él y del cual conoce el vocabulario básico. Su expresión deberá adecuarse a la situación social y al papel que desempeñan los interlocutores (por ejemplo, expresiones más o menos formales).

En cuanto a la comunicación escrita ya se ha mencionado cómo debe estar siempre muy en relación con la comunicación oral y cómo debe ser subsidiaria de ésta en esta etapa.

Dentro de la comunicación escrita, la comprensión lectora de la lengua extranjera en esta etapa dependerá también del tipo de texto con el que se enfrente el alumno. Cuando se trate de textos de los cuales conoce el vocabulario básico se puede esperar que comprenda la idea general. Sin embargo, cuando se trate de textos que contengan muchos elementos desconocidos para el niño, sólo se podrá esperar que, mediante una comprensión global del texto, recoja alguna información que previamente se le haya solicitado y que, por tanto, sea capaz de identificar con más facilidad.

El nivel de producción escrita en esta etapa de primaria deberá apoyarse en los conocimientos generales que ya tiene el niño acerca de la mecánica de la escritura en lengua materna. (Por ejemplo, ya conoce el uso de las mayúsculas y de la puntuación o la función que tienen los titulares en un texto escrito, etc.).

Las expectativas de producción escrita en esta etapa son, pues, limitadas, dependen además de cómo se plantee la escritura. Si se trata de un recurso de apoyo de las demás habilidades podrá usarlo más extensamente que si se trata de la pura producción de textos donde sólo se puede esperar que produzca algunas frases sencillas referentes a temas próximos a él.

La comunicación oral y la comunicación escrita: criterios sobre el tratamiento de las cuatro destrezas

12. De los tres bloques de contenidos que se proponen para la educación primaria, la comunicación oral y la comunicación escrita hacen referencia de forma conjunta tanto a las habilidades receptivas como productivas. Como desde el punto de vista metodológico el tratamiento es distinto, a continuación se hace una referencia por separado a las destrezas productivas y a las receptivas.

Si estuviéramos proponiendo que los niños se pasen la mayor parte de su tiempo oyendo hablar inglés sin hacer ninguna otra cosa, hablando después solamente, para a continuación leer y después escribir, y todo por este orden, estaríamos haciendo un planteamiento muy poco eficaz.

Si bien es cierto que para aprender a hablar un idioma hay que oír mucho primero, no se puede plantear el desarrollo de las destrezas separadamente y en estado puro; aunque desde el punto de vista metodológico convenga mencionar las destrezas orales y receptivas antes que las escritas y las productivas.

El decir que en la etapa de primaria se hará énfasis en las destrezas orales y sobre todo en la comprensión oral, significa que, apoyándose en todas las demás, el profesor se fijará preferentemente en lograr que los niños comprendan el idioma y empiecen a ser capaces de producir algunas alocuciones en la lengua extranjera.

Las destrezas receptivas

13. Se llaman destrezas receptivas a la comprensión oral y a la comprensión escrita. En estas dos destrezas no existe una producción del alumno, pero ello no implica una pasividad por parte del niño. Estas destrezas son tan activas como las destrezas de expresión oral y expresión escrita. Al

escuchar o al leer el receptor está teniendo una actividad mental mediante la cual está reaccionando, comprendiendo a su interlocutor o procesando el texto leído y de este modo, construyendo su propio sistema de conocimiento.

El desarrollo de las destrezas receptivas requiere unas determinadas pautas o estrategias que, a distintos niveles, se pueden aplicar tanto a las habilidades orales como a la lectura.

Se trata en primer lugar de desarrollar la **capacidad de predicción**. Alguien que sepa escuchar bien o un buen lector, debe ser capaz de predecir algo de lo que se va a leer o escuchar, ya sea porque conoce el tema o porque el contexto le ayuda a imaginar algo de lo que se va a hablar. Mediante la predicción se facilita la comprensión del mensaje y además se cumple una importante condición del aprendizaje significativo como es el relacionar los conocimientos existentes con los conocimientos previos. Por ejemplo en la exposición de un vídeo, el ver previamente la imagen sin sonido aportará a los alumnos una serie de datos que les permiten predecir qué tipo de mensaje van a recibir a continuación.

En segundo lugar, otra de las estrategias que primero debe potenciarse al desarrollar las destrezas receptivas (comprensión oral y lectura) es la **capacidad para extraer una información específica**, por ejemplo, anotar un número de teléfono dado en una conversación o leer rápidamente una invitación para un cumpleaños sólo para enterarse de la hora a la que hay que ir.

Se puede, a este primer nivel, leer o escuchar un texto para obtener una idea global del contenido del mismo. Esto implica una habilidad para **resaltar sólo los puntos importantes** y para rechazar aquello que es irrelevante o está repetido.

También es importante desarrollar la habilidad de **saber reconocer los esquemas del discurso** y la función que desempeñan determinados marcadores del mismo. Un hablante nativo de castellano sabe que cuando alguien dice "por ejemplo" a continuación de esta frase va a venir un ejemplo, y que si alguien dice "en otras palabras" a continuación va a decir lo mismo de otra manera. Es pues necesario reconocer desde el principio algunos de estos marcadores del discurso para posteriormente entender cómo está estructurado un texto. Si un niño se acostumbra a que después de "Once upon a time" viene un cuento del mismo modo que viene después de "Érase una vez..." sin necesidad de analizar los elementos de la frase, se irá preparando para reconocer (tanto en su propia lengua materna como en estadios superiores de aprendizaje del idioma) qué frases de un párrafo constituyen un ejemplo y cuáles una generalización o una evidencia.

Estas cuatro habilidades son de un nivel básico. En un nivel algo más avanzado se puede también desarrollar otro tipo de estrategias como **deducir una opinión o una actitud** acerca del autor de un texto escuchado o leído. No es difícil, incluso al principio del aprendizaje del idioma, deducir de un texto escuchado si el hablante está enfadado o contento, si es joven o viejo, chico o chica, etc.; y en niveles más avanzados si está hablando en clave de humor, si está usando un tono irónico, si está leyendo o conversando, etc.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en el desarrollo de la comprensión oral o de la lectura es la capacidad para **deducir el significado de una palabra desconocida** a partir del texto. Esta es una habilidad que es posible desarrollar sólo hasta un cierto límite y en la medida en que no se desconozca un número demasiado alto de palabras.

A la hora de tratar un texto tanto oral como escrito, auténtico o pedagógicamente procesado, es imprescindible especificar primero qué es lo que se va a hacer con ese texto. El alumno necesita percibir una buena razón para escuchar un texto o leerlo. En caso contrario oír, pero no escuchará o leerá sin enterarse de lo que lee .

En la vida real siempre que leemos o escuchamos lo hacemos con una finalidad concreta; sólo en el aula se da la situación de leer o escuchar porque sí, sin más. Es, pues, necesario que el alumno y el profesor sean conscientes de la existencia y del papel que juega el lector de un texto, ya que en la vida real siempre hay destinatario de un texto aunque sea uno mismo. Se habla para que otro oiga lo que decimos; cuando alguien habla solo, lo consideramos un despropósito. Por otra parte rara vez se practican las destrezas receptivas por separado. Con frecuencia se lee o se escucha para escribir o decir algo a continuación.

El motivo por el cual se va a leer o escuchar un texto tiene que estar claramente identificado, para que el alumno tenga un interés real por comprender el mensaje.

La correcta comprensión del texto oral o escrito es fácilmente comprobable en la realización de las actividades que estos textos persiguen. Por ejemplo, si los alumnos han entendido las instrucciones del profesor para realizar un juego, podrán jugar; si han entendido una carta, podrán contestarla, etc.

Hay muchas formas de recoger el trabajo hecho si las razones que se han tenido para realizar la operación han quedado claras.

Las destrezas productivas

14. En relación con las destrezas productivas es importante desmitificar desde el principio la idea de creatividad aplicada al aprendizaje de los

idiomas. Si entendemos por creativo, exclusivamente un uso artístico del lenguaje, es efectivamente muy poco lo que se puede "crear" al principio de este aprendizaje. Si por el contrario entendemos la creatividad en este terreno de una forma más limitada, como por ejemplo, que el alumno sea capaz de producir alocuciones o frases muy sencillas en el contexto y la situación apropiadas, entonces el alumno sí puede ser capaz de producir creativamente.

Conviene, pues, mencionar, al tratar específicamente del bloque de la comunicación oral, el papel que juega en esta etapa la reproducción memorizada de pequeñas alocuciones o de frases hechas y el tratamiento metodológico que éstas tienen. Hay alocuciones que se aprenden sin analizar sus componentes y que se reproducen total o parcialmente. El automatismo y la memorización de algunas alocuciones es imprescindible y además la etapa de primaria, es precisamente un buen momento para el desarrollo de capacidades de tipo general como la memoria. Ahora bien, una reproducción mecánica y desprovista de contexto, que no se ajuste a la situación de comunicación y que no tenga en cuenta el desarrollo del discurso no tiene ningún interés. No vale la pena enseñar a un niño a decir con muy buen acento y entonación "buenos días" en inglés si va a usar esta expresión por la tarde o por la noche. El enseñar a automatizar determinadas alocuciones mediante ejercicios que tengan un componente repetitivo, implica necesariamente que cada repetición se produzca cumpliendo determinadas condiciones como que se respete el principio del "information gap" y que el niño tenga que ajustar necesariamente la alocución memorizada a una situación de comunicación determinada.

La creatividad entendida en estos términos limitados, viene asegurada si se tienen en cuenta todas las condiciones que supone una adaptación a la situación de comunicación. Hay muchas actividades que pueden asegurar esto como son el "role-play", la dramatización, el trabajo en parejas o los diálogos...

Otro aspecto importante que se debe contemplar a la hora de hablar de la interrelación entre los bloques de contenidos que tratan tanto de la comunicación oral como de la comunicación escrita, tanto a nivel receptivo como productivo, es la idea de la transferencia de información o el paso de un código a otro. Se escucha para hablar a continuación; se escribe para que otro lea, se puede leer para después... hablar o escribir. Las interrelaciones son varias y todas ellas se basan en la idea de que es posible transferir la información de un código a otro y viceversa (ver principios generales para el diseño de actividades).

Finalmente debe resaltarse aquí de nuevo la importancia que tiene el hecho de que en la vida real siempre hay un destinatario de un texto escrito. Por esto es conveniente que en la clase lo que escriben los niños sea

siempre leído por otros , no sólo por el profesor. El sentido a una actividad escrita se la da el hecho de que haya sido escrita para alguien.

El papel del “input”

15. Se ha explicado ya en párrafos anteriores de esta Introducción a la propuesta curricular de Lenguas Extranjeras, las características que debe tener el lenguaje o “input” al que se va a exponer al niño. Recordamos sólo algunos de los rasgos más importantes de este “input”. Deberá versar sobre los aspectos más próximos a los intereses del niño, deberá contener aspectos funcionales y formales muy operativos, deberá tener un nivel de complejidad y de dificultad sólo un poco por delante del nivel lingüístico de los niños y finalmente deberá estar muy contextualizado.

El grado o nivel de dificultad merece una explicación más detallada ya que el aprendizaje no se produce cuando la dificultad es tal que hace inalcanzable el objetivo de aprendizaje ni tampoco se produce cuando el objetivo es demasiado fácil. Por esto es importante elegir un “input” con un nivel de dificultad que, siendo un reto para el alumno, no sea inaccesible.

Sin embargo hay otros aspectos que se deben considerar a la hora de seleccionar un tipo determinado de “input”. La procedencia o el origen del “input” es uno de ellos. La principal fuente de “input” lingüístico para los alumnos debe ser el propio profesor, que simplemente al hablar, con todos los recursos propios de la comunicación oral, como el gesto, la expresividad de la cara, la postura, etc., puede constituir de hecho el principal banco de datos lingüísticos sobre los cuales el niño puede empezar a operar estableciendo relaciones, analizando, generalizando, deduciendo, etc.

Así pues, algo tan simple como que el profesor de idiomas hable en el idioma que enseña es de una importancia primordial. Ahora bien, puede haber momentos en una clase en que la situación aconseje el uso de la lengua materna. Por ejemplo, en un momento en el objetivo de una tarea es que los alumnos realicen determinadas actividades de una determinada forma, es imprescindible que los niños comprendan claramente las instrucciones; el profesor ,entonces, usará la lengua materna de los niños del modo que considere más oportuno.

También es importante respetar la especificidad del “input” que se propone. Si es oral debe presentarse oralmente y si es escrito, por escrito.

Los actuales medios audiovisuales son también una excelente fuente de “input” lingüístico y permiten que el profesor rentabilice enormemente

sus recursos en la clase. Sin embargo, es necesario ser consciente en todo momento de las limitaciones de estos medios.

Hoy día no se puede entender una clase de idioma extranjero sin una buena disponibilidad de materiales de paso (cassette, vídeo, proyector de diapositivas, retroproyector, T.V. vía satélite, etc.), aún cuando algunos de ellos son todavía de uso restringido. De todos modos debe tenerse en cuenta que un buen profesor difícilmente puede ser sustituido por material audiovisual.

En resumen, la selección del "input" deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:

La necesidad de que se respeten todos los elementos que intervienen, de hecho, en la comunicación: elementos formales, icónicos, gestuales, sonoros...esten o no acompañados de elementos lingüísticos escritos o sonoros. Necesidad, por tanto, de respetar el aspecto físico de dichos materiales y de reproducirlos lo más fielmente posible.

El "input" estará así constituido por:

- El discurso interactivo propio del aula.
- Las producciones de los alumnos.
- Documentos auténticos (icónicos, escritos, orales, mixtos,...).
- Material didáctico siempre que en él se respeten los principios que rigen la comunicación auténtica (por ejemplo: que en un diálogo existan implícitos situacionales)
- Finalmente, el "input" deberá adecuarse a las necesidades e intereses de los alumnos/as y ser un poco más elevado que sus intereses para que resulte suficientemente significativo y permita que las hipótesis de percepción o de producción se realicen en un marco coherente y organizado y se posibilite así la construcción de redes conceptuales progresivamente complejizadas.

Tipos de textos

16. Un criterio importante que habrá que considerar a la hora de valorar el "input" será el tipo de texto, oral o escrito, que se presenta a los alumnos.

Una primera clasificación de los textos tanto orales como escritos se refiere a si son textos llamados auténticos (con finalidad no específicamente didáctica), o pedagógicamente procesados. Un texto auténtico sería, por ejemplo un anuncio ofertando rebajas de distintas prendas de

ropa. Un texto pedagógicamente procesado sería una grabación de una conversación sin ningún ruido de fondo. Por supuesto cada vez se hacen mas textos pedagógicamente procesados que imitan textos auténticos en la idea de conservar las ventajas de los dos tipos de textos.

Los textos que leemos o escuchamos también se pueden clasificar, de una forma no rígida, en dos grandes categorías. Aquellos que escuchamos o leemos por su utilidad y aquellos que escuchamos o leemos por su interés. Evidentemente hay textos que tienen los dos tipos de características.

Entre los primeros estarían por ejemplo, la información que da un altavoz en una estación acerca de la salida de los trenes o el texto escrito de una máquina de vender refrescos. Entre los segundos estaría, el cuento que una abuela cuenta a su nieto, las noticias que da un locutor de televisión, un tebeo o una poesía; todos ellos son textos que se escuchan o se leen por su interés. Una guía de teléfonos no se lee por su interés sino por su utilidad, mientras que con la carta de un amigo puede suceder lo contrario. Es obvio que muchas veces un texto se puede leer u oír tanto por su utilidad como por su interés. Sin embargo el profesor tendrá en cuenta el tipo de caracterización que define mejor a un texto porque esto le permitirá a su vez una mejor elección de actividades.

Dependiendo del tipo de texto de que se trate se podrá hacer un tipo de actividades u otras. Por ejemplo, en el caso del cuento será fácil obtener una idea global mientras que ésto no será tan fácil de hacer en el caso de la guía de teléfonos. Por el contrario, identificar una información específica será más fácil y mas real como actividad en el caso un texto sobre salidas y llegadas de trenes que en el caso del cuento.

Otro criterio que habrá que tener en cuenta a la hora de seleccionar el tipo de lenguaje al que se va a exponer a los alumnos será el tipo de canal a través del cual se va a transmitir el mensaje. No da lo mismo que el niño oiga el cuento en una cassette, que se lo cuente su profesor o que éste se lo lea en voz alta. No es lo mismo extraer una información específica de una conversación telefónica en un teléfono estropeado que en uno que funcione bien.

El nivel de ruido que puede haber en un canal se compensa con la redundancia pero ésta sólo es posible si la fuente que emite el mensaje es consciente del ruido existente en el canal y puede contrarrestarlo a base de repetir. Por ejemplo, un contestador automático no es consciente de la disfunción que pueda tener el teléfono, mientras que la persona que está al otro lado del hilo pueda repetir su mensaje cuantas veces sea necesario hasta que su interlocutor le haya entendido. Un profesor en clase puede repetir, parafrasear, ayudarse de recursos no lingüísticos,

cuantas veces quiera. Una grabación no puede hacer eso y el profesor que prepara su material debe ser consciente de ello. Esto no quiere decir que tenga que utilizar grabaciones sin ruidos de fondo, pues a veces estos ruidos sirven para contextualizar y ayudan a la comprensión. Simplemente el profesor debe ser consciente del ruido que existe en el canal y del papel que este ruido desempeña.

Obviamente el canal que mejor facilita la comunicación es el canal directo, la transmisión de la comunicación cara a cara. Esta comunicación se enrarece cuando los interlocutores no se ven, cuando están de espaldas, o están en otra habitación. La dificultad de la transmisión aumenta cuando ya no es una voz directa y conocida la que emite el mensaje sino una voz grabada. La dificultad aumenta también cuando se trata de una voz conocida pero transmitida a través de los media y aumenta todavía más cuando el canal de transmisión tiene alteraciones.

Así pues, las características del canal deben ser muy tenidas en cuenta a la hora de preparar los textos orales que constituyen el "input". Cabe recomendar, especialmente en las primeras fases de adquisición-aprendizaje del idioma, que la principal fuente de "input" de tipo oral sea preferentemente el contacto directo con el profesor, con un hablante de esa lengua, sea o no nativo y con los otros alumnos. Los materiales audiovisuales, desde los más generalizados como la cassette o el tocadiscos, hasta los todavía poco frecuentes, como el video o la incipiente T.V. vía satélite, tienen una importancia grande si se consideran, más que como una sustitución del profesor como un buen apoyo a su labor.

Al considerar el texto escrito como "input" hay que valorar las características de este tipo de texto. Hay que tener en cuenta cómo la redundancia disminuye en el texto escrito pues el lector puede volver cuantas veces quiera sobre el propio texto.

Por otra parte, a la hora de considerar el texto escrito hay que considerar aquellos conocimientos acerca de las técnicas de lectura que el niño ya deberá poseer gracias a su primera lengua y que sólo tendrá que actualizar en el contexto del idioma que aprende.

En la etapa de primaria, el texto escrito no sólo tendrá la función de ser soporte de la imagen gráfica, acompañando, ampliando, clarificando el significado de la misma; es más importante que el texto diga algo de interés, algo desconocido, que apetece saber... De este modo, el texto escrito tendrá un valor en sí mismo y ofrecerá un motivo para leerlo.

Por otra parte, el apoyo gráfico en un texto escrito tiene la importante misión de permitir hacer transferencias desde la lengua materna. Así pues, esta información es una referencia que por ser algunas veces ya

familiar para los niños/as, constituye un conocimiento previo que facilita que el aprendizaje sea más significativo.

El texto escrito también tendrá un papel importante como vehículo para impartir instrucciones que den lugar a una respuesta global por parte del niño (dibujar, escribir, realizar determinada acción...).

Así pues, el tipo de "input" al que se va a exponer a los alumnos debe ser cuidadosamente estudiado y seleccionado por el profesor ya que constituye el banco de datos sobre el cual el niño va a trabajar su propia adquisición-aprendizaje.

Interconexión con otras áreas

17. Se ha venido planteando en páginas anteriores cómo el aprendizaje es un proceso global y no lineal. Así pues las características de esta forma de aprender deberán arrojar alguna orientación sobre la presentación de los contenidos.

El proceso de aprendizaje de las lenguas es, como decimos, un proceso global donde se van estableciendo una serie de relaciones de distinto nivel entre los elementos que constituyen el "input" lingüístico. Pero este mismo proceso se produce en el aprendizaje en general. No se aprenden los contenidos de las distintas materias de forma aislada, sino que se van fijando -aprendiendo- gracias a la relación que tienen con los conocimientos previos que el alumno posee y que proceden de ámbitos, disciplinas y áreas de conocimiento diferentes.

Esto nos lleva a considerar aquí la lengua extranjera de un modo instrumental y en consecuencia, favorecer dentro de lo posible un trabajo interdisciplinar y globalizador que permita establecer conexiones entre aspectos, temas y materias. De este modo, un trabajo en proyectos u otra serie de actividades en esa línea, permite trabajar tópicos o temas de distintas áreas utilizando el inglés como vehículo.

Un proyecto basado, por ejemplo, en el conocimiento del medio y elaborado en inglés, es algo relativamente fácil de hacer ya que por una parte, el profesor de inglés en contacto con el profesor del área proveerá los conocimientos específicos del "input" lingüístico y por otra parte los niños podrán rentabilizar los conocimientos que ya tienen de ese tema de modo que lo que estarán aprendiendo es a usar el inglés como vehículo para expresar diferentes temas en otros ámbitos ya conocidos. Por ejemplo, el proyecto mencionado podría versar sobre los distintos medios de comunicación (avión, trenes, coches, carros, etc.) o sobre distintos materiales (sólidos, líquidos, gaseosos).

Las oportunidades de interconexión con la lengua materna del niño ofrecen múltiples posibilidades. Desde sacar partido de procedimientos de uso habitual en lengua como el uso del diccionario, hasta rentabilizar conocimientos que ya poseen como el uso de puntuación o de las mayúsculas o determinadas maneras de reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. Por no mencionar las posibilidades que existen de transferir destrezas de una lengua a otra. Por ejemplo el localizar una información específica es un tipo de práctica que se puede emplear indistintamente en cualquier lengua.

Sin embargo el aspecto fundamental de la lengua materna que el alumno debe y puede optimizar, es la propia concepción de la lengua como instrumento de comunicación. De la misma manera que la lengua materna se contempla fundamentalmente como medio de comunicación y en este sentido es una disciplina instrumental que viabiliza la comprensión y expresión de conocimientos de otras áreas, la lengua extranjera también se puede contemplar como un instrumento de expresión de otras áreas de conocimiento.

Por otra parte, el profesor de idiomas deberá ser consciente del papel que juega la lengua extranjera en relación con las otras lenguas que se ofrecen en el centro, especialmente en aquellas comunidades autónomas con lengua propia.

Asimismo, el tratamiento de las posibles dificultades del lenguaje (tartamudez, dislexia, etc.) tiene que ser conjuntamente planificado entre los profesores de las distintas lenguas.

Las áreas de expresión siempre han sido un recurso habitual en la enseñanza de idiomas. No en vano una de las técnicas ya tradicionales entre los profesores de idiomas es la técnica del "role-play" o la pequeña dramatización, en el terreno de la expresión dramática.

Ya en el campo de la expresión plástica cualquier profesor de idioma hoy día se plantea como indispensable el uso de la imagen de múltiples maneras: dibuja él mismo en la pizarra, dibujan los niños en sus cuadernos o en sus proyectos. Y, por supuesto, maneja las formas y el color para dar instrucciones desde el más temprano inicio de las enseñanzas del idioma ("draw a circle", "paint it in blue", etc.). De este modo el niño pone en práctica en inglés los conocimientos adquiridos mediante el desarrollo de la experiencia plástica.

El uso de la expresión musical es otro de los recursos tradicionales en la enseñanza de idiomas. Hoy día, la mayoría de los profesores de idiomas, especialmente si están dedicados a enseñar a niños o a adolescentes, no ignoran el papel de la música en la enseñanza del inglés.

En general, el hecho de plantear la instrucción de cualquier materia en otra lengua o lo que se conoce como "inmersion", tiene enormes ventajas de cara al aprendizaje del idioma. La organización y el desarrollo de actividades lúdicas y deportivas en inglés no deberá resultarle chocante o poco natural a los niños si están habituados a recibir las indicaciones de las actividades de la clase en otra lengua.

Por otra parte, el proponer y organizar una serie de temas a partir de un debate, selección y propuestas con los niños implica un planteamiento interdisciplinar y al mismo tiempo tiene la ventaja de que cualquier tema que se sugiera habrá partido de los intereses de los propios niños que, como hemos visto, es un criterio de vital importancia en la enseñanza de idiomas.

Así pues, el trabajo coordinado del idioma con otras áreas responde, por una parte a la idea de que el aprendizaje es más significativo en la medida en que es posible establecer mayor número de relaciones con otros temas o disciplinas. Además, la coordinación con otros temas, áreas o disciplinas responde igualmente a la idea de que los temas que pueden ser de interés para cada niño serán de muy distinto tipo y procedencia, de ámbitos o esferas de conocimiento muy diversos. Por esto, a la hora de organizar el trabajo siempre habrá que contar con el propio niño. Se hace especial referencia a este aspecto en el apartado referido al papel del alumno en este mismo documento.

Principios para diseñar actividades

18. Teniendo en cuenta los principios generales mencionados anteriormente, las distintas programaciones se podrán estructurar de muy diversas maneras, pero cualquiera de ellas deberá tener en cuenta una serie de criterios, primero para definir una buena tarea, segundo para seleccionar los distintos tipos de tareas o actividades y por último deberá considerar algunos criterios para secuenciar las propias tareas o actividades.

Una tarea puede definirse como un conjunto de actividades diferenciadas y secuenciadas que giran en torno a la resolución de un problema y en cuya selección participan el profesor y los alumnos.

Cualquier tarea o actividad debe tener en cuenta varios aspectos. El "input" o la serie de datos lingüísticos y no lingüísticos asociados a la experiencia personal de los participantes. Los roles o los papeles de los participantes en relación con la tarea. La disposición de la clase. El tipo de trabajo que se requiere (de parejas, individual, en grupo, etc.). Los tipos de materiales que se vayan a utilizar, y las acciones o procedimientos que se deben seguir en la comprensión, ejecución y terminación del

trabajo. Igualmente una tarea debe estar diseñada de modo que permita que los niños sean conscientes de lo que están aprendiendo. También es imprescindible, el contar con el nivel de madurez o de desarrollo operativo del niño y no proponer algo que implique deducción o inducción en un momento en que el niño aún no puede realizar operaciones de ese tipo.

Por último hay que tener en cuenta una valoración o evaluación de la tarea o actividad realizada.

Criterios para definir una buena tarea

19. Hay distintos criterios para definir una buena tarea de aprendizaje del lenguaje pero todos ellos insisten en una serie de rasgos importantes.

Una buena tarea de aprendizaje de lengua a este nivel debe implicar el uso del idioma en clase. Asimismo, los motivos por los cuales se va a realizar y el tipo de resultados que se espera obtener deben haber quedado claros con anterioridad. Toda actividad ha de tener en cuenta el nivel de partida del alumno, lo que le dará confianza en sus propias posibilidades y le hará rentabilizar de manera más eficaz sus conocimientos y destrezas.

En una clase de lengua extranjera es habitual encontrar alumnos con niveles muy diferentes de dominio de la misma. Las tareas deben diseñarse de forma que los niños las puedan realizar a distinto nivel de complejidad o terminarlas en distintas fases. Hay varias formas de conseguir este objetivo. Una puede ser dividir la actividad en diversos pasos de nivel de dificultad creciente, de forma que los alumnos más adelantados cubran todos los pasos y los menos, sólo los primeros. Otra pedir que todos los alumnos realicen exactamente el mismo trabajo pero cada uno al nivel de complejidad que le corresponda. Una tercera posibilidad es que los alumnos hagan tareas totalmente distintas.

El hecho de que una tarea pueda tener distintos niveles de ejecución o distintas formas de terminarla no quiere decir que no deba tener unos objetivos claros y bien definidos. Los objetivos no deben quedar nunca confusos.

Por otra parte, una tarea debe ser muy motivadora y fijar claramente los objetivos de la misma teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos. Deberá contar también con el nivel de partida de los alumnos y con sus conocimientos previos, tanto lingüísticos como no lingüísticos.

Por último el trabajo que se plantee para el aprendizaje del idioma siempre ha de tener en cuenta las estrategias generales de aprendizaje.

Por ejemplo, en un momento en el que interesa trabajar la observación como capacidad general es conveniente que algunas de las tareas y/o actividades en el idioma tengan un componente amplio de observación.

Tipología de tareas

20. Habrá, pues, distintos tipos de tareas y actividades según se haga énfasis en un aspecto o en otro.

Estas pueden agruparse según la finalidad que persigan.

Un primer tipo, agruparía las actividades destinadas a dar instrucciones y a organizar el funcionamiento de la clase, todo ello en el idioma de que se trate.

Otro grupo incluiría las tareas y actividades destinadas a acostumbrar a los alumnos a desenvolverse en las situaciones de comunicación más frecuentes en la vida cotidiana mediante la participación en pequeños diálogos, simulacros, interpretaciones, etc.

Un tercer grupo incluiría actividades concretas destinadas al intercambio de información entre los alumnos.

Un cuarto grupo se referiría a aquellas diseñadas con la finalidad de desarrollar capacidades de tipo general, como observar, clasificar o transferir. En la etapa de primaria, especialmente al principio del segundo ciclo, que es cuando se inicia la lengua extranjera, los niños están en una fase en que les suelen gustar actividades que implican la observación y la clasificación. El hacer colecciones de distintas cosas: cromos, etiquetas, anuncios etc., en el idioma estudiado y organizarlos y clasificarlos, sería una actividad típica de este grupo.

Otro grupo de tareas y actividades estaría específicamente destinado a desarrollar y potenciar estrategias de comunicación como la mímica, el decir una palabra en vez de otra cuando no se sabe la primera o el señalar...etc.

Finalmente un último grupo se referiría a las específicamente destinadas a jugar o a actividades de carácter marcadamente lúdico.

Criterios de selección

21. El criterio básico de selección de los distintos tipos de actividades y tareas está pues en función del objetivo que se persiga en cada momento y del tipo de proyecto curricular en que quede enmarcado.

Aún cuando se insiste repetidamente en la idea de comunicación, esto no debe hacer perder de vista el hecho de que la lengua extranjera

además de tener una función comunicativa y eminentemente práctica, debe contribuir también al desarrollo de destrezas de tipo general. En esta etapa de primaria, en concreto, debe servir como instrumento para el desarrollo de capacidades como la observación, la clasificación, la memorización y la transferencia.

Un último e importante criterio general, pero referido específicamente al desarrollo de las destrezas orales en esta etapa es que, si bien es necesaria la repetición para la automatización de determinadas alocuciones, esta repetición debe producirse siempre en situaciones significativas de comunicación de modo que se asegure la creatividad del hablante al necesitar éste contextualizar y adecuar a su situación determinadas producciones orales que haya memorizado previamente. Este criterio está patente en las observaciones que se hacen acerca de la memorización y de las actividades de tipo repetitivo cuando en este mismo documento se habla de las destrezas orales y productivas.

Criterios de secuenciación

22. Para que una tarea, con el conjunto de actividades que incluye, sea potencialmente rentable deberá estar bien secuenciada.

El primer criterio de secuenciación debe tener en cuenta la carga cognitiva que tiene la propia tarea o actividad tratando de diferenciar lo que es cognitivamente más difícil de lo que es comunicativamente más difícil. Por ejemplo, una actividad que implique seguir una secuencia cronológica en una serie de dibujos o frases referidas a acciones individuales es menos difícil que una que implique múltiples acciones y múltiples actores. A la hora de secuenciar una tarea es importante tener clara la condición de la misma. Es decir, diferenciar si tiene más bien un carácter manipulativo o comunicativo. Por ejemplo, es más fácil poderse comunicar en una actividad habiendo automatizado una expresión corta de invitación, que reconocer la estructura de dicha expresión.

Otro criterio, es la dificultad de la situación de comunicación; si hay uno o varios interlocutores, si el tópico es nuevo para el alumno, etc.

Es conveniente además, que haya una progresión de lo particular y cercano a lo general y abstracto.

También es necesario considerar la densidad y complejidad del texto, siguiendo las orientaciones que en este mismo documento se hacen para la etapa de primaria sobre los tipos de textos.

Un último criterio tiene en cuenta la continuidad y coherencia del contenido de las tareas. La secuenciación de las mismas debe responder

a una lógica en cada momento: Ya sea los intereses de los niños, el trabajo de una habilidad determinada, la gradación de dificultad o la interrelación con otras tareas.

La extensiva referencia que se acaba de hacer acerca de las tareas y actividades, su descripción, tipología y secuenciación, no debe interpretarse en el sentido de que estas orientaciones metodológicas de inglés proponen el modelo conocido como "programación por tareas" privilegiándolo frente a otros posibles. Antes bien, las actividades o tareas aquí mencionadas, pueden y deben integrarse en cualquier modelo de programación, ya sea éste, uno articulado en torno a una serie de tareas, un modelo de programación basado en la realización de proyectos, uno que tenga como eje la progresión lingüística, el organizado en torno a temas o tópicos, o cualquier otro modelo posible.

El papel del alumno

23. Se ha venido resaltando en diversas partes de esta propuesta curricular la idea de que cuando se trata de lenguas extranjeras el proceso de aprendizaje de las mismas se acerca mucho al proceso de comunicación y en este último es el propio alumno el protagonista del proceso de comunicación. El alumno es el que emite o recibe el mensaje oral o el mensaje escrito. El alumno como comunicador, es la pieza clave y las consecuencias metodológicas de esto son enormes. Si no tiene nada que desee decir o nada por lo cual le interese comunicarse sencillamente no hablará. Si un alumno no está interesado en oír algo simplemente no lo escuchará y en consecuencia bloqueará su propio proceso de recepción y procesado del "input".

Por otra parte una de las ideas más respaldadas por la investigación reciente se refiere a que el alumno recorre su propia andadura en su proceso de aprendizaje, o lo que es lo mismo, construye su propio "syllabus" interno, y que en este proceso hay variables no controladas por el profesor, como por ejemplo, los conocimientos previos de cada alumno o todos sus posibles campos de interés.

Por esta razón, el hecho de plantear que se debe implicar a los alumnos en aspectos como el qué y el cuándo aprender algo, no es una cuestión de incorporar o no una idea más o menos innovadora a una metodología, sino que es simplemente la consecuencia lógica de un planteamiento comunicativo en el que el alumno protagoniza la transmisión de la comunicación.

Sin embargo, es necesario precisar sobre qué puntos se debe pedir opinión, ya que no es práctico preguntar a los alumnos si quieren

aprender a hacer preguntas y a responderlas en inglés o si quieren aprender a narrar o a dialogar. Esto tendrán que hacerlo necesariamente para poder usar la lengua extranjera. De lo que se trata es de ir seleccionando un tipo determinado de tópicos, actividades y tareas de acuerdo con los intereses de los alumnos y teniendo en cuenta el entorno más próximo e inmediato al niño (él mismo, sus amigos, su familia, su clase, etc.).

Al principio, el aprendizaje depende mucho de la situación propuesta por el profesor para ir progresivamente independizándose de ésta. El niño aprende sobre todo en relación con una situación práctica e inmediata. Por esto las posibilidades de intervención del alumno en la programación son menores en los primeros estadios de aprendizaje y están limitadas al entorno más próximo. Sin embargo, estas posibilidades de participación irán aumentando progresivamente a medida que se vayan consolidando los aspectos más operativos del lenguaje.

Al ir aumentando este proceso de consolidación del idioma el alumno va siendo capaz de usar de múltiples formas la cantidad de idioma aprendido, y por tanto, su participación en aquellos puntos sobre los cuales quiere establecer la comunicación, se convierte en un factor cada vez más relevante.

El hecho de que en los primeros estadios de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera haya aspectos operativos del lenguaje que no sean negociables porque si no, los alumnos no pueden aprender a utilizar el idioma como instrumento de comunicación, no quiere decir que no haya la posibilidad desde muy pronto, de ofrecer al niño opciones de su interés sobre aquello de lo que le pueda interesar escuchar o decir alguna cosa. Es decir, sobre lo que le pueda interesar comunicarse.

En resumen, la participación, hasta donde sea posible, en la selección de tópicos y actividades es determinante para su motivación.

También es importante resaltar el papel que puede desempeñar el alumno al participar en su propia autocorrección y en su propia evaluación. Un buen modo de conseguir su participación a la hora de evaluar su progreso, es haber organizado el trabajo de modo que los niños tengan un horizonte claro de qué es lo que van a aprender. Si ha conocido de antemano aquellos aspectos del idioma sobre los que iba a centrar su aprendizaje, podrá valorar por sí mismo si ha logrado o no estos objetivos y en qué medida.

Otra de las formas mediante las cuales el alumno puede incidir en su propio aprendizaje está en relación con la actitud previa que éste tenga hacia la lengua que aprende. Si siempre una actitud favorable es determinante en el proceso de aprendizaje, en el caso de los idiomas esta

actitud previa es todavía más importante ya que puede actuar como filtro, favoreciendo o bloqueando la propia recepción del "input".

En definitiva, debe reforzarse todo aquello que lleve al alumno a tener una mayor autonomía en su trabajo y a controlar su propio proceso de aprendizaje del idioma.

El papel de profesor

24. El papel del profesor ha cambiado sustancialmente en los últimos años. Un profesor de idiomas no es sólo alguien que transmite una nueva lengua sino, más bien alguien que ayuda a los alumnos a desarrollar una capacidad natural para comunicarse con otras gentes.

La labor fundamental del profesor es crear las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje. La intervención pedagógica del profesor de idioma tiene que encontrar un balance entre varios aspectos de su propia actuación docente.

Por una parte como proveedor de "input" lingüístico, bien hablando en el idioma que enseña, bien seleccionando y organizando el "input".

Por otra parte, el profesor debe ser un organizador y gestor de las actividades de clase y saber en determinados momentos retirarse a un segundo plano para que la actuación lingüística de los alumnos sea posible.

Es importante reforzar esta idea de que el profesor de lengua extranjera no puede monopolizar el protagonismo de la clase sino más bien ser un buen organizador a la hora de manejar la actividad del aula. Así pues el papel del profesor como proveedor de "input" lingüístico es limitado; un profesor que hable todo el tiempo y que impida a los niños tomar el protagonismo y actuar, tanto en el plano oral como en el escrito, estará bloqueando la comunicación. Sin embargo esto no quiere decir que deje que el alumno adquiera la lengua extranjera sólo por simple exposición a la misma, sino que parte de la propia intervención pedagógica del profesor ha de consistir precisamente en favorecer la actuación del alumno, tanto en el plano oral como en el escrito y tanto receptiva como productivamente.

Cuando se insiste en la etapa de primaria en la familiarización con la lengua inglesa, mediante, por ejemplo, aspectos musicales y lúdicos, debe precisarse también que un profesor, buen organizador de actividades lúdicas de aprendizaje, debe conseguir que los niños adquieran conciencia de que están aprendiendo una lengua extranjera y de que esto

no es contradictorio con el hecho de divertirse en clase. Es importante, en consecuencia, que el profesor muestre su control de la situación, creando en los niños una fuerte conciencia de que están "aprendiendo cosas" mientras lo están "pasando bien" y que ambos aspectos no son contradictorios.

En resumen el papel del profesor se centra en cuatro líneas básicas de actuación.

En primer lugar como proveedor del "input" lingüístico, bien protagonizándolo él mismo, bien seleccionando adecuadamente los textos; de ambas formas está favoreciendo la adquisición o aprendizaje no consciente de la lengua.

Al fomentar una actitud positiva hacia el idioma y la cultura que enseña, con su propia actitud positiva hacia la lengua extranjera, con su gusto por la misma también estará favoreciendo la adquisición.

En tercer lugar, también ayuda a los alumnos a hacerse conscientes de lo que aprenden favoreciendo de este modo el aprendizaje.

Y por último, y como resumen de todo lo anterior, gestionando y organizando todos los aspectos de la actividad de la clase de manera que la actuación de los alumnos pueda tener lugar con la mayor rentabilidad de medios y situaciones.

La organización del aula, el agrupamiento de los alumnos, la dinámica de la clase y el uso de los materiales

25. La disposición del aula de inglés debe ser lo suficientemente flexible para permitir diversos tipos de actividades simultáneas con el fin de que el trabajo a distintos niveles sea posible. Por ejemplo, si hay un rincón donde están todos los libros y diccionarios de inglés, se facilita un tipo de trabajo de búsqueda individual de datos y permite que simultáneamente otro grupo, en otra esquina, dibuje o se intercambie una información oral o escrita.

Es conveniente también que haya algún lugar, especialmente pensado para que los alumnos puedan exponer sus trabajos. Asimismo, deberá existir un lugar fijo, como la pantalla o la pizarra, donde se pueda centrar la atención de los alumnos en las actividades de gran grupo.

En alguna parte de la clase deben poder estar, accesibles a los niños, materiales como revistas, tebeos, periódicos, etc., de modo que éstos puedan adaptarse a los distintos niveles de dominio del idioma de cada niño y de manera que los alumnos los puedan usar espontáneamente.

Por último, un aula de idiomas debería contar con unas ciertas condiciones acústicas y visuales.

26. Las actividades comunicativas requieren diversos tipos de agrupamientos de los alumnos, según el tipo de actividad, el momento de ésta, el objetivo específico y la destreza que se esté desarrollando.

Dependiendo de todo lo anterior, los tipos de agrupamiento serán diferentes. Gran grupo, para el conjunto total de la clase, especialmente, en la fase de presentación del "input", en juegos de adivinanzas, etc.

Agrupamientos en grupos pequeños, de tres a siete componentes, dependiendo de la actividad que se realice, (preparación de conversaciones, "role-play", debates, precorrección de ejercicios, juegos, etc.).

Grupos de dos ("pair work"), muy importante en un enfoque comunicativo porque proporciona una mayor posibilidad de práctica, sobre todo en clases numerosas y mediante ejercicios basados en el "information gap principle", o en la preparación de diálogos; es un tipo de agrupamiento que reduce el número de actividades protagonizadas por el profesor y por tanto, favorece las posibilidades de actuación simultánea de varios alumnos.

Finalmente, debe considerarse el trabajo individual; importante para conseguir una asimilación y síntesis personal del aprendizaje. Este tipo de trabajo, proporcionará al profesor una oportunidad para el seguimiento más individualizado de cada alumno.

El agrupamiento de los alumnos se puede organizar de diversos modos, bien dejándoles que se coloquen según sus preferencias, bien colocándoles el profesor por grupos o parejas según su nivel de inglés. Las dos posibilidades tienen ventajas e inconvenientes. La primera estimula más la comunicación pero puede originar problemas de orden y de disciplina en la clase. La segunda tiene la ventaja obvia de tener a los alumnos agrupados por niveles. El profesor valorará en cada momento el volumen y el tipo de agrupamiento que mejor se adapte a la actividad que se está realizando.

27. Las actividades de la unidad han de ser variadas y proporcionar una práctica equilibrada de las cuatro destrezas. El ritmo de las mismas dependerá del "feed back" de cada grupo de alumnos pero se considera que un cambio frecuente de actividad mantiene mejor el interés del alumno y hace más efectivo el aprendizaje.

La dinámica de la clase considera que hay distintos momentos dentro de cada actividad, los cuales determinan el foco al que se dirige la atención de los alumnos.

-
28. Esta dinámica necesita una organización del aula que ayude a conseguir la movilidad y la variedad requeridas. La disposición de la clase fomentará esta idea de comunicación. Conviene que las mesas o sillas de brazo sean móviles para facilitar los diversos agrupamientos y la participación activa de los alumnos. El aula de idioma ha de contar con espacios para escenificar diálogos, realizar juegos, expresarse mediante mimo, etc. Asimismo, el material audiovisual debe tener un lugar adecuado.

Las nuevas tecnologías, aunque todavía de uso minoritario, el vídeo y el ordenador, la T.V. vía satélite... nos plantean un nuevo reto en la enseñanza de un idioma, cada escuela ha de considerar sus circunstancias concretas respecto a estos medios y sacar el mayor rendimiento posible de ellos. Estos medios pueden hacer que los alumnos vean el inglés mucho más cercano a su contexto habitual. El profesor marca un objetivo de aprendizaje como lo hace con los demás medios, sin dejarse deslumbrar por los mismos, pero aprovechando al máximo sus posibilidades.

Del mismo modo que hoy día es de uso casi general el empleo de una cassette o grabadora, no parece lejano el momento en que la T.V., que ya existe en un gran número de casas, pueda permitir conectar canales de otros países de habla inglesa, con la misma facilidad que se conecta el propio aparato. Cuando este momento llegue la enseñanza de los idiomas habrá dado un giro irreversible. Conviene pues que el profesor tenga en cuenta este futuro no demasiado lejano y esté preparado para ello.

Si bien el uso del ordenador para un tratamiento de textos, como archivo o como base de datos, requiere un nivel mínimo de conocimiento del idioma, el solo hecho de que los niños se vayan habituando a la idea de que es posible buscar una información en inglés en este medio, comprendiendo tan sólo una serie de instrucciones muy simples, es un enorme avance que constituye una motivación en el aprendizaje, debido al propio atractivo del uso del ordenador.

En este mismo sentido, los juegos de ordenador con instrucciones en inglés, son una ocasión más de aprender jugando, que cumplen a la perfección el principio de dependencia de una tarea ya que se está aprendiendo una lengua extranjera mientras se está, de hecho, persiguiendo otro fin.

Por último, conviene destacar la función de este medio como facilitador de las tareas de recuperación. El ordenador es un instrumento con un sistema modular que garantiza la individualización en el estudio con una presencia mínima del profesor, ya que ofrece un sistema flexible que se adapta al nivel de competencia de cada alumno respetando, al mismo

tiempo, su ritmo personal. Por esta razón, los ejercicios de recuperación que se programan en este medio tienen muchas ventajas.

Así pues, tanto los juegos, como la creación de textos, como la propia recuperación se pueden instrumentalizar mediante el uso de ordenadores que, aunque se apoyen básicamente en las destrezas escritas, facilitan desde el principio secuencias de actividades del tipo leer y hacer, imprimir y comprobar leyendo, etc., perfectamente viables y sugerentes para niños de estas edades.

Es evidente que las nuevas tecnologías inciden en el papel que actualmente tiene la escuela. El alumno recibe una gran cantidad de información fuera del aula que la escuela debe aprovechar en las tareas de reflexión, síntesis y valoración crítica que le son propias.


AREA

6. Matemáticas

I. Introducción

Aunque las matemáticas han ocupado siempre un lugar importante en las propuestas curriculares de todos los niveles de la Educación Obligatoria y su importancia nunca ha sido cuestionada, existen diferentes alternativas sobre el enfoque que se les debe dar y sobre el papel que juegan en el desarrollo global de los alumnos. La alternativa elegida al respecto en este Diseño Curricular Base reposa sobre una serie de consideraciones que giran básicamente en torno a los dos puntos siguientes: el proceso de construcción del conocimiento matemático y las aportaciones de las matemáticas en el marco definido por la Educación Obligatoria.

La perspectiva histórica muestra claramente que las matemáticas son un conjunto de conocimientos en evolución continua y que en dicha evolución desempeña a menudo un papel de primer orden su interrelación con otros conocimientos y la necesidad de resolver determinados problemas prácticos. Así, por ejemplo, muchos aspectos de la geometría responden, en sus orígenes históricos, a la necesidad de resolver problemas de agricultura y problemas arquitectónicos. La estadística tiene su origen en la elaboración de los primeros censos demográficos. Los diferentes sistemas de numeración evolucionan paralelamente a la necesidad de buscar notaciones que permitan agilizar los cálculos elementales. La teoría de la probabilidad se desarrolla para resolver algunos de los problemas que plantean los juegos de azar. Los grandes matemáticos de los siglos XVII y XVIII desarrollan el cálculo diferencial e integral en sus trabajos sobre problemas físicos. Para poner un ejemplo más cercano, las investigaciones en matemática discreta y en cálculo numérico experimentan en nuestros días un auge considerable como consecuencia del uso cada vez más extendido de nuevas tecnologías. Aún más, en cierta medida las matemáticas constituyen el armazón sobre el que se construyen los modelos científicos, toman parte en el propio proceso de



Las matemáticas son un conjunto de conocimientos en evolución continua

modelización de la realidad, y en muchas ocasiones han servido como medio de validación de estos modelos. Sin embargo, la evolución de las matemáticas no sólo se ha producido por acumulación de conocimientos o de campos de aplicación. Los propios conceptos matemáticos han ido modificando su significado con el transcurso del tiempo, ampliándolo, precisándolo o revisándolo, adquiriendo relevancia o, por el contrario, siendo relegados a segundo plano.

Esta consideración epistemológica tiene importantes repercusiones desde el punto de vista curricular. En efecto, sería cuanto menos contradictorio con el camino seguido en su propia génesis histórica, al igual que con el estado actual del conocimiento, presentar las matemáticas a los alumnos bajo un aspecto monolítico, cerrado y alejado de la realidad. En lo que concierne más concretamente a este último punto, debe tenerse en cuenta, por una parte, que determinados conocimientos matemáticos permiten modelizar y resolver problemas de otros campos y, por otra, que a menudo estos problemas no estrictamente matemáticos en su origen proporcionan la base intuitiva sobre la que se elaboran nuevos conocimientos matemáticos.

Desde el punto de vista de la enseñanza de las matemáticas, las reflexiones anteriores deben tamizarse a través del concepto de realidad que poseen los alumnos. No son los mismos problemas los que necesita resolver un matemático, un adulto, un adolescente y un niño. La realidad de los alumnos incluye su propia percepción del entorno físico y social y componentes imaginadas y lúdicas que despiertan su interés en mayor medida que las situaciones reales desde el punto de vista adulto. En consecuencia, la activación del conocimiento matemático mediante la resolución de problemas reales no se consigue trasvasando de forma mecánica situaciones que pueden ser muy pertinentes y significativas para el adulto, pero que pueden fácilmente no tener estas características para los alumnos.

Otra consideración importante se deriva del uso, en el proceso histórico de construcción de las matemáticas, del razonamiento empírico-inductivo en grado no menor que el razonamiento deductivo, desempeñando incluso a menudo un papel mucho más activo en la elaboración de nuevos conceptos que este último. Esta afirmación vale no sólo desde el punto de vista histórico, sino que describe cómo proceden los matemáticos en su trabajo. Los tanteos previos, los ejemplos y contraejemplos, la solución de un caso particular, la posibilidad de modificar las condiciones iniciales y ver qué sucede, etc., son las auténticas pistas para elaborar proposiciones y teorías. Esta fase intuitiva es la que convence íntimamente al matemático de que el proceso de construcción del conocimiento va por buen camino. La deducción formal suele aparecer casi siempre en una fase posterior. Esta constatación se opone frontalmente a la tendencia, fácilmente observable en algunas propuestas curriculares, a relegar los procedimientos intuitivos a un segundo plano, tendencia que priva a los alumnos del más poderoso instrumento de exploración y construcción del conocimiento matemático.



El conocimiento matemático tiene un enorme poder como instrumento de comunicación concisa y sin ambigüedades


Las matemáticas, como el resto de las disciplinas científicas, aglutinan un conjunto de conocimientos con unas características propias y una determinada estructura y organización internas. Lo que confiere un carácter distintivo al conocimiento matemático es su enorme poder como instrumento de comunicación conciso y sin ambigüedades. Gracias a la amplia utilización de diferentes sistemas de notación simbólica (números, letras, tablas, gráficos, etc.), las matemáticas son útiles para representar de forma precisa informaciones de naturaleza muy diversa, poniendo de relieve algunos aspectos y relaciones no directamente observables y permitiendo anticipar y predecir hechos, situaciones o resultados que todavía no se han producido.

Sería sin embargo erróneo, o al menos superficial, suponer que esta capacidad del conocimiento matemático para representar, explicar y predecir hechos, situaciones y resultados es simplemente una consecuencia de la utilización de notaciones simbólicas precisas e inequívocas en cuanto a las informaciones que permiten representar. En realidad, si las notaciones simbólicas pueden llegar a desempeñar efectivamente este papel es debido a la propia naturaleza del conocimiento matemático que está en su base y al que sirven de soporte.

Desde una perspectiva pedagógica -y también epistemológica, como se deduce de las anotaciones previas-, es importante diferenciar el proceso de construcción del conocimiento matemático de las características de dicho conocimiento en un estado avanzado de elaboración. La formalización, la precisión y la ausencia de ambigüedad del conocimiento matemático no es el punto de partida, sino más bien el punto de llegada de un largo proceso de aproximación a la realidad, de construcción de instrumentos intelectuales eficaces para conocerla, analizarla y transformarla.

Ciertamente, como ciencia constituida, las matemáticas se caracterizan por su precisión, por su carácter formal y abstracto, por su naturaleza deductiva y por su organización a menudo axiomática. Sin embargo, tanto en la génesis histórica como en su apropiación individual por los alumnos, la construcción del conocimiento matemático es inseparable de la actividad concreta sobre los objetos, de la intuición y de las aproximaciones inductivas impuestas por la realización de tareas y la resolución de problemas particulares. La experiencia y comprensión de las nociones, propiedades y relaciones matemáticas a partir de la actividad real es, al mismo tiempo, un paso previo a la formalización y una condición necesaria para interpretar y utilizar correctamente todas las posibilidades que encierra dicha formalización.

El conocimiento lógico-matemático hunde sus raíces en la capacidad del ser humano para establecer relaciones entre los objetos o situaciones a partir de la actividad que ejerce sobre los mismos y, muy especialmente, en su capacidad para abstraer y tomar en consideración dichas relaciones en detrimento de otras igualmente presentes. Por ejemplo, en la referencia a dos



La construcción del conocimiento matemático es inseparable de la actividad concreta sobre los objetos

Hay que tener en cuenta, en la planificación de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, el nivel de competencia cognitiva de los alumnos

objetos A y B como “A es más grande que B” -o aún “B es más pequeño que A”, “A mide tres centímetros más que B”, “B mide tres centímetros menos que A”, etc.- el conocimiento no se refiere a una propiedad de los objetos A y B en sí mismos, sino a la relación existente entre una propiedad -el tamaño- que comparten ambos objetos y que es el resultado de la actividad de compararlos precisamente en lo que concierne a esta propiedad en detrimento de otras muchas posibles (color, forma, masa, densidad, volumen, etc.). Las relaciones “más grande que”, “más pequeño que”, “tres centímetros más que”, “tres centímetros menos que”, etc. son pues verdaderas construcciones mentales y no una simple lectura de las propiedades de los objetos. Incluso la referencia a los objetos A y B como “grande” y “pequeño” supone una actividad de comparación con elementos más difusos, como pueden ser objetos similares con los que se ha tenido alguna experiencia anterior.

Este sencillo ejemplo muestra hasta qué punto el conocimiento matemático implica la construcción de relaciones elaboradas en y a partir de la actividad sobre los objetos. Desde la perspectiva de su elaboración y adquisición, las matemáticas son pues más constructivas que deductivas. Desligado de la actividad constructiva que está en su origen, el conocimiento matemático corre el peligro de caer en puro formalismo y de perder toda su potencialidad como instrumento de representación, explicación y predicción.

La naturaleza del conocimiento matemático, su carácter constructivo y su vinculación con la capacidad de abstraer relaciones a partir de la propia actividad y de reflexionar sobre ellas obliga a tener especialmente en cuenta, en la planificación de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, el nivel de competencia cognitiva de los alumnos. En efecto, existe un estrecho vínculo entre las relaciones que los niños pueden establecer y manejar en un momento determinado y su nivel de desarrollo intelectual. Así, por ejemplo, los estudios realizados durante las últimas décadas sobre el desarrollo cognitivo no dejan lugar a dudas respecto a las dificultades que plantea la comprensión de determinadas propiedades y relaciones -físicas, numéricas, espaciales, temporales, etc.- hasta edades muy tardías que coinciden, en ocasiones, con los últimos tramos de la Educación Obligatoria. Del mismo modo, es un hecho ampliamente conocido que el grado de abstracción que impone en ocasiones el pensamiento matemático -razonamiento sobre lo posible, inferencias a partir de relaciones de implicación entre enunciados simbólicos con independencia de lo que representan concretamente, formulación sistemática de hipótesis, etc.- está fuera del alcance de la mayoría de los alumnos durante la Educación Primaria e incluso durante gran parte de la Educación Secundaria Obligatoria.

La insistencia sobre la actividad constructiva no supone en ningún caso ignorar que, como cualquier otra disciplina científica, las matemáticas tienen una estructura interna que relaciona y organiza sus diferentes partes. Más

aún, en el caso de las matemáticas esta estructura es especialmente rica y significativa. Hay una componente vertical en esta estructura, la que fundamenta unos conceptos en otros, que impone una determinada secuencia temporal en el aprendizaje y que obliga, en ocasiones, a trabajar algunos aspectos con la única finalidad de poder integrar otros que son los que se consideran verdaderamente importantes desde un punto de vista educativo. Sin embargo, interesa destacar una vez más que casi nunca existe un camino único, ni tan siquiera uno claramente mejor, y si lo hay tiene una fundamentación más de tipo pedagógico que epistemológico. El trasvase automático de cadenas de conocimientos válidas desde una determinada concepción de la estructura interna de las matemáticas puede llegar incluso a ser funesta para el aprendizaje de las mismas, como ha puesto claramente de relieve el intento de fundamentar toda la matemática escolar en la teoría de conjuntos.

En el mismo orden de cosas, conviene señalar una segunda característica del edificio matemático que tiene importantes implicaciones curriculares: se trata de la relación existente entre sus diferentes partes en cuanto a la utilización de estrategias o procedimientos generales que pueden utilizarse en campos distintos y con propósitos diferentes. Así, por ejemplo, numerar, contar, ordenar, clasificar, simbolizar, inferir, etc. son herramientas igualmente útiles en geometría y en estadística. Para que los alumnos puedan percibir esta similitud de estrategias y procedimientos y su utilidad desde ópticas distintas, es necesario dedicarles una atención especial seleccionando cuidadosamente los contenidos de la enseñanza.

Una tercera característica de las matemáticas, que ha ido haciéndose cada vez más patente a lo largo de su desarrollo histórico, y que posee igualmente implicaciones curriculares de primer orden, es la dualidad desde la que permite contemplar la realidad. Si bien algunos aspectos de esta dualidad aparecen ya en las primeras experiencias matemáticas de los alumnos y otros lo hacen más tarde, es frecuente que las propuestas curriculares potencien exclusivamente una cara de la moneda: la que se ajusta mejor a la imagen tradicional de las matemáticas como ciencia exacta. Así, por ejemplo, se prefiere la matemática de la certeza (“sí” o “no”, “verdadero” o “falso”) a la de la probabilidad (“es posible que...”, “con un nivel de significación de...”); la de la exactitud (“la diagonal mide $\sqrt{2}$ ”, “el área de un círculo es πr^2 ”, ...) a la de la estimación (“me equivoco con mucho en una décima”, “la proporción áurea es aproximadamente $5/3$ ”, ...). Las matemáticas escolares deben potenciar estos dobles enfoques, y ello no sólo por la riqueza intrínseca que encierran, sino porque los que han sido relegados hasta ahora a un segundo plano tienen una especial incidencia en las aplicaciones actuales de las matemáticas.


La naturaleza del conocimiento matemático obliga, como se ha señalado anteriormente, a tener muy en cuenta las competencias cognitivas de los alumnos en el momento de planificar su enseñanza y su aprendizaje. Esta

vinculación se suele interpretar en el sentido de que la capacidad de los alumnos para aprender determinados contenidos matemáticos está limitada por su nivel de desarrollo cognitivo y por su competencia intelectual general. Sin embargo, la vinculación puede interpretarse también de otra manera: el aprendizaje de las matemáticas es un medio excepcional para desarrollar las capacidades cognitivas que pueden transferirse con mayor facilidad a otros dominios de aprendizaje, por lo que su inclusión en el currículo es esencial para la formación intelectual de los alumnos.

De hecho, la finalidad formativa del aprendizaje de las matemáticas ha sido el argumento tradicionalmente utilizado para justificar su inclusión en el currículo de la Educación Obligatoria. Aunque en la actualidad el peso de este argumento ha disminuido considerablemente -entre otras razones, porque se ha tomado conciencia de que su mayor o menor incidencia sobre la formación intelectual de los alumnos, al igual que sucede con los contenidos de las otras áreas curriculares, depende sobre todo de la manera como se enseñan y se aprenden-, sigue pareciendo razonable suponer que determinadas formas de actividad matemática (por ejemplo, seleccionar y aplicar algoritmos, elaborar estrategias de resolución de problemas, realizar inferencias, explorar e identificar relaciones entre objetos, situaciones o sucesos, buscar semejanzas y diferencias, etc.) favorecen el desarrollo y la adquisición de capacidades cognitivas muy generales contempladas en los Objetivos Generales de la Educación Obligatoria.

Pero la actividad matemática no sólo contribuye a la formación de los alumnos en el ámbito del pensamiento lógico-matemático, sino en otros aspectos muy diversos de la actividad intelectual como la creatividad, la intuición, la capacidad de análisis y de crítica, etc. También puede ayudar al desarrollo de hábitos y actitudes positivas frente al trabajo, favoreciendo la concentración ante las tareas, la tenacidad en la búsqueda de soluciones a un problema y la flexibilidad necesaria para poder cambiar de punto de vista en el enfoque de una situación. Asimismo, y en otro orden de cosas, una relación de familiaridad y gusto hacia las matemáticas puede contribuir de forma importante al desarrollo de la autoestima, en la medida en que el alumno llegará a considerarse capaz de enfrentarse de modo autónomo a numerosos y variados problemas.

Junto a la finalidad formativa, las matemáticas escolares tienen una clara finalidad utilitaria o pragmática. No debe olvidarse, por ejemplo, que el conocimiento matemático es una herramienta auxiliar indispensable para el estudio de los contenidos de otras áreas curriculares de la educación obligatoria; o que buena parte de las opciones de formación que se ofertan a los alumnos en la Educación Post-obligatoria requieren, en mayor o menor grado, un conocimiento matemático de partida.



La actividad matemática contribuye a la creatividad, la intuición y la capacidad de análisis y crítica

Pero la finalidad utilitaria de las matemáticas escolares tiene además, en el marco de la Educación Obligatoria, un referente claro: las necesidades matemáticas en la vida adulta. Así, en la sociedad actual, es imprescindible comprender los mensajes matemáticos que se lanzan continuamente a través de los medios de comunicación; es necesario un conocimiento matemático mínimo para analizar y tomar decisiones en el ámbito del consumo y economía personales; con frecuencia es preciso realizar medidas y estimaciones de diferente naturaleza; etc. Dentro de este ámbito de preparación para la vida adulta, es necesario hacer una referencia especial a la necesidad de promover la participación de las alumnas, analizando la forma más adecuada de desarrollar su interés y su propia estima con respecto a las matemáticas, para evitar elecciones estereotipadas que condicionen tanto sus opciones profesionales futuras como su capacidad de actuación como ser adulto.

La aparición y el uso generalizado en la sociedad actual de nuevos medios tecnológicos introduce otra dimensión en la finalidad utilitaria de las matemáticas escolares. Por una parte, el dominio funcional de estos medios tecnológicos precisa una preparación matemática cuyas bases han de ponerse en la Educación Primaria y Secundaria. Por otra parte, su introducción en la escuela ha de tener repercusiones no sólo en cuanto a la manera de enseñar las matemáticas, sino también en cuanto a la propia selección de los contenidos. Conceptos estadísticos sencillos y de uso frecuente, que han estado tradicionalmente relegados en las propuestas curriculares por los problemas de cálculo que conllevan, pueden ahora introducirse sin mayores problemas utilizando de forma apropiada las calculadoras y los ordenadores. Lo mismo puede decirse, por ejemplo, respecto a simulaciones, algoritmos iterativos de cálculo numérico o representaciones gráficas complejas. A la inversa, algunos contenidos prioritarios del currículo actual -como la automatización de los algoritmos operativos con números de muchas cifras, listas de operaciones muy largas, etc.- adquieren una importancia menor, ya que pueden efectuarse fácilmente con la ayuda de la calculadora o del ordenador.

Es necesario, por lo tanto, invertir la tendencia habitual del sistema educativo a permanecer de espaldas a las innovaciones tecnológicas. El ejemplo de la calculadora es significativo: se sigue ignorando o incluso prohibiendo su presencia en la enseñanza de las matemáticas cuando, por su bajo coste y por la utilización que de ella se hace en las actividades de la vida cotidiana, debería ser objeto de especial interés, además de contemplarse como instrumento pedagógico y didáctico de primer orden. Algo similar cabe decir de los ordenadores, pues el "software" educativo responde cada vez más a las expectativas despertadas por la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela. En efecto, existen ya programas, dotados de unas características de interactividad y versatilidad, que proporcionan una ayuda inestimable para el aprendizaje de determinados contenidos escolares, entre ellos los de matemáticas.



El uso de nuevos medios tecnológicos ha de tener repercusiones en la manera de enseñar las matemáticas y en la selección de contenidos

Los aspectos formativo y utilitario de las matemáticas escolares en la Educación Obligatoria no son en absoluto antagónicos, sino complementarios. La capacidad de aplicar los conocimientos matemáticos a la vida cotidiana, a otros campos del conocimiento o a estudios posteriores no depende exclusivamente de cuáles son estos contenidos, sino también de cómo han sido construidos y utilizados en la escuela. Dicho de otra manera, estudiar contenidos matemáticos objetivamente útiles como la medida, la semejanza o las operaciones numéricas no garantiza que se sepan aplicar oportunamente en ocasiones posteriores. La realización de un aprendizaje significativo exige que el alumno observe, se haga preguntas, formule hipótesis, relacione los conocimientos nuevos con los que ya posee, obtenga conclusiones lógicas de las proposiciones y datos a su alcance, etc. En suma, exige que construya en paralelo hechos, conceptos, procedimientos y estrategias relativos al conocimiento matemático; y también que adquiera unas actitudes que le lleven a reconocer y valorar la utilidad de las matemáticas y a desarrollar un sentimiento de autoeficacia y competencia en este ámbito.

En resumen, el enfoque adoptado en este Diseño Curricular Base parte de la consideración de las matemáticas como un poderoso instrumento que permite representar, analizar, explicar y predecir hechos y situaciones de una forma rigurosa, concisa y sin ambigüedades. La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas debe estar por lo tanto presidida por la preocupación de que, en el transcurso de la escolarización obligatoria, los alumnos desarrollen y aprendan un conjunto de recursos eficaces para conocer mejor la realidad en la que viven y poder así actuar en y sobre ella. El acento recaerá más en la adquisición de conceptos y procedimientos de tipo general, que sean aplicables a un amplio abanico de situaciones, que en la adquisición de conceptos y procedimientos de ámbito restringido, aunque sean más eficaces y rigurosos. El manejo correcto de las notaciones simbólicas, así como la explotación de las enormes posibilidades que encierran para conocer y operar sobre la realidad, deberán engarzarse sobre una comprensión de los conceptos matemáticos básicos, y no al revés. La construcción progresiva del conocimiento matemático transitará por una vía inductiva, tomando como dato primigenio la propia actividad del alumno y utilizando sus intuiciones, tanteos y aproximaciones heurísticas -estrategias personales elaboradas por los alumnos para afrontar las tareas y situaciones planteadas- como punto de partida para una reflexión que conduzca, de forma progresiva, a planteamientos más formales y deductivos. La adquisición de una actitud positiva hacia las matemáticas, del gusto por ellas y de la confianza en la propia capacidad para aprenderlas y utilizarlas, es otro aspecto básico que debe tenerse en cuenta para lograr la funcionalidad del resto de los aprendizajes.

El acento recaerá en la adquisición de conceptos y procedimientos aplicables a un amplio abanico de situaciones

Las matemáticas en la Educación Primaria

Las consideraciones precedentes sobre el conocimiento matemático y sobre el papel que juega en el desarrollo global de los alumnos muestran hasta

qué punto las contribuciones de esta área son decisivas para alcanzar los Objetivos Generales de la Educación Primaria. En efecto, mediante el aprendizaje de las matemáticas los alumnos desarrollan su capacidad de pensamiento y de reflexión lógica, y adquieren un conjunto de instrumentos poderosísimos para explorar la realidad, para representarla, explicarla y predecirla, en suma, para actuar en y sobre ella.

Tradicionalmente, la enseñanza de las matemáticas en la Educación Primaria ha estado fuertemente determinada por dos tipos de reflexiones: las relativas al nivel de desarrollo intelectual y de competencia cognitiva de los alumnos y las relativas a la estructura interna del conocimiento matemático. Respecto a las segundas, se ha subrayado sobre todo que las matemáticas no son un conjunto de elementos desconectados, sino que poseen una estructura interna, con una fuerte componente jerárquica entre sus partes, que impone una determinada secuencia temporal en el aprendizaje. De este modo, la estructura interna del saber matemático se ha convertido a menudo en el punto de referencia único para la selección, organización y secuenciación de los contenidos de aprendizaje en la Educación Primaria.

Esta manera de proceder ignora la diferencia, esencial desde el punto de vista pedagógico, entre, por una parte, las características del saber matemático en un estado avanzado de elaboración y, por otra, el proceso de construcción del conocimiento matemático. Como ya se ha mencionado, la formalización, el rigor, la coherencia, la ausencia de ambigüedad y las otras características del conocimiento matemático no son el punto de partida, sino más bien el punto de llegada de un largo proceso de construcción. Es en este sentido que la elección de la estructura interna del saber matemático como único punto de referencia para la selección, organización y secuenciación de los contenidos del aprendizaje no parece una opción adecuada, siendo necesario introducir igualmente criterios relativos a la naturaleza del propio proceso de construcción.

Algo similar cabe decir en cuanto a las consideraciones relativas al nivel de desarrollo intelectual y de competencia cognitiva de los alumnos. En la medida en que el aprendizaje de las matemáticas se entienda como la apropiación por parte de los alumnos de un saber constituido y acabado, es evidente que su capacidad para asimilar y aprehender la estructura interna de dicho saber condicionará la posibilidad misma de llevar a cabo el aprendizaje. Por el contrario, si el aprendizaje de las matemáticas se contempla, como es el caso en este Diseño Curricular Base, como un proceso de construcción y de abstracción de relaciones, progresivamente más complejas, elaboradas en y a partir de la actividad del alumno, entonces las características psicoevolutivas de los alumnos, sin dejar de jugar un papel esencial, difícilmente podrán ser consideradas como el punto de referencia único para la selección, organización y secuenciación de los contenidos del aprendizaje. En efecto, buena parte de los conceptos y procedimientos matemáticos que, por su

El proceso de construcción del conocimiento matemático debe utilizar como punto de partida la propia experiencia práctica de los alumnos

grado de formalización, abstracción y complejidad, escapan a las posibilidades de comprensión de los alumnos hasta bien entrada la adolescencia, aparecen sin embargo de forma intuitiva y práctica en las actividades escolares y extraescolares de los alumnos de la Educación Primaria convirtiéndose, de este modo, en objeto de atención preferente de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en esta etapa educativa.

De lo dicho hasta aquí se infiere que, en la Educación Primaria, el proceso de construcción del conocimiento matemático debe utilizar como punto de partida la propia experiencia práctica de los alumnos. Las relaciones entre las propiedades de los objetos y de las situaciones que los alumnos establecen de forma intuitiva en el transcurso de sus actividades pueden convertirse en objeto de reflexión dando paso, de este modo, a las primeras experiencias específicamente matemáticas. En un primer momento, estas experiencias matemáticas serán de una naturaleza esencialmente intuitiva y estarán vinculadas a la manipulación de objetos concretos y a la actuación en situaciones particulares.

Conviene tener presente, sin embargo, que la experiencia práctica sólo constituye un punto de partida -en el que será preciso detenerse en ocasiones durante periodos de tiempo ciertamente dilatados-, y que la construcción del conocimiento matemático obliga a una abstracción y una formalización crecientes. Quiere esto decir que la experiencia práctica y la comprensión intuitiva de nociones, relaciones y propiedades matemáticas ha de ir enriqueciéndose progresivamente con formas de representación (por ejemplo, dibujos, esquemas y otras formas de representación gráfica) que permitan trascender la manipulación concreta de objetos y situaciones hasta llegar, en último término, a una comprensión plena de las mismas mediante el manejo adecuado de las notaciones y operaciones simbólicas de tipo numérico, algebraico o geométrico.

Son muchos los conceptos y procedimientos matemáticos cuya comprensión plena en el sentido apuntado escapa a las posibilidades intelectuales de los alumnos de la Educación Primaria. Sin embargo, esto no implica, como ya se ha dicho, que deban excluirse necesariamente como objeto de aprendizaje. Por una parte, su introducción de forma más o menos intuitiva durante esta etapa permite iniciar el largo camino que lleva desde la reflexión sobre la propia actividad hasta los niveles más abstractos, formales y deductivos del conocimiento matemático. Por otra parte, mucho antes de que sea posible alcanzar su comprensión plena, algunos de estos conceptos y procedimientos (por ejemplo, sistema de numeración decimal, estrategias de conteo, operaciones aritméticas, unidades de medida, etc.) adquieren un valor instrumental que se corresponde plenamente con las necesidades e intereses de los alumnos de la Educación Primaria.

En cualquier caso, el hecho de tomar como punto de partida para la construcción del conocimiento matemático la propia experiencia y la

reflexión sobre la misma con el fin de ir avanzando, progresivamente, hacia niveles más elevados de abstracción y de formalización posee importantes implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Primaria. Sin menoscabo del desarrollo del que son objeto en el apartado de Orientaciones Didácticas y para la Evaluación, señalemos, por ejemplo, que el planteamiento expuesto aconseja:

- conceder prioridad al trabajo práctico y oral, introduciendo únicamente las actividades descontextualizadas y el trabajo escrito (utilización de notaciones simbólicas) cuando los alumnos muestren una comprensión de los conceptos matemáticos y un interés por los mismos;
- conceder prioridad al trabajo mental (y, en especial, al cálculo mental) con el fin de profundizar los conocimientos matemáticos intuitivos antes de pasar a su formalización;
- utilizar ampliamente actividades grupales de aprendizaje que favorezcan los intercambios, la discusión y la reflexión sobre las experiencias matemáticas;
- prestar especial atención al desarrollo de estrategias personales de resolución de problemas, potenciando la inclusión en las mismas de los conocimientos matemáticos que se vayan adquiriendo (representaciones gráficas y numéricas, registro de las alternativas exploradas, simplificación del problema,...);
- utilizar los distintos ámbitos de experiencia de los alumnos, escolares (otras áreas del currículo: conocimiento del medio, actividades físicas y deportivas, actividades artísticas, etc.) y extraescolares, como fuente de experiencias matemáticas.

Los contenidos de matemáticas

De lo dicho hasta aquí se deduce que una buena parte de los conceptos y procedimientos que configuran el armazón básico de las matemáticas escolares pueden y deben empezar a introducirse en el transcurso de la Educación Primaria. Cuando los alumnos inician esta etapa educativa, poseen ya un bagaje considerable de experiencias matemáticas intuitivas directamente relacionables con los principales contenidos de aprendizaje del área.

Así, por ejemplo, han tenido múltiples oportunidades de entrar en contacto con los números naturales y han adquirido probablemente algunos conocimientos al respecto (nombres de determinados números, presencia de los mismos en diferentes tipos de actividades cotidianas, acciones que tienen un correlato numérico como añadir o quitar, posibilidad de establecer correspondencias término a término entre conjuntos de objetos, etc.); han

La naturaleza del proceso de construcción del conocimiento matemático obliga a volver periódicamente sobre los mismos contenidos con niveles de complejidad, abstracción y formalización crecientes.

tenido que organizar mínimamente los espacios (domicilio familiar y dependencias del mismo, edificios próximos al domicilio familiar, etc.) en los que transcurren sus actividades habituales con el fin de poder orientarse en los mismos; han interiorizado algunas de las rutinas temporales que encuadran su actividad y la de los adultos próximos (sucesión, periodicidad, simultaneidad, etc.); han tenido oportunidad de contemplar múltiples operaciones de medición, han podido constatar la importancia que les atribuyen los adultos, han llevado a cabo ellos mismos mediciones de distinto tipo y conocen los términos para designar algunas unidades de medida (kilogramo, litro, metro, etc.); han asistido y participado directamente en transacciones monetarias que implican un conocimiento del valor del dinero y cálculos más o menos complejos; han manipulado numerosos objetos y han podido explorar directamente algunas de sus propiedades estableciendo relaciones entre las mismas (forma, peso, tamaño, color, textura, dureza, etc.); y, sobre todo, han elaborado una amplia gama de estrategias personales para enfrentarse con tareas y situaciones problemáticas.

La progresión desde estos conocimientos matemáticos intuitivos, incompletos, y a menudo erróneos hacia un sistema de conceptos y procedimientos matemáticos articulado y coherente no es homogénea en todos los ámbitos de contenido - numeración, cálculo, medida, geometría, etc. - ni finaliza con la Educación Primaria. La naturaleza del proceso de construcción del conocimiento matemático obliga a volver periódicamente sobre los mismos contenidos con niveles de complejidad, abstracción y formalización crecientes. En esta perspectiva, lo propio de la enseñanza de las matemáticas durante la Educación Primaria no reside tanto en que sus contenidos sean claramente distintos de los de la Educación Secundaria Obligatoria -aunque hay algunos que efectivamente lo son-, como en el hecho de que los objetivos de aprendizaje se sitúen a menudo de forma distinta en uno y otro caso en el continuo que va desde lo estrictamente manipulativo, práctico y concreto hasta lo esencialmente simbólico, abstracto y formal.

Sería sin embargo un error interpretar las afirmaciones precedentes en el sentido de que la enseñanza de las matemáticas tiene en la Educación Primaria un valor exclusivamente preparatorio, es decir, de introducción de conceptos y procedimientos básicos que han de ser posteriormente objeto de ampliación y profundización. Desde el inicio mismo de la Educación Primaria, el aprendizaje de contenidos matemáticos ha de vincularse al desarrollo y utilización de nuevos instrumentos y recursos de exploración, comprensión y actuación. De ahí, la importancia que se concede en este Diseño Curricular Base al dominio funcional de determinados contenidos (algoritmos de cálculo, estrategias de conteo, estrategias básicas de cálculo mental, utilización de la calculadora, estimaciones de resultados, estimaciones de medidas, etc.) a los que no siempre se ha prestado la atención que merecen.

Señalemos aún, para terminar, que los contenidos actitudinales deben ocupar un lugar preferente en la enseñanza de las matemáticas durante la Educación Primaria. Es absolutamente imprescindible que, al término de la misma, los alumnos hayan adquirido una actitud positiva hacia las matemáticas, sean capaces de valorar y comprender la utilidad del conocimiento matemático, que hayan experimentado el placer de su uso y que tengan un nivel aceptable de confianza en sí mismos en lo que concierne a su dominio. De ello depende, en gran parte, que puedan seguir progresando de forma satisfactoria en la construcción del conocimiento matemático durante la Educación Secundaria Obligatoria.

II. Objetivos Generales

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Matemáticas los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

1. Identificar en su vida cotidiana situaciones y problemas susceptibles de ser analizados con la ayuda de códigos y sistemas de numeración, utilizando las propiedades y características de éstos para lograr una mejor comprensión de los mismos y encontrar soluciones pertinentes.
2. Utilizar su conocimiento de los principales sistemas de numeración (decimal, romano...) para interpretar, valorar y producir informaciones y mensajes numéricos sobre fenómenos conocidos.
3. Utilizar su conocimiento de las unidades elementales de medida para interpretar y valorar las informaciones y mensajes que las utilizan, así como para efectuar mediciones sobre fenómenos y objetos conocidos y transmitir los resultados de las mismas.
4. Identificar en su vida cotidiana situaciones y problemas para cuyo tratamiento se requieren operaciones elementales de cálculo (suma, resta, multiplicación y división), discriminando la pertinencia de las mismas y utilizando los algoritmos correspondientes.
5. Utilizar instrumentos de cálculo (calculadora, ábaco...) y medida (regla, compás, etc.) decidiendo, en cada caso, sobre la posible pertinencia y ventajas que implica su uso y sometiendo los resultados a una revisión sistemática.

-
6. Elaborar y utilizar estrategias personales de cálculo mental para la resolución de problemas sencillos a partir de su conocimiento de las propiedades de los sistemas de numeración y de los algoritmos de las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división).
 7. Valorar la importancia y utilidad de las mediciones y cálculos aproximados en determinadas situaciones de la vida cotidiana, utilizando su conocimiento de los sistemas de numeración y de los sistemas de medida para desarrollar estrategias personales a tal fin.
 8. Utilizar técnicas elementales de recogida de datos para obtener información sobre fenómenos y situaciones de su entorno, representarla de forma gráfica y numérica y formarse un juicio sobre la misma.
 9. Identificar formas geométricas en su entorno inmediato, utilizando el conocimiento de los elementos, propiedades y relaciones entre las mismas para incrementar su comprensión de dicho entorno y desarrollar nuevas posibilidades de acción en el mismo.
 10. Comprender y producir mensajes e informaciones relativas a la situación y posición de objetos en el espacio, así como definir de forma precisa la propia situación y la de los objetos, utilizando diferentes puntos de vista y sistemas de referencia.

III. Bloques de contenido

Los criterios elegidos para la selección y organización de los bloques de contenido tienen su origen, por una parte, en el análisis efectuado sobre la naturaleza del conocimiento matemático y, por otra, en el papel atribuido a su enseñanza y aprendizaje en el desarrollo global de los alumnos durante la Educación Primaria. Cuatro puntos merecen especialmente ser recordados a este respecto.

En primer lugar, el hecho de que las matemáticas son, ante todo, un poderoso instrumento de comunicación mediante el cual es posible representar, explicar y predecir la realidad de forma rigurosa, precisa y sin ambigüedades. De aquí, la necesidad de que los alumnos adquieran ya, en el transcurso de la Educación Primaria, el dominio de algunas herramientas básicas para descifrar, interpretar y producir mensajes matemáticos, así como la capacidad para pasar de unos lenguajes (de tipo verbal, gráfico y simbólico) a otros.

En segundo lugar, el reconocimiento de que las matemáticas poseen una estructura interna particularmente rica y coherente, de modo que todos sus elementos (conceptos, procedimientos, notaciones gráficas y simbólicas) están interconectados y resultan difíciles de entender por separado. En consecuencia, la construcción del conocimiento matemático en el transcurso de la Educación Primaria debe centrarse tanto en los conceptos y procedimientos básicos como en las relaciones existentes entre ellos.

En tercer lugar, la existencia en el edificio matemático de estrategias o procedimientos generales (por ejemplo, numerar, contar, ordenar, seriar, clasificar, representar, etc.) que permiten abordar una misma situación desde ópticas específicas diferentes y diferentes situaciones desde una misma óptica. La asunción de esta característica conduce a atribuir una importancia

considerable al enfoque de resolución de problemas, desde el inicio mismo de la Educación Primaria, como una vía privilegiada para la adquisición y el dominio funcional de estas estrategias y procedimientos generales.

Por último, la necesidad de establecer una diferencia clara entre, por una parte, las características del conocimiento matemático ya elaborado (abstracción, formalización, simbolización) y, por otra, el proceso de adquisición de dicho conocimiento. Esto se concreta, en el caso de la Educación Primaria, en la exigencia de presentar los contenidos matemáticos a partir de la propia experiencia práctica de los alumnos para ir avanzando, progresivamente, hacia formas más abstractas y simbólicas.

Habida cuenta de las capacidades de los alumnos que se aspira a promover mediante la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Primaria -Objetivos Generales definidos en el apartado anterior-, la consideración simultánea de estos puntos conduce a una propuesta de grandes bloques de contenido con múltiples interrelaciones entre sí y susceptibles, por lo tanto, de concretarse en agrupaciones temáticas muy diversas en los Proyectos Curriculares que se elaboren a partir de este Diseño Curricular Base.

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

Estos bloques **no constituyen un temario**. No son unidades comparimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionará posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el **orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación**.

En cada bloque se diferencian los tres tipos de contenido descritos en el apartado 2.3 de la primera parte del documento: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en

Los bloques de contenido tienen múltiples relaciones entre sí y son susceptibles, por lo tanto, de concretarse en agrupaciones temáticas muy diversas

la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Por otra parte, el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos.

La relación de los distintos bloques entre sí y de los diferentes tipos de contenido se explica al comienzo de cada uno de ellos y posteriormente, con más detalle, en las Orientaciones Didácticas que se presentan al final del área.

Por último, en algunos contenidos de los distintos bloques se incluye más información mediante un tipo de letra de menor tamaño. Esta información no pretende añadir más contenidos al epígrafe en el que se inserta sino, en unos casos, ilustrar o ejemplificar el contenido al que se refiere y, en otros, orientar al profesor sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar en la etapa ese contenido.

Los bloques de contenido que a continuación se detallan, son los siguientes:

1. Números y operaciones: significado y estrategias.
2. La medida: información cuantitativa sobre los objetos y el tiempo.
3. Orientación y representación en el espacio.
4. Las formas en el espacio.
5. Organizar la información: gráficos e iniciación a la estadística.

NUMEROS Y OPERACIONES: SIGNIFICADO Y ESTRATEGIAS

Todos los contenidos de este bloque constituyen un instrumento esencial para el desarrollo de los demás bloques.

Los contenidos de operaciones y de numeración irán estrechamente ligados entre sí y siempre harán referencia a la misma amplitud del campo numérico.

La incorporación de cuadrados y cubos tiene como finalidad introducir la potenciación de forma elemental, a partir de la multiplicación. El tanto por ciento se pretende abordar solamente de forma intuitiva.

En este bloque como en los demás de esta área, los contenidos procedimentales y actitudinales adquieren un peso especial.

Hechos, conceptos y principios

1. Números naturales, enteros, fraccionarios y decimales.
 - Necesidad y funciones: contar, medir, ordenar, expresar cantidades o particiones, codificar informaciones, distinguir objetos y elementos, etc.
 - Relaciones entre números (mayor que, menor que, igual a, diferente de, mayor o igual que, menor o igual que, aproximadamente igual) y símbolos para expresarlas.
 - Correspondencias entre fracciones sencillas y sus equivalentes decimales.
 - El tanto por ciento de una cantidad (%).
2. Sistemas de numeración: decimal, romano, monetario, para medir ángulos, para medir el tiempo.
 - Grafa de los números en los distintos sistemas.
 - Base, valor de posición y reglas de formación de los números en los diferentes sistemas.

-
- Números positivos y negativos. Números cardinales y ordinales.
 - Relaciones entre sistemas de numeración.
3. Las operaciones de suma, resta, multiplicación y división.
 - Situaciones en las que intervienen estas operaciones: la suma como unión, incremento; la resta como disminución, comparación, complemento; la multiplicación como suma abreviada, proporcionalidad (doble, triple, etc.); la división como reparto, proporcionalidad (la mitad, la tercera parte, etc.).
 - Cuadrados y cubos.
 - La identificación de las operaciones inversas (suma y resta; multiplicación y división).
 - Símbolos de las operaciones
 4. Correspondencias entre lenguaje verbal, representación gráfica y notación numérica.
 5. Algoritmos de las operaciones.
 - Algoritmos para efectuar las cuatro operaciones con números naturales.
 - Jerarquía de las cuatro operaciones y función de los paréntesis.
 - Algoritmos para aplicar la suma y resta al cálculo del tiempo y de ángulos.
 - Reglas de uso de la calculadora.

Procedimientos

1. Utilización de diferentes estrategias para contar de manera exacta y aproximada.
 2. Comparación entre números naturales, decimales (de dos cifras decimales) y fracciones sencillas mediante ordenación, representación gráfica y transformación de unos en otros.
 3. Interpretación de tablas numéricas y alfanuméricas (de operaciones, horarios, precios, facturas, etc.) presentes en el entorno habitual.
 4. Elaboración y utilización de códigos numéricos y alfanuméricos para representar objetos, situaciones, acontecimientos y acciones.
 5. Utilización del Sistema de Numeración Decimal.
 - Lectura y escritura de números en diferentes contextos.
 - Composición y descomposición de números.
 6. Utilización del Sistema Monetario aplicando las equivalencias y operaciones correspondientes.
-

-
7. Interpretación, cálculo y comparación de tantos por ciento.
 8. Formulación y comprobación de conjeturas sobre la regla que sigue una serie o clasificación de números y construcción de series y clasificaciones de acuerdo con una regla establecida.
 9. Utilización de diferentes estrategias para resolver problemas numéricos y operatorios (reducir una situación a otra con números más sencillos, aproximación mediante ensayo y error, considerar un mismo proceso en dos sentidos -hacia adelante y hacia atrás- alternativamente, etc.).
 10. Explicación oral del proceso seguido en la realización de cálculos y en la resolución de problemas numéricos u operatorios.
 11. Representación matemática de una situación utilizando sucesivamente diferentes lenguajes (verbal, gráfico y numérico) y estableciendo correspondencias entre los mismos.
 12. Decisión sobre la conveniencia o no de hacer cálculos exactos o aproximados en determinadas situaciones valorando el grado de error admisible.
 13. Estimación del resultado de un cálculo y valoración de si una determinada respuesta numérica es o no razonable.
 14. Automatización de los algoritmos para efectuar las cuatro operaciones con números naturales.
 15. Automatización de los algoritmos para efectuar las operaciones de suma y resta con números decimales de hasta dos cifras y con fracciones de igual denominador.
 16. Elaboración de estrategias personales de cálculo mental
 - Suma, resta, multiplicación y división con números de dos cifras en casos sencillos.
 - Porcentajes sencillos
 - Utilización de la composición y descomposición de números, de la asociatividad y de la conmutatividad para elaborar estrategias de cálculo mental.
 17. Identificación de problemas de la vida cotidiana en los que intervienen una o varias de las cuatro operaciones, distinguiendo la posible pertinencia y aplicabilidad de cada una de ellas.
 18. Utilización de la calculadora de cuatro operaciones y decisión sobre la conveniencia o no de usarla atendiendo a la complejidad de los cálculos a realizar y a la exigencia de exactitud de los resultados.
-

Actitudes, valores y normas

1. Curiosidad por indagar y explorar sobre el significado de los códigos numéricos y alfanuméricos y las regularidades y relaciones que aparecen en conjuntos de números
2. Sensibilidad e interés por las informaciones y mensajes de naturaleza numérica apreciando la utilidad de los números en la vida cotidiana.
3. Rigor en la utilización precisa de los símbolos numéricos y de las reglas de los sistemas de numeración, e interés por conocer estrategias de cálculo distintas a las utilizadas habitualmente.
4. Tenacidad y perseverancia en la búsqueda de soluciones a un problema.
5. Confianza en las propias capacidades y gusto por la elaboración y uso de estrategias personales de cálculo mental.
6. Gusto por la presentación ordenada y clara de los cálculos y de sus resultados.
7. Confianza y actitud crítica en el uso de la calculadora.

BLOQUE

2

LA MEDIDA: INFORMACION CUANTITATIVA SOBRE LOS OBJETOS Y EL TIEMPO

La medida es una vía de acceso para el desarrollo de los conceptos numéricos, es el nexo entre los distintos bloques de Matemáticas.

El tratamiento cíclico permite ir profundizando desde las unidades naturales a las relaciones entre las unidades del Sistema Métrico Decimal.

Los contenidos procedimentales y actitudinales favorecen la adquisición de los diversos contenidos que aparecen en hechos y conceptos.

Hechos, conceptos y principios

1. Necesidad y funciones de la medición.
 - Reconocimiento e identificación de magnitudes.
 - Comparación de magnitudes.
 - Unidad de referencia. Unidades corporales.

-
2. El perímetro, el área y el volumen de las figuras como expresiones cuantitativas de su tamaño.
 3. Las unidades de medida del Sistema Métrico Decimal.
 - Longitud.
 - Superficie.
 - Capacidad.
 - Masa.
 4. Las unidades de medida de uso local.
 5. Las unidades de medida para la medición del tiempo.
 6. La unidad de medida para la medición de ángulos: el grado.

Procedimientos

1. Mediciones con unidades convencionales y no convencionales.
 - Utilización de instrumentos de medida.
 - Utilización de distintas estrategias para medir.
 2. Construcción de instrumentos sencillos para efectuar mediciones directas de longitudes, superficies y capacidades.
 3. Elaboración y utilización de estrategias personales para llevar a cabo mediciones de perímetros, áreas y volúmenes de cuerpos geométricos, de manera exacta y aproximada.
 4. Elaboración y utilización de estrategias personales para llevar a cabo estimaciones de medidas en situaciones naturales.
 5. Toma de decisiones sobre las unidades de medida más adecuadas en cada caso atendiendo al objetivo de la medición.
 6. Transformación, comparación y equivalencias de las unidades de medida utilizando los algoritmos de cálculo correspondientes.
 7. Utilización de los algoritmos para calcular áreas de rectángulos y triángulos.
 8. Explicación oral del proceso seguido y de la estrategia utilizada en la medición.
-

Actitudes, valores y normas

1. Valoración de la importancia de las mediciones y estimaciones en la vida cotidiana.
2. Interés por utilizar con cuidado diferentes instrumentos de medida y emplear unidades adecuadas.
3. Gusto por la precisión apropiada en la realización de mediciones.
4. Curiosidad e interés por descubrir la medida de algunos objetos y tiempos familiares.
5. Valoración del Sistema Métrico Decimal como sistema de medida aceptado internacionalmente.
6. Tendencia a expresar los resultados numéricos de las mediciones manifestando las unidades de medida utilizadas.

BLOQUE

3

ORIENTACION Y REPRESENTACION EN EL ESPACIO

En este bloque se abordan los contenidos que permiten establecer puntos de referencia, representar el espacio, y localizar y describir la situación de objetos.

Está especialmente relacionado con el bloque de "Formas en el espacio", con el de "Organización de la información" y con el de "Medida: información cuantitativa sobre los objetos y el tiempo". Estos contenidos convergen con otros de las áreas del Conocimiento del Medio y de Educación Física.

Los criterios de secuenciación estarán en relación con el dominio que el niño vaya teniendo del espacio que le rodea. Los contenidos, principalmente los de procedimientos y actitudes, se trabajarán unidos a los del área de Conocimiento del Medio y de Educación Física.

Hechos, conceptos y principios

1. Puntos y sistemas de referencia.
 - La situación de un objeto en el espacio.
 - Distancias, desplazamientos, ángulos y giros como elementos de referencia.
 - Sistemas de coordenadas cartesianas.
2. Los elementos geométricos.

-
- Relaciones entre elementos geométricos: paralelismo, perpendicularidad, intersección de rectas.

3. La representación elemental del espacio.

- Planos, mapas, maquetas.
- Escalas: doble, mitad, triple, tercio, etc.
- Escalas gráficas.

4. Los instrumentos de dibujo (regla, compás, escuadra, cartabón, círculo graduado).

Procedimientos

1. Descripción de la situación y posición de un objeto en el espacio con relación a uno mismo y/o a otros puntos de referencia apropiados.
2. Elaboración y utilización de códigos propios para describir la situación de un objeto en el espacio.
3. Representación y lectura de puntos en los sistemas de coordenadas cartesianas.
4. Elaboración, interpretación y descripción verbal de croquis de itinerarios.
5. Lectura, interpretación y construcción a escala de planos y maquetas.
6. Lectura, interpretación y reproducción a escala de mapas.
7. Utilización de los instrumentos de dibujo habituales (regla, compás, escuadra, cartabón, círculo graduado).

Actitudes, valores y normas

1. Interés y gusto por la descripción precisa de situaciones, orientaciones y relaciones espaciales, utilizando el lenguaje geométrico básico.
 2. Valoración de la utilidad de los sistemas de referencia y de la representación espacial en actividades cotidianas.
 3. Sensibilidad y gusto por la elaboración y por la presentación cuidada de planos, maquetas y, en general, de las construcciones geométricas.
 4. Precisión y cuidado en el uso de instrumentos de dibujo.
-

LAS FORMAS EN EL ESPACIO

Este bloque aborda los contenidos relacionados con las formas planas y espaciales.

Se encuentra especialmente relacionado con los bloques de "Medida: información cuantitativa sobre los objetos y el tiempo" y de "Organización y representación en el espacio".

Se pretende reconocer e identificar cuerpos y formas geométricas sencillas desde perspectivas diferentes, establecer relaciones entre ellos y sus elementos, representar formas y construir cuerpos, y por último, llegar a su descripción completa.

Se dará gran importancia a la adquisición de los contenidos actitudinales como medio de exploración y acceso a los contenidos conceptuales.

Hechos, conceptos y principios

1. Formas planas.

- Las figuras y sus elementos (polígonos y circunferencia).
- Relaciones entre los elementos de una figura y de las figuras entre sí.
- Regularidades y simetrías.
- Suma de los ángulos de un triángulo.

2. Formas espaciales.

- Los cuerpos geométricos y sus elementos: vértices, aristas y caras.
- Cubo, esfera, prismas, pirámides, conos y cilindros.
- Relación entre los elementos del cubo.
- Regularidades y simetrías.

Procedimientos

1. Descripción de la forma de objetos familiares utilizando adecuadamente el vocabulario geométrico básico.
2. Construcción de figuras geométricas planas (polígonos y circunferencias) a partir de datos previamente establecidos.
3. Construcción de cuerpos geométricos.
4. Comparación y clasificación de figuras planas y cuerpos geométricos utilizando diversos criterios.
5. Formación de figuras planas y cuerpos geométricos a partir de otras por composición y descomposición.

-
6. Búsqueda de elementos de regularidad y simetría en figuras y cuerpos geométricos.
 7. Trazado de una figura plana simétrica de otra respecto de un elemento dado (puntos y ejes de simetría).
 8. Utilización de los instrumentos de dibujo (regla, compás, escuadra, cartabón, círculo graduado) para la construcción y exploración de formas geométricas.

Actitudes, valores y normas

1. Curiosidad e interés por identificar formas y relaciones geométricas en los objetos del entorno.
2. Interés y perseverancia en la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la organización y utilización del espacio.
3. Gusto por la precisión en la descripción y representación de formas geométricas.
4. Disposición favorable para la utilización de los instrumentos convencionales de dibujo y para la búsqueda de instrumentos alternativos

BLOQUE

5

ORGANIZAR LA INFORMACION: GRAFICOS E INICIACION A LA ESTADISTICA

En este bloque se agrupan los contenidos que hacen referencia a la utilización de técnicas de recogida y registro de datos, a su representación y lectura de gráficos sencillos, así como al significado de la media aritmética y la moda.

En los bloques anteriores ya se ha puesto de manifiesto la relación de los contenidos de este bloque con los demás.

Los contenidos se comenzarán a trabajar desde el primer ciclo, aumentando su dificultad según los criterios que se indican en las orientaciones didácticas del área.

En paralelo con el área del Conocimiento del Medio se trabajarán diferentes gráficos y tablas de frecuencia recogidas de las distintas fuentes de información y se harán comentarios de ellas.

Hechos, conceptos y principios

1. La representación gráfica.
 - Características y funciones (presentación global de la información, lectura rápida, realce de sus aspectos más importantes, etc.).
 - Tipos de gráficos estadísticos: diagramas de barras, pictogramas, polígonos de frecuencias.
2. Las tablas de frecuencia.
3. La media aritmética y la moda.

Procedimientos

1. Exploración sistemática, descripción verbal e interpretación de los elementos significativos de gráficos sencillos relativos a fenómenos familiares.
2. Recogida y registro de datos sobre objetos, fenómenos y situaciones familiares utilizando técnicas elementales de encuesta, observación y medición.
3. Utilización de estrategias eficaces de recuento de datos.
4. Elaboración de tablas de frecuencia a partir de los datos obtenidos sobre objetos, fenómenos y situaciones familiares.
5. Elaboración de gráficos estadísticos (diagramas de barras, pictogramas, polígonos de frecuencias) con datos poco numerosos relativos a situaciones familiares.
6. Obtención de la media aritmética y de la moda utilizando técnicas gráficas y de cálculo.
7. Interpretación de la media aritmética y de la moda en situaciones familiares concretas.

Actitudes, valores y normas

1. Disposición favorable para la interpretación y producción de informaciones y mensajes que utilizan una forma gráfica de representación.
2. Tendencia a explorar todos los elementos significativos de una representación gráfica evitando interpretaciones parciales y precipitadas.

-
3. Valoración de la expresividad del lenguaje gráfico como forma de representar muchos datos.
 4. Apreciación de la limpieza, el orden y la precisión en la elaboración y presentación de gráficos y tablas.
 5. Sensibilidad y gusto por las cualidades estéticas de los gráficos observados o elaborados.
 6. Sensibilidad por la precisión y veracidad en el uso de las técnicas elementales de recogida y recuento de datos.

IV. Orientaciones didácticas y para la evaluación

ORIENTACIONES GENERALES

1. Como aparece en la Introducción, las Matemáticas poseen una estructura particularmente rica y coherente en la que todos sus elementos están interrelacionados y resulta difícil entenderlos por separado. Así pues, aunque los contenidos del área están organizados en grandes bloques para una descripción más clara, esto no significa que los bloques deban tratarse por separado.
2. Las actividades deberán relacionar varios bloques en torno a distintos temas y, además, deberán relacionar distintos tipos de contenido, pues sería difícil imaginar el tratamiento de los números sin ligarlo a las operaciones que se pueden realizar con ellos en distintas situaciones, y sin que el niño viera la importancia de su utilidad. Igualmente sería difícil, por poner otro ejemplo, abordar las formas geométricas sin los números, sin la medida, sin que los niños construyan, comparen y relacionen diferentes formas y sin que, además, se haya despertado en ellos curiosidad e interés.
3. Las actividades de Matemáticas deben diseñarse de manera cíclica o espiral de modo que los mismos contenidos se trabajen varias veces durante la Educación Primaria y algunos, incluso, después en Secundaria Obligatoria, apareciendo bajo formas cada vez más elaboradas y complejas. Volviendo al ejemplo de los números, el campo numérico se amplía a través de la Educación Primaria y continúa ampliándose en Secundaria Obligatoria, así como las relaciones que se establecen entre ellos van siendo cada vez más complejas en el transcurso de la escolaridad.

-
4. Otro criterio general que se debe tener en cuenta a la hora de secuenciar los contenidos, es el carácter jerarquizado de las Matemáticas. Como se verá después en el apartado de secuenciación de los contenidos, no se pueden entender los números fraccionarios sin haber comprendido previamente los números naturales, ni se entiende la multiplicación sin antes haber entendido la suma. Este carácter jerarquizado de los contenidos matemáticos indica que la posibilidad de pasar de un tema a otro depende con frecuencia de una buena comprensión de las cuestiones anteriores.
 5. La presentación de los contenidos del área se hará a partir de las propias experiencias de los alumnos, procurando evitar excesivo formalismo. El acercamiento a los contenidos matemáticos debe apoyarse, siempre que sea posible, en actividades prácticas y en la manipulación de objetos concretos para seguir avanzando hacia formas más figurativas y simbólicas que faciliten la abstracción.
 6. Después de hacer estas consideraciones básicas, puede ser útil tener presentes algunas cuestiones generales del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuestiones que habrá que tener en cuenta en el diseño de actividades didácticas.

La mayoría de los niños, cuando llegan a la Educación Primaria, poseen un amplio bagaje de conocimientos matemáticos: el preconcepto de número, el de medida, ya establecen algunas relaciones de forma, etc. Estos conocimientos los han ido adquiriendo en los primeros años de su vida, en diferentes experiencias que le han permitido: establecer semejanzas y diferencias entre agrupamientos de diversa índole, realizar mediciones a un nivel rudimentario, manipular objetos y explorar relaciones entre ellos... Todas estas experiencias proporcionadas por el medio familiar, los Centros de Educación Infantil, la televisión, etc. han sido el motor en la adquisición de estos conocimientos -algunos erróneos, otros incompletos- con los que el maestro va a contar para iniciar el tratamiento de los contenidos matemáticos de esta etapa.

Sin embargo, en este punto inicial de la Educación Obligatoria existen grandes diferencias de partida entre los alumnos, debidas éstas, en parte, a los estímulos que el medio socio-cultural en que se desenvuelven les ha proporcionado y al hecho de que unos niños hayan asistido a los Centros de Educación Infantil. En Matemáticas, como en otras áreas, el maestro debe tener en cuenta estas diferencias y proporcionar al alumno, en el momento oportuno, los apoyos que le ayuden a superar los diferentes niveles con los que inicia esta etapa.

7. Al iniciar la escolaridad primaria, como en cualquier momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, antes de abordar nuevos contenidos, habrá que comprobar los conocimientos que el niño posee y hasta

qué punto los posee. Puede suceder que el niño sepa perfectamente sumar y no sepa que tiene que utilizar la suma en las situaciones problema en que se hace necesaria; en este caso, el niño conoce la operación de la suma, pero si no sabe utilizarla cuando es preciso, demuestra que no posee la noción de suma, es decir, que no se ha apropiado realmente de este aprendizaje.

8. Para que el niño progrese y afiance sus conocimientos, el maestro deberá buscar las causas de los errores cometidos, modificar las estrategias de actuación y, así, procurarle éxitos que eviten el desaliento del alumno.

Asimismo, habrá que tener en cuenta que los niños aprenden matemáticas a ritmos muy diferentes, como también son diferentes los procesos de desarrollo, por lo cual el maestro deberá "ajustar" los aprendizajes buscando estrategias de actuación, unas que convengan a toda la clase y otras que atiendan a la diversidad. El maestro no debe permitir que los alumnos experimenten repetidos fracasos.

El estudio prematuro de ciertos contenidos matemáticos puede ser la causa de bloqueos y fracasos (por ejemplo, trabajar antes de tiempo la formalización de propiedades en las operaciones con números naturales, las operaciones con números fraccionarios y decimales, o el estudio formalizado de leyes y propiedades de conceptos geométricos). Para evitar este error, el maestro, además de verificar los conocimientos asimilados, deberá contar con ellos y partir de situaciones reales o inventadas que resulten comprensibles para abordar el nuevo aprendizaje. En la mayor parte de los casos, es solamente así como el niño podrá incorporar nuevos contenidos que faciliten su desarrollo.

9.- Por otro lado, hay que tener siempre presente que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Por esta razón, las actividades deberán ir encaminadas a posibilitar que el alumno construya conceptos matemáticos, adquiera las destrezas necesarias y demás contenidos en diversas situaciones que partan de sus vivencias (se aprovechará el entorno con actividades fuera del aula, espacios comunes, jardín, localidad, etc.). Se utilizará el carácter lúdico que ofrecen los juegos, los problemas creativos o los de desarrollo lógico como un factor motivante y atrayente en la enseñanza de las matemáticas.

El interés que el niño tiene por el conocimiento está en relación directa con la parte activa que toma él mismo en su adquisición. La acción y la reflexión sobre lo que se hace son esenciales en la formación del pensamiento mismo, no hay concepto fundamental en Matemáticas que no tenga su acción generadora (por ejemplo, la noción de número natural se organiza por la acción de coordinar agrupamientos y por la reflexión sobre esta acción). Para ello, el maestro deberá elegir situacio-

nes con objeto de despertar interés y así fomentar la actividad creadora. Se idearán actividades abiertas en las que los alumnos expresen intereses y planteen preguntas y problemas variados (abiertos, cerrados, con solución única o varias soluciones, con preguntas o sin ellas, con falta de datos o con datos no necesarios,...) en las que sea posible la utilización de diferentes estrategias.

10. El maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que se pretende que adquiera, es el guía en la construcción del conocimiento matemático del propio alumno. Para ello tiene que ayudar al niño a que establezca relaciones sustantivas entre lo que ya conoce y lo que aprende, y a que reflexione sobre el contenido matemático investigando, discutiendo sus ideas y escribiendo lo que ha descubierto. De esta manera, el maestro se dará cuenta de lo que saben sus alumnos y de cómo lo aprenden.

El maestro debe ajustar el nivel de ayuda pedagógica a las diferentes necesidades lo que comporta un trato personal con cada alumno, una determinada organización del trabajo en el área (trabajo individual, de grupos o de toda la clase), e incluso la utilización de diferentes métodos. La metodología adoptada por el maestro atenderá a los diferentes ritmos de aprendizaje, a las estrategias más idóneas para cada contenido, a su propia preparación y a los recursos que disponga, actuando siempre con flexibilidad.

11. Para trabajar el aspecto manipulativo, el maestro recurrirá a un material alternativo familiar a los niños (frutas, bolas, corchos, etc.), junto a los materiales comercializados (ábacos, regletas, bloques, etc.). Del mismo modo, se acostumbrará a los niños a utilizar instrumentos alternativos de medida (cartulinas o libros para el trazado de líneas, cuerdas o hilos para trazar circunferencias, etc.), junto a los instrumentos propios de esta etapa (regla, escuadra, compás, semicírculo, etc.). También debe contemplarse la existencia en el aula de un amplio material impreso, además de los libros de texto: fichas de trabajo, catálogos, folletos, hojas de publicidad, etc.

Los materiales audiovisuales pueden enriquecer ciertas actividades matemáticas y generar una actitud positiva hacia el área. Estos materiales pueden consistir en presentaciones históricas e ilustraciones que sirvan de apoyo o de punto de partida de actividades matemáticas. También pueden ser de gran utilidad documentos auténticos con referencias matemáticas, procedentes del entorno audiovisual, y otros creados especialmente para tal fin.

Asimismo, el ordenador puede considerarse un recurso didáctico que aporta nuevas posibilidades a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Un uso adecuado del mismo puede facilitar la adquisición y con-

solidación de conceptos y destrezas matemáticas. Son aconsejables los programas que se adaptan al ritmo de aprendizaje del alumnado que interactúa con ellos, proponiendo distintos tipos de ejercicios en relación con los errores que se cometan. Es importante señalar que el ordenador no debe sustituir a la experiencia real del alumno ni debe utilizarse en actividades aisladas, mecánicas y repetitivas.

12. Además de las indicaciones ya hechas en todo lo anterior, hay que señalar el papel importantísimo que desempeña la buena actitud del maestro en esta área, transmitiendo el gusto por la misma, dándole en algún momento un carácter lúdico y teniendo muy presente la acción positiva que en cada momento se puede llevar a cabo para rectificar la posible discriminación. De esta manera se puede contribuir a una mayor riqueza y complejidad de las relaciones que se establezcan en clase (los alumnos entre sí y éstos con el maestro). Esta actitud condicionará en el niño el gusto por las Matemáticas, el interés por aprenderlas y, en gran medida, el éxito en las mismas.
13. Las Matemáticas se relacionan con todas las áreas del currículo. Por un lado, los contenidos matemáticos constituyen una herramienta necesaria para el estudio de otras áreas (por ejemplo, el friso del tiempo necesita de la representación gráfica del número; la construcción de maquetas, de contenidos geométricos; algunas actividades de Educación Física exigen medidas de distancias y de tiempos...). Las Matemáticas “se hablan”, “se dibujan”, “se construyen”, y así se enriquece el lenguaje, la expresión artística, la tecnología,...

Y por otro lado, las Matemáticas se trabajan en situaciones próximas al niño (contar, medir o buscar formas requiere objetos, espacios, distancias, etc., relacionados con ese entorno que para el niño es familiar). El grado de dominio del lenguaje habitual condicionará el aprendizaje de los contenidos matemáticos.

Secuenciación de los contenidos

14. En primer lugar se recuerdan ciertos criterios generales de organización de contenidos:

Los contenidos de los distintos bloques deberán presentarse interrelacionados, nunca dissociados entre sí, pues el aprendizaje de unos incide, perfecciona y complementa el de otros.

El planteamiento será de forma cíclica en diversos niveles de complejidad creciente. Los contenidos que se contemplan en un primer nivel serán la base o los previos para niveles siguientes. Según se va progresando en su estudio se van introduciendo otros nuevos a la vez que se profundiza en los anteriores.

-
15. En cuanto a la secuenciación de contenidos existe una jerarquía que los ordena (la suma es anterior a la multiplicación, los números naturales anteriores a los fraccionarios, ...), sin embargo, algunos contenidos se prestan a secuenciaciones diferentes (los números y sus operaciones se trabajan simultáneamente con la medida o no, los números fraccionarios se pueden tratar con anterioridad a los decimales o al revés, la identificación de figuras planas previamente a las espaciales o viceversa, ...). A este respecto, y atendiendo a las características psicopedagógicas de esta etapa, parece oportuno señalar el orden más adecuado en el que deben aparecer. Por esta razón se hacen algunas indicaciones a ciertos contenidos en relación con otros sin que esto suponga que el profesor renuncie a ciertas prácticas que su experiencia le ha confirmado válidas.
 16. El trabajo con los números naturales se realiza simultáneamente al de las operaciones, ampliando la dificultad de estas operaciones a medida que se incrementa la magnitud de los números. Esta magnitud se va ampliando atendiendo a que puedan ordenarlos, compararlos, representarlos e imaginarlos. No se puede trabajar con las decenas sin haber trabajado previamente con las unidades en diferentes situaciones, ni trabajar las centenas sin haberlo hecho con las decenas...
 17. Para las operaciones, se aconseja que la noción de suma vaya unida a la resta, pues se implican la una en la otra por complementariedad. A continuación, la multiplicación como sumas sucesivas de números iguales, para seguir con la potenciación, con el grado indicado en el contenido, y con la división. Es necesario la noción clara de división para abordar los porcentajes al final de la etapa entendidos éstos únicamente como "tantas unidades enteras" de cada grupo de cien.
 18. Los números fraccionarios se abordarán como partes de un grupo o de magnitudes continuas en diferentes contextos (repartos y medida). Mediante trabajos manipulativos se comienza con medios, cuartos..., el décimo se relacionará con el Sistema Métrico Decimal y con los números decimales. Los números negativos se tratarán especialmente en sus aspectos codificables (temperatura, pisos de sótanos, competiciones deportivas, etc.).
 19. El inicio de la medida se hará utilizando unidades corporales (palmas, pies, pasos...), pasando a continuación a unidades arbitrarias (cuerdas, vasos, bolas...), y finalmente se pondrá a los alumnos en la necesidad de utilizar las unidades convencionales universales relacionándolas con las unidades de medida locales en uso.

Los múltiplos y submúltiplos del Sistema Métrico Decimal se irán incorporando según las necesidades de medida, estableciendo relaciones entre ellas y teniendo en cuenta el campo numérico en el que se está trabajando.

La medida de ángulos se realizará a partir del ángulo recto y se establecerán comparaciones con él. Al final de la etapa, se medirán y construirán ángulos en grados con la ayuda del círculo graduado.

20. El trabajo con formas planas y espaciales se aconseja iniciarlo con el reconocimiento e identificación de cuerpos y formas del entorno próximo en el que se mueve el niño; estableciendo, a continuación, comparaciones y relaciones entre ellos y sus elementos, y haciendo clasificaciones según sus distintas características. Posteriormente se representan las formas planas, y se construyen formas espaciales a partir de modelos desarrollados, y se concluye con la descripción completa de cada una de las formas planas y espaciales con todos los elementos.
21. Paralelamente a las unidades de medida de longitud se trabajarán las distancias y los desplazamientos, comenzando con unidades corporales y de fácil manejo, para llegar al uso de unidades del Sistema Métrico Decimal. Los perímetros irán igualmente ligados a la medida de longitud, así como las áreas a las medidas de superficie. Se abordará el estudio de las áreas realizando la medida de superficies con diversas unidades (cuadrados, rectángulos,...) con los que se recubren las formas planas para llegar posteriormente, mediante la exploración y observación, al cálculo de áreas.
22. Los contenidos de orientación y situación de objetos en el espacio habrá que introducirlos partiendo de la situación del mismo niño en su entorno, conociendo los puntos de referencia (domicilio familiar, colegio parque...) dándole confianza en sus desplazamientos. Se seguirá con actividades de realización de croquis-itinerarios y de reconocimiento de los puntos en planos del lugar (localidad, barrio-zona...). Se culminará el aprendizaje situando los puntos en ejes de coordenadas (batalla naval, crucigramas...) de gran utilidad en el manejo de mapas.
23. En los primeros años de la Etapa se pueden realizar dibujos de gráficos (pictogramas), y continuar con representaciones más complejas. Al mismo tiempo, se comentará e interpretará la información que contienen los gráficos dibujados y elaborados por los niños, y otros sencillos. En paralelo con el área de Conocimiento del Medio, se trabajarán diferentes gráficos y tablas de frecuencia recogidos de las distintas fuentes de información, y se harán comentarios de ellos, igualmente se trabajará la media y la moda.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION

24. Como se ha ido indicando o se deduce a través de todas las orientaciones didácticas en Matemáticas -y como ocurre en otras áreas- la evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Atendiendo a los Objetivos Generales de Matemáticas parece importante señalar aspectos que, por su novedad o por olvido, no se han tenido en cuenta o se han dejado relegados a un segundo plano. Estos contenidos son especialmente los actitudinales y los referentes a la estimación. Tenerlos en cuenta modifica en gran manera la elección de técnicas e instrumentos aconsejables para la evaluación.

Así pues, para saber si un niño ha alcanzado los Objetivos Generales de Matemáticas habrá que verificar no solamente la adquisición de conceptos y destrezas, sino también todos los contenidos actitudinales en los bloques del área (creatividad, originalidad, colaboración, ...). Por otra parte, habrá que comprobar no solamente los resultados exactos de las operaciones, sino también las medidas y cálculos estimativos que se realizan al inicio o al final de cualquier actividad en Matemáticas, y el razonamiento lógico en los procesos seguidos.

25. Estas consideraciones implican una evaluación continua y diferenciada para cada uno de los alumnos, así como también, unos criterios específicos en la realización de actividades de evaluación. Se hacen necesarios instrumentos de evaluación con un carácter cualitativo que permitan al maestro verificar la eficacia de las actividades diseñadas -modificándolas siempre que sea preciso- y comprobar la adquisición de los diferentes contenidos.
26. Algo esencial en la evaluación, aunque también se ha indicado en capítulos anteriores, es lo referente al rendimiento en Matemáticas, que varía enormemente en cada niño. El aprendizaje de ciertos contenidos va a estar condicionado por el grado en que se han adquirido otros previamente. Especialmente en las actividades de Matemáticas, el maestro tiene que saber que es inútil avanzar si no se poseen ciertos conocimientos que permitan progresar en la adquisición de otros nuevos.
27. En la evaluación, como parte intrínseca del aprendizaje, habrá que tener en cuenta especialmente los momentos de discusión del grupo con el maestro cuando los niños manifiestan -implícita o explícitamente- certezas, dudas y errores. El profesor deberá analizar y aprovechar estas intervenciones para verificar adquisiciones, descubrir errores y encontrar la forma de rectificarlos. Estos momentos brindan al maestro la oportunidad de seguir el proceso realizado por el niño, para reorientarlo -si hace falta- aprovechando los errores cometidos.

De lo anterior se deduce una visión nueva, por parte del maestro, de los errores de los alumnos, no como faltas que hay que sancionar sino como medio de acceso a otros conocimientos o a la rectificación de algunos. Esta visión es menos traumatizadora y más estimulante para el niño.

-
28. Mediante la observación, el profesor podrá comprobar el grado de adquisición del aprendizaje, así como también podrá ver las actitudes y los hábitos ante el trabajo escolar, las características del grupo y las interrelaciones que se establecen. La observación hecha por el maestro y la recogida en fichas individuales o de grupo, es una de las piezas clave en el proceso de evaluación.
29. Además de la observación realizada por el maestro en la verbalización que el trabajo matemático requiere, es conveniente plantear otras técnicas o instrumentos de evaluación en los trabajos elaborados por los niños y mediante pruebas.

Para el análisis de trabajos, pueden ser útiles: fichas de trabajo individual, cuadernos, trabajos monográficos interdisciplinarios, etc.

En relación con los criterios expuestos en las Orientaciones Didácticas, no se entenderán las pruebas como exámenes tradicionales, lo que habrá que evaluar serán las actividades prácticas de los alumnos, las pruebas objetivas, y pruebas abiertas que no supongan una barrera selectiva.

30. En coherencia con lo anterior, las correcciones del maestro no se limitarán a tachar faltas y errores cometidos. No se hará una simple valoración numérica y menos aún observaciones infravaloradoras.

El enfoque que se le ha dado a las Matemáticas exige una evaluación diferente a la que comúnmente se utiliza. Se pretende hacer un seguimiento en el proceso de aprendizaje que conlleve apoyo y estímulo, y que en ningún caso origine sentimiento de fracaso.

ORIENTACIONES ESPECIFICAS

31. Tras haber expuesto algunas orientaciones generales que pueden servir de ayuda en la práctica educativa, es importante dar algunas orientaciones concretas referentes a aspectos relevantes olvidados, relegados a un segundo plano, o simplemente novedosos en la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, como son: el cálculo mental, el lenguaje, la estimación, la resolución de problemas, la geometría y el uso de la calculadora.

Cálculo mental

32. Durante bastante tiempo se ha olvidado en las aulas el cálculo mental, aunque últimamente se haya hecho un esfuerzo por recuperarlo. Su olvido se ha debido, en parte, por creer que las calculadoras podían

suplirlo, pero sobre todo, por no reconocer su importancia en las Matemáticas de Educación Primaria. Es obvia su utilidad dado que la mayor parte de las operaciones que se necesitan en la vida diaria se hacen mentalmente y, además, el cálculo mental contribuye de una manera especial a la adquisición de algunas capacidades propias de esta etapa.

Por medio del cálculo mental se desarrollan: la concentración, la atención, el interés y la reflexión para decidir y elegir; la autoafirmación y la confianza en sí mismo, la flexibilidad en la búsqueda de soluciones; y la capacidad para relacionar, comparar, seleccionar o dar prioridad a unos datos frente a otros a la hora de operar.

33. Las bases del cálculo mental son: el dominio de la secuencia contadora y de las combinaciones aritméticas básicas. Para conseguir un buen cálculo mental se hace necesario, además, el aprendizaje de una serie de métodos y estrategias que permitan al alumno operar tanto en el cálculo mental aditivo (conmutación, descomposición, redondeo, conteo, duplicado, etc.), como en el cálculo mental multiplicativo (distribución, factorización, etc.). Todo ello mediante un proceso de exploración que le permita, no sólo conocer la existencia de determinadas estrategias, sino también reflexionar sobre ellas para elegir o utilizar la más adecuada en cada situación.

34. A medida que se avanza en la adquisición de estrategias de cálculo mental, se irá incrementando la dificultad en rapidez y en complejidad.

El aprendizaje del cálculo mental supone la reflexión y verbalización de diversas estrategias utilizadas en una determinada operación. Al profesor le servirá para aprovechar errores, evaluar y reorientar el proceso seguido.

El cálculo mental debe estar estrechamente ligado al aprendizaje de todos los contenidos del área de Matemáticas, cualquier situación será buena para trabajarlo. Junto al cálculo mental expresado oralmente, se realizarán una serie de actividades escritas que favorezcan y afiancen las estrategias y métodos que se utilizan (tablas de doble entrada, seriaciones, gráficos, etc.).

El lenguaje

35. Aunque ya en apartados anteriores se han señalado las estrechas vinculaciones que unen la Lengua y las Matemáticas, se cree importante hacer hincapié en esta interrelación por las siguientes consideraciones:

- El papel del lenguaje en las Matemáticas es importantísimo porque gran parte del trabajo en esta área se perderá si las actividades y los resultados obtenidos no son objeto de discusión con los alumnos.

-
- Las Matemáticas enriquecen la experiencia lingüística, especialmente desarrollan la precisión, la sensibilidad en el uso de la lengua y enriquecen el léxico.

36. El trabajo oral en Matemáticas confiere significado a los conceptos mediante las relaciones que se pueden establecer con la propia experiencia de los alumnos y, especialmente, con tareas que hayan realizado con anterioridad (por ejemplo: asociación de contorno-perímetro), hace posibles los procedimientos basados en la verbalización (por ejemplo: "explicación oral de un problema numérico u operatorio y del proceso de resolución desarrollado"), contribuye a la adquisición y mejora de ciertas actitudes (por ejemplo: "valoración de la precisión del lenguaje matemático para comunicar situaciones"), y además se suscita el interés por el conocimiento, se adquiere confianza en sí mismo, se favorece el espíritu de colaboración, etc.

37. Los niños cuando llegan a la escuela muestran diferencias en cuanto las destrezas lingüísticas. Poseen un mayor o menor dominio de la lengua oral y, concretamente, cuentan con un bagaje de léxico matemático más o menos rico (mayor que, menor que, más, menos, recta, plana ...). A través de las actividades y de las discusiones en Matemáticas se va desarrollando la comprensión de expresiones y términos de este tipo, y se va progresando en el desarrollo del lenguaje matemático en la etapa, enriqueciendo así su lenguaje habitual.

Las indicaciones que se dan a los niños para realizar ciertas operaciones, se presentan de formas lingüísticas variadas, (por ejemplo se puede expresar "cuatro y cinco", "cuatro más cinco", "a cuatro se le suma cinco"). Otras veces, con distintas palabras se expresa un mismo concepto (por ejemplo, superficie, área y extensión). El niño ha de interpretar estas expresiones que son sólo diferentes en apariencia. El alumno experimentará dificultades al realizar ejercicios y al resolver problemas expresados en palabras si no está familiarizado con las muchas formas en que puede expresarse la misma idea matemática.

Estimación

38. Hasta ahora, la práctica habitual en la escuela es el trabajo, casi exclusivo, de los aspectos referentes a la exactitud en Matemáticas. Esto corresponde a una concepción tradicional de las Matemáticas como ciencia exacta por excelencia.

Es corriente asociar el trabajo en Matemáticas a un tipo de actividades y preguntas como: "haz el cálculo exacto", "¿cuánto mide exactamente?", o "¿qué resultado te da?" -resultado entendido siempre como respuesta exacta-

Sin embargo, podemos observar que en la vida cotidiana una gran parte de problemas se resuelvan haciendo estimaciones -"tardaré más o menos una hora", "había más de cien personas", "con este trozo de tela tendré suficiente"- . En estudios posteriores, muchos contenidos en Matemáticas están basados en la estimación (formulación de hipótesis, cálculos probabilísticos...).

39. Sin quitar la importancia debida a la búsqueda de la exactitud, sería útil darle el valor que se debe al desarrollo de la capacidad de estimar. La estimación puede ser el método más eficaz de llegar a la exactitud cuando ésta se hace necesaria.

La estimación es útil antes de efectuar el cálculo o la medición, como una respuesta aproximada. Esto va a permitir verificar si el resultado de la operación es de un orden de magnitud correcto (por ejemplo, "26+60", dará un resultado "inferior a 90").

La estimación también es útil después de la operación para juzgar si el resultado parece razonable (por ejemplo, "3000", no puede ser el resultado de "26x10"). E igualmente es útil para seleccionar la unidad adecuada en situaciones concretas de medida (por ejemplo, no es adecuado medir la página de un libro en metros).

40. Para realizar estimaciones de medida y cálculo habría que adquirir ciertas habilidades que se consiguen con la práctica, a este respecto se hacen a continuación las siguientes consideraciones:

- Por una parte, la estimación está muy relacionada con el cálculo, la resolución de problemas y, sobre todo, con el concepto de medida (longitud, áreas, capacidad, masa,...) por lo que se trabajará vinculada a estos aspectos.
- Por otra parte, la estimación es imposible desarrollarla si no se realizan previa y paralelamente mediciones de objetos reales. De este modo el error cometido disminuye con el número de estimaciones realizadas. También será necesario practicarla con cada una de las unidades que se van presentando al niño, para favorecer la propia estimación y el aprendizaje sobre unidades que hay que usar en una medición concreta.

41. En la estimación vinculada a la medida, el niño comienza realizando comparaciones entre los objetos atendiendo a su longitud, esto le permite interiorizar y clarificar los conceptos de: mayor que, menor que,... Posteriormente, apoyado en la experiencia e interiorización del valor de las unidades corporales de medida (palmo, pie, paso,...) estima la medida de objetos cercanos (medida de la puerta, largo de la clase...), después realiza la medida exacta de los mismos y compara los resultados

para descubrir el error cometido en la estimación. Se repite el mismo proceso con unidades de medida convencionales.

Se ha de acostumbrar a los niños a que sepan lo que miden su palmo, su pie, etc. para que pueda utilizarlos como instrumentos de medida aproximada.

Es necesario realizar en voz alta muchos de estos cálculos; pensar, discutir y dialogar sobre los mismos, insistiendo en la comparación de los datos obtenidos por estimación y los obtenidos por medidas directas.

Existen algunas estrategias que facilitan la estimación: visualizar la unidad que se va a usar y repetirla mentalmente sobre el objeto que se va a medir, comparar la longitud que hay que medir con la de un objeto conocido, servirse de objetos iguales que aparecen en una longitud, hallar mitades, etc.

42. La estimación aplicada al cálculo está muy vinculada al cálculo mental y debe hacerse a partir del redondeo de cantidades como respuesta aproximada. Es conveniente que desde los primeros momentos se realicen actividades de suma de cantidades por redondeo (por ejemplo, "8+9" es "menos de 20", "24+23" es "menos de 50" o "entre 40 y 50"), y que se verbalicen muchos de estos cálculos relacionando la medida práctica realizada y la cantidad que la expresa.

Se habituará al niño a estimar resultados en los problemas antes de calcularlos y a comprobar la congruencia de los resultados después de resueltos; se favorecerá la estimación a través de técnicas de aproximación numérica y cálculo mental.

43. Es necesario trabajar la estimación desde los primeros momentos de la escolaridad, de forma progresiva e insistente, a partir de situaciones concretas vinculadas al cálculo y a la medida, desarrollando simultáneamente los dos aspectos de la estimación y estimulando a los niños a ejercitarla en longitudes, áreas, capacidades, masas y números.

Resolución de problemas

44. La resolución de problemas dentro del currículo de Matemáticas es un contenido prioritario, porque es un medio de aprendizaje y refuerzo de contenidos, da sentido aplicativo al área y permite la interrelación entre los distintos bloques y las restantes áreas.
45. La resolución activa de problemas es considerada como el método más conveniente de aprender Matemáticas; es la aplicación de las Matemáticas a diversas situaciones. Las situaciones-problema presentadas

pueden ser más o menos complejas, pueden aparecer con datos completos o incompletos, pueden tener una solución o varias, estar presentados de forma gráfica o no, con datos numéricos o sin ellos...

Los problemas elegidos en la escuela deberán sacarse de situaciones que partan de la realidad de los alumnos, excluyendo enunciados que reproduzcan estereotipos sexistas (situaciones de la vida cotidiana del colegio, de la economía familiar, con juegos y juguetes, con deportes...), que provoquen su interés y que mantengan su atención, y de situaciones imaginadas que sean sugerentes y atractivas para el niño. Es interesante proponer problemas abiertos con dificultades crecientes, de manera que sea posible hacer conjeturas, buscar analogías y referirlos a situaciones más generales para que pueda encontrar respuesta a las nuevas situaciones-problema que se le plantean.

46. La dificultad que ha supuesto para los alumnos la resolución de problemas radica, en general, de unos planteamientos metodológicos inadecuados y especialmente de la falta de motivación.

En los planteamientos metodológicos se ha de tener en cuenta que el alumno debe desarrollar y perfeccionar sus propias estrategias, a la vez que adquiere otras generales y específicas que le permiten enfrentarse a las nuevas situaciones con probabilidad de éxito. En este sentido se brindará a los niños la oportunidad de familiarizarse con procesos que facilitan la exploración y resolución de problemas como: comprensión y expresión de la situación matemática (verbalización, dramatización, discusión en equipo), extracción de datos y análisis de los mismos, representación en forma gráfica del problema o situación, formulación de conjeturas y verificación de su validez o no, exploración mediante ensayo y error, formulaciones nuevas del problema, comprobación de resultados y comunicación de los mismos. Se hace necesario, asimismo, desarrollar la capacidad de persistir en la exploración de un problema.

47. La motivación se puede conseguir con problemas bien seleccionados por el maestro, con enunciados sencillos, tomados todos ellos en diferentes situaciones y contextos que faciliten la adquisición de los contenidos. No habrá que olvidar que tienen que estar formulados en términos familiares, y que habrá que buscar diversos apoyos manipulativos y gráficos. En cuanto a la formulación, el maestro deberá cuidar que pueda comprenderse fácilmente, no solamente el vocabulario matemático sino también las expresiones usuales, aparentemente sencillas, pero a veces difíciles de entender por el alumno.

Como conclusión, si al niño no se le permite abordar problemas de un nivel adecuado a sus conocimientos y su esfuerzo no se ve compensado por el éxito, sus capacidades de resolución de problemas no se desarrollan de forma satisfactoria.

Geometría

48. Parece importante señalar la Geometría como uno de estos puntos concretos de las Orientaciones Didácticas por la relevancia que tiene en la Educación Primaria y por el mal tratamiento y abandono al que ha estado relegada.

El estudio de la Geometría se ha dejado casi siempre para el final de los programas de todos los niveles y no se le ha dado la importancia que merece a pesar del interés que pueden despertar los temas geométricos, de la facilidad manipulativa a la que se prestan, del carácter lúdico que se les puede impregnar y de la interrelación de estos contenidos con otros matemáticos y de otras áreas. Los aprendizajes se han basado en un estudio memorístico de áreas, volúmenes, definiciones geométricas, y en construcciones de tipo mecanicista y completamente descontextualizadas.

49. El entorno del niño está lleno de formas geométricas: en su casa, en la escuela y en otros espacios en los que se mueve hay multitud de objetos con formas geométricas (paredes, puertas, ventanas, mesas, libros, lápices, etc.); sus juegos están relacionados con figuras y cuerpos geométricos (balones, tres en raya, parchís, ajedrez, etc.); y se mueve en el plano y en el espacio describiendo líneas.

Este entorno próximo y familiar para el niño, facilita el estudio de la geometría desde el comienzo de la escolaridad, por la motivación e interés que puede despertar y por ser fuente inagotable de objetos susceptibles de observación y manipulación.

50. Los contenidos geométricos deberán tratarse desde el comienzo de la etapa a partir de la curiosidad que el niño tiene por descubrir los objetos que le rodean y las relaciones que existen entre ellos. El maestro deberá buscar situaciones reales o imaginarias que sean familiares para el niño. En el estudio de elementos del plano, polígonos y cuerpos geométricos, las actividades serán de reconocimiento en el espacio y manipulativas, como plegado, recorte y modelado, sin entrar en la formalización de los conocimientos o en fórmulas matemáticas (con excepción del área del rectángulo).
51. Los contenidos geométricos interrelacionan los diferentes contenidos matemáticos y están en estrecha relación con las demás áreas de la Educación Primaria, especialmente con el "Conocimiento del Medio" y con el área de "Educación Artística". A través de las actividades propias de este apartado, el maestro podrá verificar el grado de adquisición de ciertos contenidos, no solamente geométricos, sino también de medida, de operativa, etc., así como de otras áreas del currículo.

El uso de la calculadora

52. El uso de las máquinas simples de cuatro operaciones amplía y modifica la lista de contenidos de Matemáticas en Educación Primaria. El empleo de la calculadora puede considerarse como un instrumento de cálculo que mejora la enseñanza actual de las Matemáticas y que abre nuevas posibilidades educativas (dominio funcional de medios tecnológicos).

Hasta ahora, ciertos padres y educadores han manifestado resistencia al uso de la calculadora por creer que su introducción hace descuidar ciertos contenidos básicos. Sin embargo, este temor no parece justificado; la introducción de las calculadoras contribuye a dar más importancia a la estimación del resultado. Para el maestro es un recurso didáctico de gran utilidad que le permite simplificar las tareas de cálculo, motivar a los alumnos, y además localizar el campo en el que puedan tener una carencia de conocimientos (instrumento de evaluación) y así proporcionarles la ayuda adicional adecuada. Además, para el niño la calculadora es un buen instrumento que le motiva a realizar tareas exploratorias y de investigación, a verificar los resultados y que le ayuda en la corrección de errores (instrumento de autoevaluación).

Sin embargo, es necesario determinar cómo debe introducirse este aprendizaje para un uso válido de la calculadora sin suscitar este tema de estudio de forma aislada. La finalidad es incorporar las calculadoras entre los aprendizajes matemáticos, de forma que los niños empleen razonablemente esta máquina cuando convenga hacerlo.


Capítulo 3: LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACION PRIMARIA

1. CONSIDERACIONES GENERALES

En el apartado 2.4 de la primera parte del documento se describe con atención el concepto de necesidades educativas especiales y los ámbitos en los que éstas pueden manifestarse. Se contemplan las necesidades más transitorias de los alumnos que deben ser satisfechas en los centros ordinarios con las ayudas pedagógicas precisas. También se tienen en cuenta otras de carácter permanente que exigen adaptaciones muy significativas del currículo escolar y el concurso de medios más específicos que pueden aconsejar que el proceso educativo se lleve a cabo en centros de educación especial.

Resulta evidente, por tanto, que no es fácil ni suficiente con referirse globalmente a las necesidades especiales en la Educación Primaria, dada la enorme variedad de condiciones personales de los alumnos y de situaciones escolares que sería necesario mencionar. De todas maneras, dadas las características del capítulo, se opta por tomar como referente las necesidades educativas especiales más frecuentes. No debe olvidarse que los fines educativos que se recogen en este D.C.B. 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.

En la etapa de Enseñanza Primaria se intentan alcanzar tres grandes finalidades: la socialización, la autonomía de acción en el medio y la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos. Es importante subrayar que las tres finalidades son interdependientes y que, si bien se consideran



Se contemplan las necesidades más transitorias de los alumnos y otras de carácter permanente

básicas 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 concretarse en objetivos distintos.

Conviene hacer alguna consideración a este respecto. Uno de los errores frecuentes en la toma de decisiones en el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares 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.

Una de las finalidades más importantes de esta etapa es que los alumnos 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 de otras 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 -objetivo del presente apartado- es, sin duda, contextualizarlas en relación a las distintas áreas. Por eso, ahora se examinan las necesidades educativas que con mayor frecuencia surgen en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas que se contemplan en este periodo educativo.



La adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos necesita a veces de adaptaciones curriculares

2. NECESIDADES EDUCATIVAS MAS FRECUENTES

1. Areas de Lengua y Literatura, y Lenguas extranjeras

En el transcurso de esta etapa el niño va a acceder a tres nuevos códigos: el lenguaje escrito, el código matemático y la lengua extranjera, cuyo aprendizaje puede presentar dificultades de mayor o menor grado para los alumnos. De los tres mencionados, los dos primeros tienen especial importancia, por el carácter instrumental de los mismos, para el aprendizaje de otras áreas curriculares y porque el abandono de estos aprendizajes conduce a un aislamiento progresivo de los alumnos que tienen dificultades con ellos.

Ha de señalarse también, y éste es un comentario que debe tenerse siempre en cuenta, que las dificultades de aprendizaje que van a comentarse no se derivan exclusivamente de los "deficits" o "dificultades" de los alumnos, sino de la interacción entre éstos y las condiciones de enseñanza.

En relación a estas áreas, las dificultades más significativas pueden aparecer en torno al lenguaje oral, la adquisición de la lectura y escritura y la lengua extranjera.

Lenguaje oral


El hecho de trabajar sobre el lenguaje escrito (que debe iniciarse y consolidarse en esta etapa), no significa que el lenguaje oral pase a un segundo plano. Por el contrario, éste debe seguir teniendo un papel central durante la etapa primaria, máxime para aquellos alumnos que no hayan estado escolarizados previamente. La importancia del lenguaje oral en esta etapa está justificada por dos razones fundamentales:

- Su importancia para el aprendizaje de la lectura y escritura: el aprendizaje de ambos códigos debe estar siempre vinculado, porque, a su vez, la lectura y escritura va a enriquecer el lenguaje oral.
- Determinados aspectos del lenguaje oral, se desarrollan y/o enriquecen especialmente durante esta etapa, tanto en sus aspectos formales como funcionales.

Vinculados al lenguaje oral pueden aparecer distintos tipos de dificultades en los diferentes aspectos del mismo. En el contexto de las limitaciones de este capítulo, obviamente no se puede hacer un repaso de todas ellas, pero se puede hacer 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 complementarios. Es importante posibilitar 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



Es importante posibilitar en el aula interacciones significativas donde se refuercen intentos comunicativos del niño

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 manifiestan problemas relacionados con la adquisición o utilización de los campos lingüísticos (fonológico, morfosintáctico, semántico), como 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 les envían constantemente 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.

Estos niños pueden tener dificultades importantes para comunicarse oralmente con los otros. Lo que parece relevante también aquí, igual que en la etapa de la Educación Infantil, es que ha de evitarse en todo lo posible plantear este problema en términos de una disyuntiva del tipo "o adquirir el lenguaje oral, o adquirir otro lenguaje". La adquisición del lenguaje oral de nuestra comunidad es fundamental y hacia esta tarea deben ir encaminados muchos de nuestros esfuerzos. Pero, cuando las dificultades para adquirir éste son tan grandes que se corre el riesgo de que los alumnos no tengan un lenguaje que pueda cumplir satisfactoriamente todas o algunas de las funciones del lenguaje oral (comunicación, representación, planificación y control de la propia acción), entonces es deseable la adquisición de otro lenguaje (lenguaje de signos) o sistema complementario de comunicación.

Está claro que estos niños cuando comienzan su escolarización obligatoria, y en especial en todo lo referente al 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.

La utilización de sistemas complementarios al lenguaje oral (Bliss, bimodal...) u otro lenguaje (lenguaje de signos) constituyen medios para acortar

estas diferencias y conseguir que el lenguaje contribuya efectivamente, a través de sus funciones, -que incluyen tanto la comunicación como el pensamiento y la regulación de la propia acción-, al desarrollo cognitivo y social de los alumnos.

En cualquier caso, sea cual sea la dificultad que presenta un alumno con respecto al aprendizaje del lenguaje oral, existe una "regla de oro" válida para todas: "lo importante es comunicarse" y esto debe ser tenido en cuenta tanto en alumnos con problemas graves (sordos profundos, parálíticos cerebrales...), cuanto en otros alumnos. Ahora bien, no debe limitarse la capacidad comunicativa al simple hecho de que el niño sea capaz solamente de "hacerse entender", sino que debe intentarse que las actividades comunicativas puedan realmente cubrir la variedad de funciones que el lenguaje permite. En este sentido conviene recordar que, cuando sea necesaria la intervención logopédica, ésta se oriente hacia la comunicación y no, como sucede a menudo, a la simple corrección de problemas de articulación y del habla.

Lectura y escritura


El aprendizaje de la lectura y 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 que nos ha tocado vivir. 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 diverso 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 capacidades 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 capacidades previas. El problema de la lectura son las estrategias, que varían de unos 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 métodos, teniendo como meta final lograr del alumno que



El acceso al lenguaje escrito puede presentar dificultades: problemas perceptivo-cognitivos, problemas emocionales, metodología inadecuada, etc

Las dificultades respecto a la lectura y escritura se refieren bien a su mecánica, bien a su comprensión

sea un "buen lector", es decir, capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el mensaje escrito.

Las dificultades respecto a la lectura y escritura pueden agruparse en torno a dos grandes grupos: mecánica de la lectura y 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 presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.

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 de lo que leen o escriben. La funcionalidad de la lectura es comprender. A través de una lectura comprensiva se puede aumentar el conocimiento de la realidad. Ahora bien, la capacidad para comprender un texto también está determinada por el conocimiento previo que tiene el alumno 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 ésta supone un mayor grado de abstracción que la copia o el dictado y puesto que en estos dos últimos aspectos, el alumno cuenta con un apoyo visual y auditivo mientras escribe. Por lo que respecta a los aspectos morfosintácticos, las dificultades suelen surgir en la estructuración de las frases 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.

También es frecuente que surjan dificultades en la transcripción de los fonemas a grafemas, originándose errores de exactitud, tales como las inversiones u omisiones. En estos casos, si bien no ha de descartarse la incidencia que sobre estos errores puedan tener los factores perceptivos visuales y auditivos, lo que resulta fundamental es trabajar sobre la codificación fonológica de las palabras con dificultades. Los juegos de rimas, segmentaciones de palabras y recuerdo de secuencias de letras, son de gran ayuda para trabajar sobre dichos procesos de codificación fonológica.

Asimismo algunos alumnos, por sus problemas motores, tendrán serias dificultades para la realización de la escritura en cuanto a la grafía y será necesario recurrir a ayudas técnicas (adaptación de útiles de escritura, mesas adaptadas, procesador de textos...), para asegurar el aprendizaje de esta capacidad instrumental de tan indudable importancia para la consecución de los objetivos educativos de esta etapa y de las siguientes.

Por último, y en relación a los alumnos con necesidades más graves y permanentes, es necesario adoptar en este campo estrategias y metodologías


que permitan la adquisición de un buen nivel de "lectura funcional" (reconocimiento de un amplio grupo de palabras de uso frecuente en casa y en la comunidad), o bien el reconocimiento de pictogramas y rótulos que permitan el conocimiento y uso de los servicios públicos.

Lengua extranjera

En esta etapa se encuentra el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera, lo que supone acceder a un nuevo código tanto hablado como escrito. La iniciación en la lengua extranjera debe coincidir con un buen dominio de la lengua materna.

El acceso a la lengua extranjera puede originar dificultades de aprendizaje, no sólo por tratarse de un nuevo sistema, sino también porque determinados alumnos 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 adecúen a las necesidades y posibilidades de cada cual. Así, en el caso de los alumnos sordos, por ejemplo, y antes de prescindir por completo de este área curricular, puede ser conveniente priorizar el aprendizaje de la vertiente escrita de la lengua extranjera, relegando la expresión oral a un segundo plano. En el extremo de los alumnos con dificultades más graves, puede optarse por reducir este aprendizaje al de ciertas rutinas de uso frecuente "frases hechas", o bien de un vocabulario que podría denominarse de protección, que posibiliten una mínima interacción comunicativa y la comprensión, al menos, de un importante número de palabras de utilización muy extendida, así como de la existencia de otras lenguas y culturas. Lo importante es que el aprendizaje de la lengua extranjera siga enfocándose para estos alumnos también desde su carácter funcional y que les sirva como fuente de información para aumentar el conocimiento de la realidad.



Pesea las dificultades del aprendizaje de una lengua extranjera para algunos alumnos, no hay que renunciar a él, sino proceder a adaptaciones

2. Area de Matemáticas

Las contribuciones de esta área son decisivas para alcanzar los Objetivos Generales de la Educación Primaria, dado que mediante su enseñanza y aprendizaje los alumnos desarrollan su capacidad de pensamiento y de reflexión lógica y adquieren un conjunto de instrumentos poderosísimos para explorar la realidad, para representarla, explicarla y predecirla, en suma, para actuar en y sobre ella.

Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de esta área deben contemplarse al igual que los del área de Lengua y Literatura, con especial atención y cuidado, teniendo en cuenta además que el ámbito del conocimiento matemático ha generado un buen número de dificultades de

aprendizaje en los alumnos, a pesar de que en muchas ocasiones no existiera ningún otro tipo de problema. En este sentido, no es necesario insistir en que muchas de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas se han producido por una enseñanza inadecuada de las mismas.

Generalmente la enseñanza de las matemáticas se ha basado en criterios de la propia disciplina y no tanto en las características del alumno y en sus posibilidades de alcanzar aprendizajes significativos de los contenidos en cuestión.

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 posteriormente a su aplicación. Como se ha señalado también con anterioridad, con alumnos de estas edades (seis a doce años), para posibilitar la construcción de un conocimiento, es preciso partir siempre de la propia experiencia, buscando un apoyo concreto, que facilite 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 ellos 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 esta área para los alumnos con necesidades más graves. Los objetivos y las actividades deberían tener 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, etc. 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 de que el alumno conoce el significado de los términos que se están utilizando.

3. Area de Conocimiento del Medio

Desde el área de Conocimiento del Medio se realizan aportaciones decisivas al desarrollo de las capacidades definidas en los Objetivos

Con estos alumnos hay que mantener los apoyos concretos y el trabajo sobre contenidos más directamente relacionados con su experiencia

Generales de la Educación Primaria en cuatro ámbitos al menos. En primer lugar, está el desarrollo de la autonomía personal, sobre todo en lo referente a la capacidad de orientarse, desplazarse autónomamente en el tiempo y en el espacio, y la utilización de los servicios de la comunidad. En segundo lugar, desde este área se contribuye a la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia. En tercer lugar, se encuentran las aportaciones relativas a la adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, de alimentación y de cuidado corporal. En cuarto lugar, se contribuye de forma decisiva al desarrollo de las capacidades de indagación, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones y soluciones a los problemas que se le plantean al alumno en el transcurso de su experiencia.

La multitud de facetas que cubre esta área curricular la confiere un papel central y aglutinante de la vida escolar y es evidente que alrededor de sus aprendizajes pueden aparecer múltiples y variadas dificultades. Antes de pasar a describir brevemente algunas de ellas, parece importante resaltar, no ya tales dificultades, sino la enorme importancia que el trabajo en torno a estos objetivos puede tener para la educación de los alumnos con necesidades especiales.

El hecho que se quiere resaltar es que, para los alumnos con necesidades especiales, el poder participar en la mayor medida posible en estas actividades y aprovecharse de los aprendizajes que movilizan, tiene un papel crucial para su educación y desarrollo. Además, muchas de las actividades en el contexto de los aprendizajes de esta área pueden facilitar la verdadera integración de estos alumnos en su grupo social de referencia, ya que buena parte de esas actividades traspasan frecuentemente el umbral escolar, para realizarlas en la vida cotidiana que les circunda.

Volviendo a las dificultades que pueden surgir, conviene recordar en relación con el desarrollo de la autonomía personal, que algunos de estos alumnos provienen de ambientes en los que ha existido una excesiva "sobrepotección". La escuela, pues, debe en este campo ser compensadora y más exigente, tanto directamente con los alumnos como con los padres. Además, muchas de las dificultades y fracasos en el aprendizaje 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. Alumnos para los que otras áreas curriculares pueden tener menos peso encuentran en ésta una fuente importantísima de objetivos y actividades de aprendizaje.



Los aprendizajes de esta área pueden facilitar la verdadera integración de estos alumnos en su grupo social

Las actividades de enseñanza y aprendizaje en esta área deben servir para conseguir la identificación de los alumnos con su grupo social

Las actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con esta área 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 o 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.

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, lo que conviene tener presente es 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 "poco propias" del profesor, adquieren una dimensión educativa fundamental precisamente por la continuidad que las caracteriza y por la relación personal que encierran. Es por esta razón que en ellas debe implicarse la totalidad de los profesionales del centro.

Con relación a la cuarta aportación que se espera del trabajo en esta área -desarrollo de las capacidades de indagación, exploración y búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean al alumno-, los comentarios que cabe hacer son semejantes a los hechos en general para el aprendizaje de las áreas instrumentales.

En efecto, con relación a estos objetivos, 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), o incluso con la propia metodología prevista para la adquisición de unos y otros (observar situaciones y hechos, plantear problemas, buscar soluciones y respuestas...). En cualquiera de estos casos, hay que evitar 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. Si los alumnos con dificultades de aprendizaje no participan

en ellas difícilmente adquirirán las otras capacidades. Lo que se ha de buscar es cómo preparar o adaptar estas actividades para que todos puedan participar en ellas. En primer lugar, hay que prever que las actividades permitan un amplio abanico 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, lo que algunos alumnos con dificultades precisarán, por ejemplo, es que se les dé el trabajo más estructurado que al resto, con mayor número de consignas y permitirles 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. En todos los casos, la orientación general que debe tomarse aquí y para todas las áreas de la educación obligatoria es que el proceso de adaptación curricular debe ser un proceso planificado con rigor y evaluado continuamente desde la perspectiva de los objetivos a alcanzar desde el área en cuestión y en ningún caso, por tanto, algo improvisado y falto de seguimiento.

4. Areas de Educación Artística y Educación Física

La mayoría de los problemas que pueden surgir en el aprendizaje de los contenidos de estas áreas no tienen que ver estrictamente con dificultades de aprendizaje de los alumnos, salvo en el caso de los alumnos con problemas motóricos y perceptivos, sino con las vivencias y posibles sentimientos negativos que tales aprendizajes pueden generar en algunos alumnos con necesidades especiales. No puede tolerarse, de nuevo, que los alumnos con necesidades especiales simplemente “estén” o “pasen” por tales actividades.

Las actividades que se realizan en una u otra área son muy propicias a la valoración comparativa de acuerdo con los cánones y normas adoptados por la sociedad. Tales cánones y normas interiorizados, 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. En ambas áreas, 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 el componente competitivo de todas estas acciones.

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



Es fundamental valorar positivamente las realizaciones de todos los alumnos, en función de sus capacidades, sin afán competitivo

