

SDAD. COOP. AND. DE LIMPIEZA DE POZO-
BLANCO

ANUNCIO (PP. 2120/92).

La Cooperativa de Limpieza de Pozoblanco Colimpo, S.C.A., con domicilio en Pozoblanco -Córdoba- en Urbanización Torilejo, 9; Comunica que el próximo día 28 de diciembre,

se reunirá la Junta Universal en el domicilio arriba indicado, a las 17 h. en primera convocatoria y a las 17,30 h. en segunda, para tratar el siguiente orden del día:

Aprobación si procede del siguiente Balance de Liquidación:

14.250 H.P. Deudora
2.589.649 Bancos

Capital 180.000
Cta. Cte. Socios 2.423.899

(Continúa en el fascículo 2 de 3)

PUBLICACIONES



ADMINISTRACION DE ANDALUCIA

Revista Andaluza de Administración Pública

SUMARIO del núm. 11, Julio-Agosto-Septiembre 1992

ESTUDIOS

Jean-Luc Bodiguet
La Escuela Nacional de
Administración de Francia.
Su misión institucional y sus funciones.

Javier Salas Hernández
Régimen Jurídico de los Servicios Públicos Locales Esenciales.

Varios Autores
La competencia de la Comunidad Autónoma de Andalucía
en materia de responsabilidad contable:
atribuciones y procedimientos.

JURISPRUDENCIA

COMENTARIOS DE JURISPRUDENCIA

Jesús Jordano Fraga
Derecho a la Participación, Participación Administrativa
y Medio Ambiente

NOTAS DE JURISPRUDENCIA

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL

I. Constitución.- II. Derechos y Libertades.- III. Principios
Jurídicos Básicos.- IV. Instituciones del Estado.- V. Puentes.-
VI. Organización Territorial del Estado.-
VII. Economía y Hacienda.
(*Francisco Escribano López*)

TRIBUNAL SUPREMO Y TRIBUNAL SUPERIOR
DE JUSTICIA DE ANDALUCIA

I. Acto Administrativo.- II. Administración Local.-
III. Administración Pública.- IV. Bienes Públicos.-
V. Comunidades Autónomas.- VI. Contratos.-
VII. Corporaciones de Derecho Público.-
VIII. Cultura, Educación, Patrimonio Histórico Artístico.-
IX. Derecho Administrativo Económico.-
X. Derecho Administrativo Sancionador.-
XI. Derechos Fundamentales y Libertades.-
XII. Expropiación Forzosa.- XIII. Fuentes.-
XIV. Hacienda Pública.- XV. Jurisdicción Contencioso-
Administrativa.- XVI. Medio Ambiente.- XVII. Organización.-
XVIII. Personal.- XIX. Procedimiento Administrativo.-
XX. Responsabilidad.- XXI. Salud y Servicios Sociales.-
XXII Urbanismo y Vivienda.-
Tribunal Supremo (*José I. López González*)
Tribunal Superior de Justicia de Andalucía
(*José Luis Rivero Ysern*)

CRONICA PARLAMENTARIA

Debate sobre el estado de
la Comunidad Autónoma de Andalucía.1992.
(*Antonio Porraz Nodales*)
(*Ana Carmona Contreras*)

DOCUMENTOS

Plan Estadístico de Andalucía (1992-1995)
(*Francisco López Menuado*)

RESEÑA LEGISLATIVA

Disposiciones Estatales.
Disposiciones Generales de la Junta de Andalucía
Disposiciones Generales de las Comunidades Autónomas
Índice Analítico
(*Antonio Jiménez Blanco*)

NOTICIAS DE LA
ADMINISTRACION AUTONOMICA

INFORMES: Los Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma.
Los Centros Municipales de Acción Social en Francia.
ORGANIGRAMA: Consejería de Asuntos Sociales.
Otras disposiciones de interés para la Administración Autonómica.
(*José I. Morillo-Velarde Pérez y Severiano Fernández Romas*)

BIBLIOGRAFIA

RECENSIONES

ANTONIO EMBIO IRIJO:
El control de la Administración Pública
por los Comisionados Parlamentarios Autónomos.
(*Ana Carmona Contreras*)

JUAN FRANCISCO MESTRE DELGADO:
La extinción de la concesión de servicio público.
(*Concepción Horgué Buena*)

SOSA WAGNER, F.:
La gestión de los servicios públicos locales.
(*Encarnación Montoya Martín*)

ELISENDA MALAERT I. GARCIA:
Régimen jurídico-administrativo de la reconversión industrial.
(*Eduardo Gamero Casado*)

NOTICIAS DE LIBROS
(*Pedro Escribano Collado*)



Suscripción anual (4 números): 4.000 Ptas. (IVA incluido)

Número suelto: 1.300 Ptas.

Pedidos y suscripciones: Servicio de Publicaciones y BOJA

Apartado Oficial Sucursal nº 11. Bellavista

41014 SEVILLA

Tifs.: (95) 469 31 60*

Fax. (95) 469 30 83

Forma de pago: Talón nominativo conformado o Giro Postal
en cualquier caso a nombre de:

BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA

NORMAS PARA LA SUSCRIPCION AL BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA PARA EL AÑO 1993

1. SUSCRIPCIONES

- 1.1. Las suscripciones al BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA, sean obligatorias o voluntarias, están sujetas al pago de las correspondientes tasas, (Art. 25. a, de la Ley 4/1988, de 5 de julio, de Tasas y Precios Públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía).
- 1.2. Las solicitudes de suscripción deberán dirigirse al **Servicio de Publicaciones y BOJA**. Apartado Oficial Sucursal núm. 11, Bellavista. - 41014 Sevilla.

2. PLAZOS DE SUSCRIPCION

- 2.1. Las suscripciones al BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA, serán por **años naturales indivisibles**. No obstante, para las solicitudes de alta comenzado el año natural, las suscripciones podrán hacerse por el semestre o trimestres naturales que resten. (Artº. 16, punto 2 del Reglamento del BOJA).
- 2.2. El pago de las suscripciones se efectuará **necesariamente dentro del mes anterior** al inicio del período de suscripción. (Artº. 16, punto 3 del Reglamento).

3. TARIFAS

- 3.1. El precio de la suscripción para el año 1993 es de 14.700 ptas.
- 3.2. Si la suscripción se efectúa en el mes de marzo, su importe para los tres trimestres restantes es de 11.025 ptas. Si se propuce en el mes de junio, el precio para los seis meses que restan del año (2º semestre) será de 7.350 ptas., y si se hace dentro del mes de septiembre (para el 4º trimestre) será de 3.675 ptas.
- 3.3. El precio del fascículo suelto es de 100 ptas.

4. FORMA DE PAGO

- 4.1. El pago de la suscripción, será siempre por ADELANTADO.
- 4.2. Los pagos se harán efectivos, bien por GIRO POSTAL o mediante TALON NOMINATIVO, DEBIDAMENTE CONFORMADO, a favor del **BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA**. (Resolución de 19.4.85, BOJA. núm. 39 del 26).
- 4.3. NO SE ACEPTARAN transferencias bancarias ni pagos contrarreembolso.
- 4.4. NO SE CONCEDE descuento alguno sobre los precios señalados.

5. ENVIO

- 5.1. El envío por parte del **Servicio de Publicaciones y BOJA**, de los ejemplares del **BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA**, comenzará a hacerse, una vez tenga entrada en dicho Servicio la solicitud de suscripción y el abono de su importe en alguna de las formas señaladas en el punto 4.2.
- 5.2. En el caso de que el abono correspondiente al período de suscripción tenga entrada en este Servicio una vez comenzado el mismo, el envío de los Boletines **será a partir de dicha fecha de entrada**.

FRANQUEO CONCERTADO núm. 41/63



JUNTA DE ANDALUCIA

BOLETIN OFICIAL

Año XIV

sábado, 12 de diciembre de 1992

Número 128 (2 de 3)

Edita: Servicio de Publicaciones y B.O.J.A.
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA
Domicilio: Carretera de Isla Menor, s/n. 41014. SEVILLA.
Dirección: Apartado Oficial Sucursal n.º 11. Bellavista
Teléfono: 1951 469 31 60*

Fax: (95) 469 30 83
Imprime: Tecnographic. SEVILLA
Depósito Legal: SE 410 - 1979
ISSN: 0212 - 5803
Formato: UNE A4

(Continuación del fascículo 1 de 3)

CONSEJERÍA DE EDUCACION Y CIENCIA

ORDEN de 4 de noviembre de 1992, por la que se autoriza la supresión y cese de actividades docentes en los Centros Privados de Preescolar y Educación General Básica de la Comunidad Autónoma de Andalucía que se relacionan en el anexo de la misma. (Continuación).

ANEXO I

AREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

El Decreto 105/1992, de 9 de junio, ha fijado el currículum de la Educación Primaria en nuestra Comunidad Autónoma. Se trata de un currículum abierto y flexible cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado. Se establecen, de este modo, tres niveles de concreción curricular asumidos respectivamente por la Administración autónoma, los centros docentes y los profesores, que harán explícitas sus propias aportaciones a través de tres instrumentos básicos: los Decretos de Enseñanza, los Proyectos de Centro y las Programaciones de Aula.

La elaboración y desarrollo del Proyecto de Centro es una competencia de cada comunidad educativa. En ejercicio de la autonomía pedagógica reconocida a los centros docentes y equipos de profesores por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, serán éstos los que completen, planifiquen y desarrollen el currículum, incorporando las peculiaridades de su realidad socio-cultural y las propias de su experiencia y profesionalidad docente.

Esta concepción abierta del currículum requiere que cada equipo educativo elabore, entre otros elementos, propuestas concretas de secuenciación de los contenidos de la etapa, por lo que parece conveniente que se establezcan criterios y orientaciones que faciliten las decisiones colegiadas del profesorado en este tema.

La secuenciación de contenidos que a continuación se desarrolla constituye una de las posibles secuencias que, coherentemente con el diseño del área, pueden establecerse y que se ofrece para orientar y facilitar ese proceso de toma de decisiones. Al mismo tiempo, esta secuenciación tendrá un carácter supletorio, aplicándose en los diversos centros hasta tanto no hayan explicitado este conjunto de decisiones en sus propios proyectos curriculares.

Los criterios generales que sustentan esta secuenciación de contenidos proceden de perspectivas diferentes pero necesariamente complementarias. Por un lado recogen aquellas aportaciones que, desde la didáctica específica del área, resultan esenciales para informar una adecuada secuenciación de los contenidos en la etapa.

De otra parte, se consideran aquellas aportaciones que provenientes de campos diversos del conocimiento social no estrictamente disciplinares o científicos, o de requisitos sociales nuevos, resultan ser básicos para adoptarlos en un planteamiento educativo moderno (Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de los Sexos, Educación del Consumidor, Nuevas Tecnologías, Educación Vial, Educación Moral y Cívica,...)

Finalmente, se toman en consideración las características del desarrollo infantil en esta etapa, sus peculiaridades evolutivas, su estructura de pensamiento, su desarrollo afectivo y social y los principios generales de aprendizaje más adecuados a tener en cuenta: concepciones previas, Intereses y motivación, distancia óptima entre conocimientos nuevos y los ya aprendidos, etc...

Todo ello deberá articularse en una propuesta didáctica que considere la Cultura Andaluza como otro de los referentes básicos para esta toma de decisiones, y que tenga en cuenta, en cualquier caso, el carácter global e integrador que caracteriza la enseñanza en esta etapa educativa.

Dentro del proyecto curricular de Centro, la secuenciación de contenidos constituye uno de sus aspectos más definitorios. A la vez, es posiblemente el más complejo de establecer fundamentadamente.

La secuenciación hace referencia a los criterios que orientarán y ordenarán el tratamiento de los contenidos a lo largo de la etapa en aspectos tales como:

- * Niveles de formulación adecuados que se desarrollarán en la etapa y ciclos que la componen.
- * Evolución del grado de desarrollo de las capacidades que se promueven durante los ciclos de la etapa.
- * Ordenación de las secuencias generales de contenidos en cada uno de los ciclos.
- * Definición de los criterios esenciales para la secuenciación dentro de cada ciclo.
- * Relaciones con los contenidos de las demás áreas.

De acuerdo a este planteamiento general, se establecerán, en primer lugar, los criterios de carácter general que informarán la secuencia de los contenidos del área de "Conocimiento del Medio" en Andalucía para, más adelante, definir las secuencias interciclos, esto es, el tratamiento de los diversos contenidos en cada uno de los ciclos de la etapa.

CRITERIOS GENERALES PARA LA SECUENCIACION DE CONTENIDOS.

Parece conveniente que, dada la diversidad de contextos educativos de nuestra Comunidad Autónoma, deban establecerse una serie de criterios generales que ayuden a los equipos docentes en la realización de las secuencias de contenidos en este área. Estos criterios podrán ser aplicados a realidades distintas al poseer un cierto carácter de validez general.

Algunos de ellos se encontrarán más relacionados con cuestiones provenientes del conocimiento científico mientras que, otros, atenderán preferentemente a principios didácticos o psicopedagógicos relacionados específicamente con este área.

De la progresiva construcción de la noción de "medio".

El concepto "medio" articula la estructuración del área. Por ello, conviene tener presente las distintas concepciones que sobre el mismo pueden trabajarse en la Ed. Primaria, al ser un concepto clave integrador de conocimientos de distintos campos del saber.

El concepto de medio alude tanto al conjunto de elementos y de relaciones que presenta la realidad (perspectiva estructural), como al conjunto de procesos de cambios cíclicos y no cíclicos al que se ve sometido (perspectiva dinámica).

Desde esta perspectiva pueden definirse diversas formulaciones en la progresiva construcción de este concepto por parte de los alumnos y alumnas en esta etapa:

a) El medio como realidad indiferenciada.

En este nivel de formulación, el medio aparece como un conjunto indiferenciado de

objetos, sensaciones y relaciones, apareciendo mezclados sin una organización clara. Progresivamente, irán estableciéndose, en esta realidad, relaciones y categorías basadas en las experiencias cotidianas de los niños: la familia, los amigos, la comida...

De este modo, se producirán diferenciaciones iniciales como la de vivo/no-vivo, lo que supone el comienzo de la construcción de ciertos conceptos como los de unidad-diversidad o igualdad-diferencia.

b) El medio como lugar o escenario.

En este caso, el medio aparece, para los niños, como un todo global en el que viven los seres vivos. Un concepto muy cercano al de "habitat", donde el medio se concibe más como un escenario donde ocurren cosas, cosas que tienen que ver con sus vivencias directas y que va configurando un conjunto de elementos yuxtapuesto, fragmentado y sumativo de objetos percibidos aisladamente.

Esta visión del medio, planteada como conjunto de elementos diferenciados a grandes rasgos y con pocas relaciones establecidas entre ellos, es resultado de la dificultad de establecer series causales entre fenómenos y hechos, así como de percibir cambios en determinados elementos del medio. La existencia de un fuerte componente egocéntrico se encuentra en la base del tipo de concepciones relativas a la organización del espacio en estas edades, así como la atribución de significados positivos o negativos del propio medio, que se relaciona más con los intereses del propio alumno o del grupo de pertenencia (sociocentrismo inicial).

c) Visión armónica del medio.

La visión estática del nivel anterior se relaciona también con una perspectiva donde el medio aparece como un sistema "armónico" en el que cada cosa ocupa su lugar (el pastor vive feliz con las vacas, el obrero en su fábrica...). Cada ser tiene su medio apropiado y existe un determinado equilibrio natural. En cierto sentido, existe en esta visión algo de antropocentrismo, -como si los animales buscaran el medio más propicio-, y de posición conservadora acerca del entorno socio-natural.

La construcción del concepto medio en este nivel de formulación deberá realizarse desarrollando las ideas de diversidad y distribución de elementos en un territorio o espacio, de ordenar determinados hechos en un tiempo próximo al alumno y de ir aceptando la existencia de intereses y puntos de vista diferentes.

d) El medio como recurso.

En este nivel de conceptualización, el medio constituye esencialmente un conjunto

de ofertas entre las que los seres vivos pueden escoger sin limitación alguna de sus preferencias. Se concede a la humanidad, pues, una capacidad ilimitada en la utilización del medio ambiente relacionada con una visión inagotable de la naturaleza.

Las necesidades de la sociedad son consideradas como la razón de nuestras relaciones con el medio, entendiéndose éste como un conjunto de recursos relacionados entre sí, utilizados para mejorar la vida de la especie. Considera lo humano como algo distinto al medio natural: el hombre usa el medio, lo transforma y lo adapta, pero no se plantea un carácter interactivo o de mutua dependencia en este tipo de relaciones.

De este modo, la visión aditiva y fragmentada del medio comienza a superarse mediante la captación de relaciones funcionales entre seres vivos y objetos inanimados, entre el ser humano y los elementos naturales, permitiendo una cierta aproximación a concepciones científicas basadas en la interdependencia de sistemas sociales, biológicos y físico-químicos.

e) El medio como sistema: el concepto de interacción.

En este nivel de formulación, más propio de etapas posteriores, el medio es definido como un conjunto de factores relacionados entre sí, donde la acción de los mismos explicará la presencia o ausencia de seres vivos y su distribución. Supone, de este modo, el acceso a la noción de interacción y de sistema, sustituyendo la visión lineal por otra bidireccional que considera al ser humano como parte integrante del medio, preparando, así, la visión compleja, interactiva y relativizadora que deberá desarrollarse en la Ed. Secundaria.

Estas distintas concepciones tienen su equivalencia en ciertos momentos de la evolución histórica del concepto "ecosistema", pero en realidad, no son nociones mutuamente excluyentes. Más al contrario, pueden incluso coexistir simultáneamente en una misma persona dependiendo del tipo de problema a resolver, del contexto vivido, etc.

Lo que sí pueden facilitar es el análisis y el establecimiento de categorías para organizar determinadas secuencias o selección de objetos de estudio.

Como vemos, la construcción del concepto medio supone pasar de una concepción globalizante, precientífica, (el medio como fondo homogéneo, como escenario...) a otra totalizante (el medio como eco-socio-sistema), con una posición intermedia analítica (el medio como suma de componentes).

De este modo, en un primer momento de la etapa, los niños y niñas expresan, en general, una razón egocéntrica de los hechos, interpretando el mundo desde sí mismos y con explicaciones teñidas de

una fuerte subjetividad. Poco a poco se irán estableciendo relaciones causa-efecto sencillas, lineales y evidentes, clasificaciones simples e identificación de algunas variables presentes en un hecho o situación.

Todo ello parece indicar que la aproximación al concepto medio deba ser, en un principio, más de carácter descriptivo, poniendo el énfasis en el estudio de los elementos que lo componen y en las relaciones más evidentes, para ir progresando a medida que los problemas y situaciones que se plantean en la acción didáctica se van complejizando.

Pero, la construcción de este concepto no puede entenderse al margen de la capacidad y posibilidad de intervenir en su organización y gestión. La intervención efectiva en el entorno de los alumnos y alumnas, al nivel que sea posible en cada momento, constituye un aspecto esencial en este área. La toma de decisiones, la organización de iniciativas diversas, el establecimiento de responsabilidades y relaciones afectivas en temas relacionados con el medio socio-natural..., deben contemplarse en la planificación y desarrollo de las actividades del aula.

Del medio "vivenciado" o próximo al medio "lejano".

Otro de los criterios generales que puede informar una adecuada secuenciación de los contenidos de este área, es el que se relaciona con la proyección en el tiempo del binomio "medio-próximo/medio-lejano".

El tratamiento didáctico del área en los primeros años de la etapa, así como las características psicoevolutivas de los alumnos y alumnas en relación con el conocimiento y actuación en el medio, parece recomendar que la aproximación al mismo se realice desde la contemplación de los problemas, hechos, fenómenos o elementos que suscita la actuación sobre el entorno próximo a la realidad del aula.

Este criterio, no obstante, no debe interpretarse rígidamente como "de lo más cerca, a lo más lejano", sino más bien, como de lo vivenciado como interesante o problemático a aquello que resulta más ajeno a la realidad inmediata de los alumnos y alumnas.

De esta forma, la secuencia tratará en primera instancia de recoger, identificar, analizar o aprovechar aquellos temas más directamente relacionados con la forma de "vivir" o "sentir" el medio por parte de los alumnos y alumnas (relaciones y conflictos socio-afectivos en el aula, actuación sobre el entorno de clase y de centro, intereses expresados por los alumnos...) para ir paulatinamente introduciendo perspectivas distintas, nuevas visiones de los mismos problemas desde otros puntos de vista, análisis de problemas más complejos o que afectan al grupo de forma más indirecta o poco evidente, etc...

De la progresiva construcción de una visión integradora y compleja de la realidad socio-natural.

La dificultad para percibir simultáneamente aspectos diferenciados de una misma realidad y de establecer relaciones significativas entre sus distintos elementos, recomienda la adopción de un criterio general en la determinación de las secuencias de

contenidos que contemple la evolución de visiones simples de algunos fenómenos y hechos del medio socio-natural, a otras más complejas.

Habrà de empezarse, pues, por identificar elementos del medio fácilmente reconocibles por sus rasgos externos o funcionales (el profesor, el amigo, un árbol, una papelera...) para continuar con el establecimiento de relaciones sencillas entre ellos.

Más adelante deberá entrarse en la configuración y caracterización de sistemas simples que posean una composición determinada y una serie de funciones más o menos permanentes (la comunidad de animales que viven en un territorio concreto, la red de transportes de la ciudad...)

Todo esto supone pasar a una percepción crecientemente diferenciada y al inicio de una visión integradora del medio como ya hemos mencionado anteriormente. Si en un primer momento, debe primar, pues, una "descripción" de lo existente, en buena medida realizada a través de la actuación sobre la realidad, más adelante deberá enfatizarse la diferenciación de elementos y el reconocimiento de procesos simples.

De la progresiva construcción del tiempo y del espacio.

La comprensión de las nociones de tiempo y espacio es un largo recorrido que deberán realizar los alumnos y alumnas a lo largo de la etapa, y se encuentra en la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden emprenderse en el área.

En un primer momento, niños y niñas no pueden comprender el espacio en sus dimensiones reales, sino en relación con sus propias dimensiones y tampoco pueden representarlo o analizarlo. Pasan, así, por tres fases esenciales: la "vivencia" del espacio (cubrir distancias, recorridos, actuación sobre los objetos...), la progresiva "percepción" del mismo sin tener que experimentarlo directamente (el "allá"), y, ya próximo a la adolescencia, el espacio "concebido" (matemático, abstracto...).

En los primeros años, pues, de la etapa, debería desarrollarse la definición de unas coordenadas espaciales de referencia pasando, progresivamente, de dominar el espacio plano a la percepción espacial a distintos niveles: control de movimiento, primeras nociones de equilibrio, simetría... Se trata, en este sentido, de un trabajo más relacionado con aspectos psicomotores y lógico-matemáticos que con contenidos específicos de este área que, no obstante, resulta ser la idónea para proporcionar temas u objetos de estudio sobre los que desarrollarlos.

Será a través de la resolución de problemas adecuados planteados en el entorno próximo, la forma

de ir abordando el estudio de sistemas de referencia diferentes, tratando de imaginar, por ejemplo, movimientos vistos desde fuera o dentro de un vehículo que se mueve, dibujar objetos vistos desde distintos lugares, etc.

De este modo, podrá ir trabajándose también, la realización de mapas y croquis y aproximarse, así, al concepto de escala, como herramienta para tener referencia del espacio real respecto del espacio representado.

Con la noción del tiempo ocurre un proceso similar: del tiempo "vivido" al "percibido" y, más tarde, al "concebido". En un primer momento, niños y niñas sitúan los acontecimientos que ocurren en su tiempo, comenzando a percibirlo a partir de espacios recorridos y de intervalos. Se desarrollarán, así, algunas categorías temporales que servirán de base para el estudio de cambios cíclicos y progresivos: ritmos, orientación, sucesión y simultaneidad, duración y velocidad.

En cuanto a la medida del tiempo, será el ejercicio continuo en situar acontecimientos en el tiempo lo que puede ayudar a que niños y niñas comprendan la idea de unidad de medida del tiempo. El progreso en el desarrollo de estas categorías va ocurriendo desde lo que podríamos llamar el tiempo "personal" a lo que más tardíamente será el "tiempo histórico" al ser aplicado a experiencias cada vez más alejadas en el tiempo.

La noción de "tiempo histórico" es algo especialmente complejo cuya comprensión es más propia de ser trabajada intensamente en la adolescencia. Sin embargo en esta etapa, pueden irse trabajando aspectos del tiempo histórico como, por ejemplo, la cronología y la causalidad de tipo simple. El objetivo, en último término, será garantizar la construcción de una representación temporal histórica clara, definida y unitaria, desde el registro sistemático de sucesos que cambian con el paso del tiempo hasta la representación de personas y acontecimientos históricos en la línea del tiempo o en ejes cronológicos.

De una visión estática a una visión dinámica: la comprensión de la noción de cambio.

El carácter activo y dinámico de los sistemas que componen el medio ambiente los hace cambiantes en el tiempo: movimientos, cambios cíclicos, transformaciones, etc... Resultado de ello es la riqueza y diversidad de manifestaciones que presentan y la heterogeneidad de su distribución espacial.

Sin embargo, la percepción del "cambio", la comprensión de procesos dinámicos naturales o sociales, resulta difícil para los niños y niñas de esta etapa puesto que requiere del uso simultáneo de conceptos como causalidad, simultaneidad, sucesión, duración, etc...

Conviene, por tanto, trabajar la progresiva percepción de este carácter dinámico de los elementos del medio ambiente con distintos niveles de profundización a lo largo de la etapa. En un primer nivel habría que considerar que el cambio se percibe como episódico y aplicado a objetos concretos y no como un aspecto presente siempre en cualquier sistema natural o social. De esta forma, el cambio se identifica con procesos bruscos de transformación de los objetos o con ciclos muy evidentes: los movimientos rítmicos de las máquinas, los ritmos corporales más evidentes (respiración, alimentación, sueño-vigilia...), los ciclos más claros (día-noche, estaciones, periodicidad de trabajo y ocio...).

Los cambios que se producen a mayor escala son difíciles de conceptualizar en estas edades, por lo que habrá que facilitarles la observación del crecimiento animal y vegetal, de los cambios que producen en el ciclo vital, cambios en los ríos dependiendo del caudal, etc... Pero, incluso en edades más avanzadas, niños y niñas seguirán manteniendo una visión estática acerca de elementos del medio como las rocas, las montañas..., esto es, de los fenómenos geológicos.

Alumnos y alumnas presentan, así, en momentos iniciales de su desarrollo una concepción subjetiva del tiempo, lo que conlleva enormes dificultades para comprender tanto los procesos demasiado lentos como los demasiado rápidos, siendo más accesibles para su comprensión aquellos ciclos próximos a su experiencia cotidiana y a la escala temporal propia de la especie humana.

En general, debe pasarse paulatinamente, de el estudio de cambios evidentes en sistemas muy simples a otros más complejos, ligados, siempre que sea posible, a la experiencia directa de los alumnos y alumnas, para poder llegar al final de la etapa o comienzos de la siguiente, a relacionar el concepto cambio no sólo con lo que ocurre o ha ya ocurrido, sino con lo que puede ocurrir, entrando así en expresar previsiones respecto a los efectos futuros de determinadas acciones.

De la progresiva capacidad de descentración.

Una de las características básicas de la evolución psicológica de niños y niñas en esta etapa la constituye la superación del egocentrismo infantil a través de un largo proceso de descentración. El egocentrismo como característica psicológica propia de estas edades va a tener como consecuencia la dificultad para situarse en el punto de vista de otro y tratar de comprender sus acciones. Esto significa que la comprensión de lo que ocurre en el medio que lo rodea la hará, en primera instancia, desde su perspectiva personal.

Conviene tener en cuenta, pues, una

característica que estará presente en todos los procesos de aprendizaje que se emprendan en este área. Desde la existencia de un fuerte componente egocéntrico a comienzos de la etapa, hasta la consecución de una progresiva capacidad de descentración con la que iniciará la etapa siguiente, se recorrerá un camino en el que pueden señalarse aspectos como los siguientes:

a) *La progresiva capacidad de relativizar los hechos*, esto es, para comprender que las cosas pueden analizarse e interpretarse desde diversas perspectivas. Como, por ejemplo, entender que "lo bueno o lo malo" puede depender de lo que considere una persona u otra, que lo correcto-deseable o lo incorrecto-indeseable puede ser distinto para unos u otros grupos sociales, que pueden existir distintas versiones de un mismo hecho dada por un compañero u otro... Esto tiene una importante implicación para el trabajo de un área donde resultará fundamental el manejo de fuentes de información diversas sobre los hechos y fenómenos del medio, donde el diálogo y el contraste de distintos puntos de vista constituirá el principio didáctico fundamental para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los apartados que la componen.

b) *La progresiva capacidad de comprender relaciones que supongan la adopción de otra perspectiva diferente a la propia*. Lo que supone, por ejemplo, que los alumnos tengan dificultades para conceptualizar el espacio si no es desde su propio punto de vista o para comprender que ellos mismos pueden ser "extranjeros" para niños de otros países... De ahí que la realización de actividades que obliguen a niños y niñas a asumir perspectivas de otros para tratar de comprenderlas serán muy útiles en este sentido. No obstante, resulta también un camino largo donde, superada una primera fase, puede adoptarse una perspectiva también "limitada", *sociocéntrica*, en la que el grupo reducido constituido por el entorno próximo será el que más influya en sus propias opiniones y perspectivas.

c) *La progresiva capacidad de empatía*. Es decir, la capacidad de entender (no forzosamente para compartir) las acciones de otra persona o grupo social desde la perspectiva de esas personas. Esto significa cierta imposibilidad de adoptar actitudes que faciliten la comprensión en lo que se refiere a fenómenos de desigualdad social o similares, puesto que la realidad social se asimila a las vivencias personales, existiendo una tendencia a generalizarlas. Esto tendrá importantes implicaciones, por ejemplo, en la auténtica "comprensión" del pasado histórico, no sólo

por la dificultad para comprender empáticamente las actuaciones de los personajes históricos sino también por la dificultad para situarse en el "contexto" histórico que se estudie. De ahí la extrema prudencia que debe adoptarse para plantear aquellos aspectos de la Historia que son abordables en esta etapa, o plantearse qué Historia es aconsejable enseñar en estas edades.

d) *La progresiva capacidad de diferenciación entre realidad y fantasía.* En los inicios de la etapa, niños y niñas, pueden ir mezclando informaciones de carácter real con otras de carácter fantástico, debido a la mayor vinculación de lo fantástico con su mundo personal que resulta más armónico dentro de un contexto de fantasía.

e) *La tendencia a generalizar al medio una concepción "armónica" de las cosas.* Así, por ejemplo, mientras que las guerras suelen ser interpretadas como enfrentamientos -bastante simples- entre buenos y malos, una situación de paz solo es entendida como ausencia total de conflicto (no se comprende la disensión si no hay guerra declarada). Esto supone una gran dificultad para la comprensión de ciertos fenómenos del medio socio-natural, interpretables, básicamente, en función de multitud de conflictos que van encontrando un "equilibrio inestable". En este sentido, será conveniente trabajar, con niños y niñas, problemas o ejemplos próximos de cierta ambivalencia (mezcla de bien y mal) y de pequeños conflictos, para que entiendan la existencia de intereses diversos defendidos por distintas personas o grupos ante un mismo problema o fenómeno.

De la progresiva ampliación del campo de intereses de los alumnos y alumnas, y de la capacidad de actuación en el medio próximo.

Finalmente, cabe tener presente otro criterio general de clara implicación didáctica en el área. El campo de intereses reales, de los alumnos y alumnas, en relación con los hechos y fenómenos del medio que experiencialmente viven, debe ser objeto de actuación didáctica. El continuo "préstamo" de ilusión y de intereses que el profesorado debe realizar a los niños y niñas, esto es, el planteamiento de nuevas metas o retos, de nuevas preguntas, de atractivas tareas..., debe constituir un principio didáctico sostenido a lo largo de la etapa.

En un área muy relacionada con lo que viven los niños y niñas en su medio cotidiano, esta progresiva tendencia de ir ampliando su campo de motivación e intereses es esencial como requisito de la oferta

educativa de una escuela que, de no asumirla como tal, podría ir alejándose de los problemas, necesidades, interrogantes e intereses de los alumnos, o dejarlos a merced de perspectivas empobrecedoras de los mismos (contextos deprivados culturalmente, publicidad, TV, estereotipos culturales, etc...).

Por otro lado, esta idea deberá ir acompañada de la progresiva capacidad de intervenir realmente en el medio. Desde el principio de la etapa, niños y niñas, deberán ir asumiendo mayores cotas de gestión de su medio próximo (comenzando por el propio aula, el centro...) e ir ampliando progresivamente su radio de acción, dentro de una perspectiva solidaria y cooperativa en la resolución de conflictos o problemas generados en el medio ambiente y/o en las relaciones sociales: campañas de reciclaje de papel, basuras, diversas actuaciones en el barrio, etc.

Como se explica en la introducción del área de Conocimiento del Medio en nuestra Comunidad, el medio se conoce en la medida que se vive, en que se siente uno afectado por él, y sobre todo, en la medida en que se puede actuar en el mismo, gracias a la capacidad de gestión y transformación que, en cada momento, pueda realizarse.

El conjunto de criterios generales que se ha expuesto puede ser válido para orientar la toma de decisiones que, en materia de "secuenciación de contenidos" deberán realizar los equipos docentes en el área de Conocimiento del Medio.

No obstante, la organización que pueda hacerse de dichos contenidos y su secuenciación a lo largo de los ciclos de la etapa puede ser diversa, dependiendo de cada contexto escolar y de cada equipo docente.

Es por ello que, en el capítulo siguiente, se presente una propuesta de secuenciación que, a modo de ejemplo, puede ilustrar la opción que puede adoptar un determinado equipo en este tema.

Convendría, en este sentido, caracterizar la funcionalidad y características de dicha propuesta para que sea entendida adecuadamente.

Los planteamientos que se han venido manteniendo en la experimentación de la reforma en esta etapa, han enfatizado la pertinencia de adoptar lo que se denomina un "*currículum en espiral*". Esto significa, en líneas generales, que la secuenciación de contenidos no puede entenderse como una mera "distribución" de los mismos, como una partición del currículum general en segmentos yuxtapuestos y ordenados en el tiempo.

Un currículum en espiral considera que los núcleos sustantivos y organizadores de un conocimiento, de un área, pueden trabajarse en

cualquier nivel educativo siempre que se haga adecuadamente. Esta "adecuación" se ha tratado de orientar, en parte, en el desarrollo de los criterios generales establecidos en este capítulo, y nos conduce a la idea de considerar la existencia de distintos "niveles de formulación" del conocimiento y, por ello, de los contenidos a desarrollar a lo largo de la etapa.

Es decir, no se trata tanto de "repartir" los contenidos del área, como de señalar cuáles son los ejes o núcleos sobre los que deben girar a lo largo de la etapa, e ir adecuando sus niveles de formulación a cada uno de los ciclos.

Esta estrategia puede ayudar a ir consolidando un modelo curricular que tienda a la idea de currículum espiraloide, esto es, un currículum capaz de ir retomando conceptualizaciones y aprendizajes realizados en momentos anteriores para integrarlos en nuevas perspectivas más complejas, más amplias.

Este es el sentido que tiene el fijar los cuatro grandes apartados organizadores de los contenidos del área, y mantenerlos durante los tres ciclos de la etapa:

1. *Conocimiento y actuación en el medio.*
2. *Desarrollo socio-personal.*
3. *Educación para la salud y calidad de vida.*
4. *Educación tecnológica.*

Estos apartados corresponden a los señalados en la organización de contenidos del área (Ver Decreto de Enseñanzas para la Ed. Primaria. Anexo II) y se convierten, así, en ejes verticales orientadores de la planificación y actuación didáctica en la misma.

En este caso, además, articulan la propuesta de secuenciación que a continuación se explicita, ayudando a concebir la idea de secuenciación como fijación de orden en los niveles de formulación del conocimiento que se desea promover en los alumnos y alumnas.

En otro orden de cosas, una propuesta de secuenciación es un conjunto complejo de "hipótesis de trabajo" cuya consecuencia inmediata es la necesidad de ir validándolo en la acción docente. Este es el sentido que debe tener cualquier opción emprendida en este campo; campo complejo que requiere de un continuo proceso de indagación e investigación educativa en cada contexto escolar.

De ahí que, entre otras cosas, la secuenciación establecida en cada uno de los ciclos de la etapa, deba entenderse con un margen alto de flexibilidad que dependerá del propio proyecto curricular y de la realidad escolar donde éste se desarrolle. Debe tenerse en cuenta que la división en tres ciclos de la Ed. Primaria responde a criterios organizativos y estructurales de la etapa, y no tiene por qué coincidir con fases evolutivas del aprendizaje escolar o con características psicológicas del alumnado.

Se entiende, pues, que los límites entre los ciclos, en relación con los aprendizajes que deben promoverse en el área, resultan, en ocasiones, muy arbitrarios, debiendo adoptarse una visión más ambigua, con periodos de transición entre unos y otros.

Por otra parte, conviene aclarar que esta propuesta de secuenciación de contenidos no constituye una relación de objetos de estudio ni de unidades didácticas; el diseño y el desarrollo de estos elementos de organización didáctica debe ser parte esencial de las programaciones de aula que realicen los profesores (Tercer nivel de concreción curricular), lo que, por otra parte, deberá configurarse bajo el principio de "globalización" que preside la organización de los contenidos en la Ed. Primaria. La presente propuesta de secuenciación en el área de Conocimiento del Medio representa sólo uno de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

Finalmente es necesario aclarar, también, que la propuesta de secuenciación interciclos que a continuación se explicita se ha realizado desde una perspectiva "equilibradora" de los distintos apartados que la componen en cada uno de los ciclos de la etapa. Esto no quiere decir que determinados apartados puedan -y deban- tener más "peso curricular" en determinados ciclos de la misma. En cualquier caso, esta será una cuestión que dependerá de los criterios fundamentados que fijen los equipos docentes en sus propios proyectos curriculares de centro y/o ciclo.

PROPUESTA DE SECUENCIACION DE CONTENIDOS.

PRIMER CICLO

1. Conocimiento y actuación en el medio.

En este primer ciclo de la etapa, el conocimiento del medio debe sustentarse en la acción de niños y niñas sobre su entorno próximo. Debe resaltarse el componente experiencial y el desarrollo de aquellos procedimientos y actitudes que facilitarán una relación positiva con el medio socio-natural a lo largo de la etapa.

Las actividades relacionadas con el conocimiento físico y la manipulación de materiales diversos presentes en el entorno proporcionarán experiencias, que en ciclos posteriores, contribuirán a la construcción de conceptos relacionados con el medio físico y con nociones elementales de física y química.

Estas tareas promoverán la curiosidad y el planteamiento de ideas personales y/o colectivas sobre distintos fenómenos físicos a través de "experimentos" o inventos, pudiéndose abordar, también, el inicio de observaciones y registros simples de fenómenos como el tiempo atmosférico local, propiedades físicas del agua, etc.

En este primer ciclo debe favorecerse el contacto y cuidado de seres vivos. Sobre todo aquellos más frecuentes en la comunidad doméstica y otros que puedan ser introducidos en el aula y en el centro (acuarios, semilleros, plantas, terrarios, pequeños roedores, pájaros, insectos...). Desde el principio se desarrollarán actitudes de respeto tratando de alterar lo menos posible su habitat natural y de devolverlos a su medio de vida una vez terminada la observación o el estudio realizado.

A través de este acercamiento a los seres vivos del entorno se trabajarán las primeras categorizaciones y sus propiedades principales (ser vivo/no-vivo, diferenciación entre animales y plantas, nacimiento, alimentación, crecimiento, reproducción y muerte). Se conocerán, de este modo, aquellos seres vivos más frecuentes del entorno próximo utilizando procedimientos sencillos de observación, descripción y registro.

El paisaje natural de la localidad podrá ser descrito mediante la realización de dibujos y la observación directa. Se tratarán, así, de establecer las primeras relaciones simples entre medio físico y seres vivos que lo habitan, así como las formas de relieve más características del paisaje local, lo que facilitará el desarrollo de la sensibilidad y el gusto por sus cualidades estéticas desde este primer ciclo de la etapa.

Con respecto al conocimiento de los grupos sociales (Ver apartado 2) éste se centrará, en un principio, en el establecimiento de relaciones y primeras valoraciones de los vínculos desarrollados en los grupos primarios: la comunidad doméstica, el grupo-clase, el grupo de amigos...

No obstante, también podría realizarse el seguimiento de algún proceso de elaboración sencilla de productos básicos como la leche, el pan..., así como la utilización de sencillos procedimientos para obtener información como pueden ser la conversación con distintas personas en relación a un tema.

La percepción de la dimensión dinámica de algunos elementos del medio puede ya iniciarse en este ciclo a nivel intuitivo y con relación a experiencias de conocimiento físico (movimientos, caídas de cuerpos, velocidad...) o cambios muy evidentes que suceden en el entorno próximo: tiempo atmosférico, estaciones, seguimiento del crecimiento de animales y plantas...

La "historia personal" de niños y niñas también constituye un recurso idóneo para iniciar nociones temporales básicas (tiempo personal) en principio circunscritas a sus propias vivencias. De este modo se podrán abordar unidades temporales como la de día, mes y año, la diferenciación de presente/pasado/futuro, y algunas cuestiones relativas a los conceptos de duración o simultaneidad.

2. Desarrollo socio-personal.

El conocimiento de sí mismo y el conocimiento de los demás son dos aspectos integrados en un mismo proceso. Se encuentran mutuamente relacionados. De ahí que, en el planteamiento didáctico que se realice deban considerarse conjuntamente. La expresión y resolución de los diferentes conflictos personales que se producen en las relaciones humanas, el establecimiento de acuerdos, metas y normas que tratan de regularlas, y los procesos de autoconocimiento y autoestima que en ellas subyacen son campos idóneos para facilitarlos.

El trabajo en este ciclo, pues, debe articularse alrededor de estos campos para tratar de conformar, a lo largo del mismo, dos realidades simultáneas: por un lado, construir, progresivamente, un conjunto de relaciones personales en el aula que desemboque en la formación de un grupo de clase cohesionado, capaz de fijar metas comunes y de establecer sentimientos de pertenencia en todos sus miembros.

Por otro lado, esto supone avanzar, también, en el desarrollo de la identidad personal, esto es, en el desarrollo de los procesos de individualización, tratando de superar, en este ciclo, la visión "fiscalista" o "activista" que tienen niños y niñas sobre sí mismos y los demás, por la cual la identidad se concibe más en función de atributos físicos y de actividad "*soy un niño que juega al fútbol y que tengo el pelo moreno*" que por otros aspectos más psicológicos o menos observables.

Estos dos procesos han de sustentarse en el aprendizaje de algunos conceptos, habilidades, procedimientos, actitudes, valores y normas que, en este apartado, pueden girar alrededor de la iniciación -si no se ha realizado con anterioridad- en el tratamiento de conflictos, así como en la consecución de los primeros acuerdos para regular las relaciones personales en la clase. Unos y otros, conflictos y acuerdos, se enmarcarán en la progresiva participación en tareas de índole cooperativo y solidario, donde se vaya facilitando, desde este ciclo, el sentido de pertenencia al grupo y la capacidad de actuar pro-socialmente (ayudar, consolar o acompañar a otros).

De esta forma, alumnos y alumnas podrán iniciar la resolución de conflictos entre iguales surgidos en las relaciones que se producen en el aula: agresiones, conflictos de intereses, distribución de responsabilidades, incumplimiento de acuerdos..., tratando de que vayan adoptándose las primeras formas y procedimientos "constructivos" de superación: utilización del diálogo, comprensión del punto de vista de los demás, fijación de acuerdos y normas, aplicación de sanciones por reciprocidad, etc...

Podrá abordarse, de este modo, la progresiva contemplación de factores "intencionales" (mal o bien intencionados) en el comportamiento que origina el conflicto para que no sea valorado sólo por sus efectos

evidentes; la verbalización de criterios morales propios ante distintos hechos; o la creciente dependencia que debe exigirse entre normas de conducta y acciones personales.

Todo ello podrá conducir al descubrimiento de la necesidad de establecer principios de acuerdo o de normas que regulen la vida del aula y que se adapten a las necesidades de funcionamiento y actividad de las personas que en ella conviven (respeto, ayuda, obediencia, colaboración, acuerdo/desacuerdo...)

Mediante este tipo de aprendizajes se comprenderán las características principales de los diferentes tipos de relaciones primarias -parentesco, amistad, vecindad...- en función de su relevancia, estabilidad..., y más adelante por el hecho de compartir aficiones, gustos, problemática social o determinadas características psicológicas comunes.

3. Educación para la salud y calidad de vida.

Los temas relacionados con la salud y la mejora de la calidad de vida deben tener un lugar relevante en la etapa de Ed. Primaria. De ahí que, desde el comienzo hayan de ir abordándose en el trabajo de aula. Aspectos como el conocimiento y cuidado del cuerpo, la higiene o la alimentación, constituyen un conjunto de aspectos de especial importancia en estas edades.

En este primer ciclo, deben iniciarse las primeras relaciones entre actividad física, cuidado del cuerpo y salud. La actividad física, desarrollada más en profundidad en el área de Ed. Física, debe facilitar el conocimiento y control de las posibilidades del propio cuerpo en relación a aspectos como: la afirmación de la lateralidad, la independencia segmentaria, el dominio de la respiración y la postura, la resistencia a la fatiga, los desplazamientos en el espacio...

Estas posibilidades motrices del cuerpo, en estrecha relación con componentes psicológicos del desarrollo evolutivo de niños y niñas, deben facilitarse, en estas edades, a través de los juegos infantiles principalmente. Debe procurarse combinar las capacidades físicas del cuerpo con las expresivas (Ver áreas de Ed. Artística y Ed. Física) que facilitan la comunicación de sentimientos, afectos o estados de ánimos mediante gestos y movimientos corporales.

Estos conocimientos del propio cuerpo y, en cierta medida también, del de los demás, ha de complementarse necesariamente con la adopción y valoración positiva de hábitos de higiene personal que permitan una cierta autonomía de actuación. Se abordarán, de este modo, aquellos aspectos relacionados con la limpieza de la piel, de los cabellos, de las uñas, o de los dientes, así como los referidos a situaciones específicas: deposiciones, sueño, comida, juego, pequeñas heridas...

Esta preocupación por la higiene personal debe conducir al mantenimiento de hábitos de higiene en relación con el entorno próximo. En la casa y en la actividad del aula se fomentarán actividades de colaboración en la recogida de objetos, limpieza de la habitación propia y del aula, orden, etc...

Cabe destacar también en este primer ciclo de la etapa la importancia que tienen aquellos aspectos relativos a la adquisición de hábitos y habilidades alimenticias que propicien una adecuada autonomía de niños y niñas a la hora de comer. Podrán tratarse en especial algunos factores del entorno próximo que inciden en las costumbres alimenticias de los alumnos: consumo de golosinas, desayunos poco adecuados a su edad..., además de fomentarles su participación en la confección de alimentos de elaboración sencilla. La dimensión lúdica de estas actividades -para la celebración de diversos acontecimientos, para "probar" cosas...- favorecerá el desarrollo del gusto y el establecimiento de relaciones positivas entre la alimentación y las relaciones sociales.

*En otro orden de cosas, niños y niñas deben empezar a considerar aquellas conductas personales que constituyen un riesgo para la salud propia o la de los demás, y también aquellas otras que pueden provocar accidentes. Sobre todo en lo relativo a la prevención de accidentes en la vida doméstica y en la actividad del aula o del centro.

La educación sexual puede empezar a abordarse ya en este ciclo a raíz del tratamiento de relaciones y conflictos afectivos surgidos en el grupo de iguales (Ver apartado 2). En dichas relaciones podrán abordarse cuestiones relacionadas con el desarrollo de la identidad sexual tratando de ir superando visiones "fiscalistas" al igual que ocurre con la identidad personal. El reconocimiento de sentimientos y afectos en las relaciones cotidianas -familia, amigos/as, profesores/as...- y el establecimiento de las primeras diferencias de comportamiento podrá ayudar a esta superación progresiva.

4. Educación tecnológica.

La Educación Tecnológica, en esta etapa, contempla dos facetas de acercamiento al entorno tecnológico que rodea a niños y niñas desde sus primeros años: la de constructores de aparatos y objetos tecnológicos y la de usuarios creativos y críticos de la tecnología presente en su vida cotidiana.

En estos dos ejes deberá moverse este apartado durante toda la Ed. Primaria. De este modo, en el primer ciclo de la etapa, podrán comenzarse a desarrollar experiencias de conocimiento físico, mediante la utilización de materiales y objetos existentes en el entorno: caída de cuerpos, rampas, pesos, flexibilidad, flotación, plasticidad, etc...

Estas experiencias podrán ir acompañadas

del uso de las herramientas e instrumentos más comunes y que puedan ser utilizadas en estas edades sin peligro, iniciándose así, niños y niñas, en la observación de las primeras y más elementales normas de seguridad e higiene en la realización de actividades de índole tecnológico. De igual forma, deberán adquirirse aquellas operaciones básicas que estarán presentes en todo trabajo tecnológico, no de forma aislada, sino como requisito ineludible en la realización de un proyecto determinado: recorte de figuras, pegado y unión de elementos, perforación, nudos, medidas...

En el trabajo con materiales diversos -arena, plástico, cartón, madera, alambre...- descubrirán sus propiedades de aplicación más elementales. Con objetos y líquidos diversos descubrirán fenómenos que tratarán de explicar con sus propias concepciones, así como podrán desarrollar "experimentos" diversos -mezclas, construcción de artefactos..., por el simple placer de hacerlos, para responder a una hipótesis o para satisfacer un interés especial.

En este ciclo, el montaje y desmontaje de "máquinas" (cualquier dispositivo cuyo funcionamiento puede ser captado por el alumno/a) podrá ser auxiliado por el profesor/a mediante instrucciones orales o gráficas, o bien cabe la posibilidad de que niños y niñas lleguen a descubrir mediante la manipulación libre el orden y la lógica establecida en la "máquina", siendo capaces de montarla y desmontarla de forma autónoma. La manipulación de "juguetes" adecuados a su edad, que no posean elementos complejos ni peligrosos, sino que sean fácilmente desmontables puede ser una tarea atractiva que les ayude a reconocer los elementos básicos de la realidad tecnológica.

En todas estas tareas, niños y niñas, descubrirán la actividad tecnológica como una actividad eminentemente lúdica, como un juego en el que pueden desarrollar sus propias "ideas" e "inventos" sin miedo a equivocarse ni a "estropear" nada.

Por otra parte, niños y niñas irán reconociendo en este ciclo los principales elementos tecnológicos de su entorno próximo, sobre todo, en lo que se refiere al mundo de los juguetes, a los aparatos domésticos y a los medios tecnológicos más utilizados en su medio urbano o rural.

El manejo de los aparatos más comunes de expresión y comunicación los iniciará en el uso personal de los mismos lo que, ciclos más tarde, los llevará a ser usuarios activos de dichos medios: teléfono, cámara fotográfica, imprenta escolar, magnetofón, ordenador con interfases adecuados a la edad (teclado de concepto, ratón, pantalla táctil, etc.)...

También debe prestarse atención desde estas edades al comienzo de la realización de un cierto análisis que contrarreste la excesiva influencia que ciertos medios de comunicación pueden ejercer en niños y niñas (Televisión, video...). En un nivel

adecuado a su edad, podrá abordarse el tema de la publicidad, sobre todo la que va dirigida a ellos, y aquellos programas "infantiles" o de adultos que más les llama la atención.

Finalmente, y con respecto a la necesidad de desarrollar una adecuada educación vial desde el comienzo de la etapa, debe introducirse a niños y niñas en el reconocimiento de los principales elementos de transporte y circulación vial de su entorno, así como de su condición de peatones, mediante el estudio de los itinerarios que diariamente recorren, el uso de destrezas viales básicas en cruces, calles, pasos de cebra..., la percepción a distancia de la velocidad, y aquellas señalizaciones más representativas en su recorridos cotidianos.

SEGUNDO CICLO

1. Conocimiento y actuación en el medio.

En este segundo ciclo de la etapa, la acción directa en el entorno próximo puede ir dando paso al establecimiento de las primeras relaciones entre algunos de sus elementos más característicos como puede ser el conjunto de seres vivos presentes en el medio.

Las experiencias realizadas en el ciclo anterior, pueden ir configurándose a partir de estos momentos a modo de pequeñas "investigaciones" que a partir de problemas, proyectos o temas de interés, inicien a niños y niñas en procedimientos sencillos propios de la investigación del medio: explicitación de concepciones o "hipótesis" previas sobre hechos o fenómenos, realización de observaciones y registros, "experimentos", establecimiento de algunas conclusiones y comunicación a los demás del desarrollo de la "investigación", de los resultados obtenidos y de los problemas no resueltos.

Este interés por compartir experiencias, hipótesis y conocimientos con los demás, tratando de realizarlas con un cierto rigor y con procedimientos cada vez más "objetivos" debe constituir una estrategia didáctica general para este ciclo y el siguiente.

De este modo, podrán abordarse temas relacionados con el conocimiento de las principales características de elementos físicos del medio próximo (agua, aire, cielo, tierra) y su influencia en la vida de los seres vivos que lo habitan, estableciendo así relaciones que contemplen los cambios estacionales, el día y la noche, etc., y se comiencen a utilizar instrumentos de medida y observación como termómetros, anemómetros, pluviómetros...

Los temas relacionados con los seres vivos pueden ser los más atractivos para trabajar con los niños y niñas en este ciclo. Se profundizará en la descripción y conocimiento de los más frecuentes del entorno próximo abordando sus principales funciones

vitales (nutrición, reproducción y mecanismos de relación con el medio) y estableciendo semejanzas y diferencias entre algunas especies por su tipo de habitat, alimentación, etc.

De este modo podrá iniciarse a los alumnos en la realización de clasificaciones sencillas de los seres vivos y en el manejo y construcción de claves simples en relación a alguna especie presente en el entorno.

Se tratará, además, de ir estableciendo relaciones entre la actividad humana y los seres vivos, valorando su influencia y destacando algunos aspectos positivos y negativos.

El conocimiento del paisaje y de la población que conforma la localidad o comarca puede ampliarse tomando en consideración las principales características y elementos que lo configuran: relieve, fauna y vegetación, tipo de clima, actividades humanas predominantes, profesiones más habituales...; la confección de gráficos simples y de planos sencillos a partir de su observación y estudio ha de iniciarse en este ciclo, así como las primeras interpretaciones de planos y mapas adecuados a su edad.

Debe promoverse desde el comienzo el desarrollo de actitudes de respeto, valoración y protección del patrimonio natural y cultural de la localidad y comarca a través de este tipo de actividades que fomenten la utilización de fuentes diversas -orales y escritas- y el contacto con el medio socio-natural donde se vive.

Con respecto a la noción de cambio, en este segundo ciclo de la etapa, pueden abordarse aquellos acontecimientos que trasciendan la vivencia personal para abordar otros un poco más amplios en el tiempo o en el espacio. De este modo, pueden tratarse conocimientos relativos a cambios cíclicos y rítmicos (mareas, ciclo del agua), cambios de estado (del agua) o aquellos relacionados con la "historia familiar" del alumno o de su localidad que se muevan en unidades temporales que no vayan más allá de las de década o siglo.

En este sentido, pueden conocerse y respetarse las formas de vida y costumbres de sus antepasados (abuelos) o la evolución de algunos aspectos de la vida cotidiana como el vestido, la vivienda, la alimentación o las relaciones familiares.

2. Desarrollo socio-personal.

En este segundo ciclo debe continuarse con los procesos iniciados en el anterior. La construcción y cohesión del grupo clase, así como la consolidación del conjunto de relaciones establecidas en el aula, constituirá uno de los ejes de este apartado. De esta forma, deberá accederse al tratamiento de conflictos que afecten al grupo en su conjunto, esto es, que sean

"sentidos" como tales por todos los participantes (profesor/a y alumnos/as) y que requieran una respuesta colectiva que deberá ser asumida por todos: problemas relativos a la distribución del poder o de los papeles en el aula, organización de espacios y tiempos o planificación de actividades de gran grupo.

Las relaciones jerárquicas (profesor/alumno, padre/hijo...) podrán ser valoradas más detenidamente, así como los diversos papeles asumidos en el grupo de iguales (liderazgos, rechazos...). Esto podrá conducir al análisis de los principales roles adoptados en la vida familiar y escolar tratando de superar estereotipos sexistas, procurar la rotación de papeles o valorar distintos tipos de liderazgos.

Esto supone que debe desarrollarse el concepto de identidad personal y de los demás, en relación a la comprensión de aspectos no directamente observables -intencionalidad, sentimientos, emociones, gustos, puntos de vista...-, definiéndose uno mismo, preferentemente, o describiendo a los demás, por este tipo de características más "psicológicas".

Por otra parte, deberán quedar asentadas aquellas habilidades sociales ya iniciadas en el primer ciclo, relativas a la superación de conflictos entre personas y también entre grupos: diálogo grupal, búsqueda del acuerdo, capacidad de trabajo cooperativo, participación adecuada en la asamblea de clase, cierta relativización de los puntos de vista de otros, etc...

Se trata de que, en estos momentos, el grupo-clase sea capaz de ir fijando metas comunes, de realizar proyectos que impliquen a todos y de suscitar sentimientos de pertenencia al mismo. Las relaciones establecidas en los grupos de iguales, en estas edades, deberán constituir, pues, un objeto de estudio, de tal modo que puedan analizarse, al nivel que sea posible, sus principales características, sus reglas de funcionamiento, los intereses compartidos, el tipo de composición del grupo, etc...

En este clima de relaciones podrá comenzarse a trabajar con concepciones personales y grupales acerca de nociones como "justicia", "poder" o "solidaridad"...; con valores y actitudes que promuevan la aceptación y valoración positiva de la diversidad -de opiniones, de circunstancias, de capacidades...; con la tolerancia y el respeto a la dignidad personal, así como con las primeras relaciones establecidas entre normas sociales y comportamientos individuales y colectivos... Todos estos aspectos deberán desarrollarse refiriéndolos siempre a hechos concretos de la vida real, próximos a los alumnos y alumnas o a situaciones imaginadas o hipotéticas.

Estos procesos configurarán un cierto código normativo y de valores asumidos y, en gran medida construídos, por los mismos alumnos/as posibilitando un verdadero desarrollo de su autonomía moral.

Finalmente, podrá iniciarse en este segundo ciclo, la idea de que los valores y normas cambian, que evolucionan y se adaptan a distintas situaciones. Situaciones que, en este caso, serán analizadas en el contexto del propio aula o centro. En años posteriores esto conducirá a la progresiva elaboración de una concepción relativizadora de los valores y normas en función de las situaciones personales y/o sociales.

De igual forma, podrá ir diferenciándose el tratamiento de conflictos relativos a la violación de normas morales, de aquellos otros más relacionados con normas de tipo socio-convencional asumidas por el grupo clase, o propias del grupo social de pertenencia.

3. Educación para la salud y calidad de vida.

El afianzamiento de aprendizajes sobre el propio cuerpo se complementará, en este segundo ciclo, con aquellos otros relativos al conocimiento del cuerpo humano como organismo vivo, reconociendo sus principales elementos y funciones y estableciendo relaciones sencillas con los de otros seres vivos. (Ver apartado 1)

En este apartado deberá enfatizarse la contemplación de relaciones entre salud corporal y el desarrollo de actividades como los juegos deportivos, el descanso, la utilización creativa del ocio, diversiones...

Debe facilitarse el reconocimiento de relaciones entre el cuidado e higiene corporal y la salud; lo que podrá evidenciarse en aspectos tales como la higiene alimenticia, el aseo en la actividad física o la sensación agradable de bienestar como consecuencia de una adecuada limpieza.

Esta preocupación debe trasladarse también a las relaciones entre higiene del entorno y calidad de vida, reconociendo y analizando algunas conductas y actitudes personales que inciden positiva o negativamente en la salud ambiental y en las relaciones humanas.

Con respecto a la alimentación, en este ciclo, podrán considerarse algunos elementos que contribuyen a configurar una alimentación sana y equilibrada, adoptando actitudes y hábitos que, en consonancia con la adquisición de conocimientos sobre los principales tipos de alimentos, mejoren la dieta alimenticia personal.

De nuevo, la participación en la elaboración no sólo de alimentos, sino de dietas sencillas y equilibradas, constituirá una buena oportunidad de valorar la diversidad de alimentos necesarios, su ingestión a lo largo del día, sus relaciones con aspectos positivos como la salud o la obtención de energía necesaria, o negativos como la mala nutrición, la desnutrición o la obesidad.

Este tipo de tareas facilitará, también, la

superación de estereotipos sexistas relacionados con la alimentación: preparación de comidas, realización de compras, limpieza de utensilios, etc.

En este ciclo, deben consolidarse, pues, el conjunto de hábitos y habilidades sociales que desarrollen una autonomía de la alimentación personal sana y equilibrada.

En lo que respecta al fomento de actitudes que promuevan de la salud, conviene abordar el conocimiento de las enfermedades infantiles más frecuentes (resfriados, gripe...) y algunas formas para tratar de prevenirlas (hábitos saludables, vacunas...). De igual forma, podrá iniciarse a los alumnos y alumnas, en el aprendizaje de técnicas elementales de atención a pequeñas heridas o a accidentados.

La iniciación de nociones sexuales básicas deben introducirse en estas edades: sexualidad humana y reproducción, principales caracteres sexuales, tipos de comportamiento sexual. Estas relaciones pueden ser abordadas preferentemente a través del tratamiento de conflictos generados en las relaciones afectivas o "amorosas" de niños y niñas: rivalidades, celos, envidias, atracciones, inhibiciones...

En este segundo ciclo, deben trabajarse, también, las primeras valoraciones sobre el papel que adoptan los distintos géneros, las diferencias entre hombres y mujeres en este sentido, la superación de rígidos estereotipos sociales. En este sentido, debe favorecerse la contemplación de características más psicológicas, menos observables en el desarrollo de la identidad sexual de niños y niñas: coincidencia de gustos, expresión de afectos, emociones...

4. Educación tecnológica.

En este ciclo, las actividades de conocimiento físico realizadas con distintos materiales contribuirán a tener en cuenta sus posibilidades de aplicación, resistencia, flexibilidad..., así como sus distintos comportamientos ante la luz, los sonidos, la humedad o la electricidad. Se podrán introducir materiales nuevos (lámina metálica, madera contrachapada...) además de profundizar en los ya conocidos con anterioridad.

Se empezará a denominar por sus nombres aquellas herramientas más frecuentemente utilizadas y se utilizarán otras cuyo uso requiera el establecimiento de mayores condiciones de seguridad, lo que facilitará el desarrollo y adquisición de hábitos de trabajo que posibiliten una cierta autonomía personal en el trabajo tecnológico: orden, limpieza, serenidad, seriedad..., lográndose el afianzamiento y mayor precisión de las operaciones básicas desarrolladas en el ciclo anterior.

Podrán aparecer algunas herramientas en este ciclo que se consideren necesarias para el uso de determinados materiales, pero que sólo serán

manejadas por la persona adulta. No obstante, niños y niñas conocerán su funcionamiento, utilidad, nombre..., y podrán iniciarse en su manipulación con ayuda.

Aparecerán los denominados "operadores tecnológicos" que en el ciclo anterior, habrán podido ser utilizados pero sin ser captados o diferenciados como tales en multitud de "inventos" o en la propia manipulación libre de juguetes o "máquinas". A lo largo del segundo y tercer ciclo de la Ed. Primaria, niños y niñas, llegarán a conocer los operadores tecnológicos más frecuentes en las diversas tecnologías -estructuras resistentes, mecánica, fluidos, electricidad-, los llamarán por sus nombres y descubrirán la función que desempeñan. Asimismo, pasarán progresivamente, de manipularlos hasta llegar a construirlos como partes integrantes de sus inventos y artefactos.

Debe iniciarse una cierta organización autónoma del trabajo tecnológico por parte de niños y niñas, a medida que el adulto vaya progresivamente abandonando su tutela: planificación del proyecto, materiales necesarios, organización interna del grupo, etc. También puede comenzarse más sistemáticamente una expresión propia del trabajo tecnológico a través de representaciones simbólicas o gráficas -dibujos, planos, instrucciones...- que tengan como objeto ser comunicadas o presentadas a otros.

En este ciclo, puede enfatizarse la utilización creativa y expresiva de recursos tecnológicos del medio, por ejemplo, en lo que se refiere a las posibilidades de las tecnologías audiovisuales o las de la prensa escolar. De esta forma, "usando" el medio, se descubrirá también la utilidad de determinados medios de comunicación como fuentes de información diversa, a la vez que se profundiza en un análisis crítico de las mismas.

También es posible, si se cuenta con medios para ello, el iniciar a los niños y niñas en el aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la informática para la producción y manipulación de textos escritos, así como en todas las actividades que requieran tareas de almacenamiento, selección y tratamiento de la información.

En lo que respecta a la educación vial deben afianzarse los aprendizajes que en su condición de peatones hayan realizado niños y niñas, para ir abordando a lo largo de este ciclo y el siguiente, su papel como conductores de bicicletas o usuarios de las vías públicas, así como del de pasajeros de medios de transporte públicos o privados. El reconocimiento de posibles riesgos o peligros en el uso de las vías públicas, la adopción de actitudes de seguridad, respeto y cortesía, al igual que la adquisición de hábitos y destrezas viales, serán contenidos fundamentales en estas edades.

TERCER CICLO

1. Conocimiento y actuación en el medio.

Durante el tercer ciclo de Ed. Primaria, las actividades de conocimiento y actuación en el medio, las pequeñas y cada vez más "rigurosas" investigaciones sobre sus problemas o proyectos, los procedimientos e instrumentos empleados, los valores en construcción relativos a la relación Humanidad-Medio..., deberán alcanzar un grado tal que haga posible que los temas se aborden estableciendo relaciones más complejas entre los distintos elementos del medio.

Estas relaciones, además, serán cada vez más "ajenas" al medio próximo, menos evidentes, para, sin llegar a un grado excesivo de alejamiento, poder contemplar problemáticas propias de organizaciones más amplias: territorios, localidad, comarca, grupos sociales, instituciones de carácter provincial o regional, etc.

De esta forma, los apartados relativos a los conceptos de paisaje y población humana pueden constituir, en este ciclo, los campos más idóneos para surtir de objetos de estudio la actividad de aula.

Desde esta perspectiva más general, pues, deben abordarse las cuestiones relacionadas con los demás temas del área.

El desarrollo de las actividades de conocimiento físico, realizadas en los ciclos anteriores, debe conducir a que en este último ciclo de la etapa puedan abordarse conceptos como los de peso, volumen, o flotabilidad (Ver apartado 4) abordando más en profundidad las relaciones entre medio físico, seres vivos y tipos de paisajes: clima, habitat, población humana...

Deberán conocerse, también, los principales elementos, características y usos del medio físico en Andalucía (aguas, rocas, relieve), así como podrán iniciarse temas relativos a nociones básicas de cosmografía: esfericidad de la Tierra, movimientos de rotación y traslación; planetas...

Será conveniente, en estos momentos, el enfatizar el desarrollo de actitudes de valoración y conservación de aspectos del medio físico (aguas continentales, capa de ozono...) tan presentes en la problemática ambiental actual.

Con respecto al conocimiento sobre los seres vivos deben conjugarse las distintas relaciones establecidas entre órganos y sistemas de órganos para ir construyendo la idea de "unidad" del organismo vivo. Además, será de sumo interés iniciar el tratamiento de las primeras relaciones ecológicas simples: relaciones alimenticias entre animales, plantas y población humana, elaboración de sencillas cadenas tróficas presentes en el entorno, actuación humana en relación

a los seres vivos, etc...

De este modo, al finalizar la Ed. Primaria los alumnos y alumnas deberán conocer los principales seres vivos de Andalucía, utilizando claves y guías sencillas para su clasificación, y potenciando actitudes respetuosas y proteccionistas del medio ambiente en nuestra Comunidad Autónoma a través del análisis de su problemática ambiental más relevante.

En este ciclo, deberá abordarse el papel de los grupos humanos y de la humanidad en general, en la transformación -a veces degradación- del paisaje. La diversidad paisajística de Andalucía se abordará mediante el establecimiento de relaciones sencillas entre asentamientos humanos y medio natural, conociendo aquellos factores que contribuyen a mejorarlo o a degradarlo, y tratando de adoptar conductas y actitudes, personales y colectivas, que lo defiendan. El patrimonio natural y cultural de Andalucía, pues, debe constituir, en este ciclo, el objeto primordial de estudio en este área.

La progresiva utilización de procedimientos e instrumentos para el conocimiento y actuación en el medio conducirá al afianzamiento en la elaboración e interpretación de mapas y planos, uso de instrumentos de orientación y escala, dominio en la recogida de información diversa y elaboración de informes escritos.

Por otra parte, el conocimiento de la diversidad de los pueblos de Andalucía y de España deberá realizarse en un contexto que promueva el respeto y valoración de su pluralidad cultural. Lo que podrá abordarse mediante el conocimiento de las manifestaciones culturales e instituciones sociales y políticas más relevantes de nuestra Comunidad.

Finalmente, podrá abordarse en este ciclo, el tratamiento narrativo de algunos hechos relevantes en la historia de la localidad, Andalucía y España, estableciendo comparaciones entre algunos aspectos del presente y otros del pasado, iniciándose, así, a niños y niñas, en la superación de la visión "finalista" de la historia, esto es, llegar a entender que la historia es un proceso abierto en el que podemos influir.

La elaboración e interpretación de sencillos cuadros cronológicos, el estudio de restos materiales, el conocimiento de costumbres y el manejo de fuentes escritas, pueden ser los instrumentos adecuados para abordar esta aproximación a la noción de cambio y de "historia" referida a los grupos sociales de pertenencia.

2. Desarrollo socio-personal.

Estableciendo una progresión de continuidad con los aprendizajes desarrollados en los ciclos anteriores, en este tercer ciclo se podrá ir trascendiendo del marco del grupo-clase y del propio aula o centro, para comenzar a contemplar perspectivas más amplias referidas al grupo social de pertenencia y a un conjunto

de conocimientos referidos a otros grupos y a factores sociales de tipo más general.

Al finalizar la etapa de Ed. Primaria, los aprendizajes relacionados con el establecimiento de vínculos entre las personas y los relacionados con la cohesión de grupo, podrá facilitar el desarrollo de una adecuada identidad de grupo. Esta identidad deberá sustentarse en el conjunto de experiencias, valores y normas compartidas por el grupo, junto con la aceptación y valoración positiva de las diferencias interpersonales de las personas que lo componen; llegando a considerar esta diversidad, en la acción, como la característica más idónea para acometer proyectos y metas comunes.

Se enfatizará, pues, en este ciclo, el desarrollo del sentimiento de pertenencia a un grupo social con características propias e "historia" común. Perspectiva que ha de aplicarse también a grupos sociales más amplios -comarca, Comunidad Autónoma, España...-, siendo la Cultura Andaluza uno de los ejes básicos de este planteamiento

Este sentimiento de pertenencia, esta identidad de grupo, debe complementarse con la potenciación de actitudes cada vez más relativizadoras con respecto a otros grupos o culturas. El conocimiento de sus características principales o de su historia podrá ayudar al desarrollo de concepciones tolerantes que respeten las diferencias culturales y las valoren como enriquecedoras del patrimonio común de la humanidad.

A su vez, contribuirán a relativizar los propios valores y normas, siendo capaces de entenderlos más como factores de identidad de distintos grupos sociales en su proceso de adaptación cultural al medio. Esto podrá ilustrarse con el conocimiento de aspectos como la duración y localización espacio-temporal de distintos grupos de valores y normas en nuestra cultura o en otras, ayudando a alumnos y alumnas a desarrollar la noción de cambio referida, en este caso, al mundo de los valores y de las normas. En este sentido, el establecimiento de relaciones simples entre normas colectivas de un grupo social, sus leyes fundamentales y sus principales instituciones políticas y sociales facilitará también el desarrollo de esta perspectiva relativizadora.

Con respecto al tratamiento de conflictos, en este tercer ciclo de la Ed. Primaria podrán abordarse, conjuntamente con los expresados en los anteriores ciclos -que seguirán apareciendo-, aquellos más relacionados con niveles de organización social más amplios y complejos. Estos conflictos podrán ser analizados a raíz de aquellos planteados en nuestra cultura y que surgen de diferencias sociales, económicas, culturales, étnicas, religiosas o, también, entre naciones.

Este tipo de conflictos dará pie al establecimiento de relaciones más complejas en el

análisis de las posibles causas que los originan y en sus posibles soluciones, enmarcándose dicho análisis dentro de los principios pedagógicos de una "educación para la paz y la cooperación entre los pueblos".

De igual forma, merece la pena resaltar un tipo de conflicto más general que puede trabajarse en esta etapa, esto es, el surgido de la específica relación actual entre Humanidad y Medio Ambiente. En este sentido, la problemática ambiental será una excelente fuente de objetos de análisis que favorecerán este tratamiento, iniciando una visión del mundo que empiece a considerar nuestra responsabilidad no sólo con las generaciones presente sino también con las "generaciones futuras".

Finalmente, el conocimiento de las principales organizaciones de nuestro entorno cultural que velan por temas como la "justicia y cooperación entre los pueblos", por una adecuada gestión y protección del medio ambiente o por salvaguardar la paz mundial..., debe plantearse a lo largo de este ciclo de la Ed. Primaria.

3. Educación para la salud y calidad de vida.

Al finalizar la Ed. Primaria, niños y niñas habrán afirmado completamente su identidad corporal: interiorización completa del esquema corporal, riqueza de las posibilidades expresivas del cuerpo, conocimiento de limitaciones personales y de capacidades motrices, así como el conocimiento y aceptación de los primeros cambios pre-puberales que podrán aparecer en estas edades.

Se profundizará, en este ciclo, en el conocimiento del cuerpo humano estableciendo relaciones entre sus diversos órganos y entre las funciones que realizan: aspectos básicos de la nutrición humana, relación y reproducción.

Todos estos aspectos deberán contribuir a la aceptación del propio cuerpo y el de los demás, superando estereotipos sociales relacionados con las diferencias étnicas, de razas, sexuales o relativas a características individuales. A la vez, se podrán establecer relaciones entre esta diversidad y sus posibilidades de adaptación a las características del entorno ambiental o cultural donde se desarrollan.

Las relaciones establecidas entre salud y cuidado del cuerpo deberán desembocar en una valoración positiva de la actividad física y de la participación en juegos y deportes que la fomenten, así como deberán conocerse aquellas asociaciones recreativas y/o deportivas del entorno que la favorecen.

Ello conducirá a conocer con más detalle los factores, personales y sociales, que inciden positivamente en la salud personal y en la adopción de

hábitos y estilos de vida deseables. Conocimiento que posibilitará la participación responsable y solidaria en la mejora de la higiene del entorno: campañas de limpieza, de sensibilización ante la contaminación, tratamiento de basuras, etc.

La alimentación podrá abordarse, en este ciclo, desde una perspectiva más social. Se tratarán, de este modo, aspectos relacionados con el conocimiento de las principales costumbres gastronómicas de la comarca, su relación con el folklore y las fiestas populares, con el tipo de clima, con las características geográficas y sociales, con las variedades agrícolas y ganaderas del entorno, etc...

De igual forma, se conocerán y valorarán aquellos factores sociales que inciden sobre la alimentación: estilo de vida (estres, comida rápida...), producción masiva de alimentos (utilización de conservantes, colorantes...), desigual distribución de la riqueza, (hambre en el Tercer Mundo y opulencia y derroche en determinadas sociedades...) Podrán conocerse, desde esta perspectiva, aquellas organizaciones sociales que velan por la calidad de los alimentos, por un consumo racional de los mismos, o por una justicia en su distribución mundial, etc.

Deben prevenirse, también, aquellos hábitos negativos más relevantes relacionados con la comida o la bebida en estas edades: consumo de alcohol, comida-rápida, nutrición desequilibrada...

Con respecto a la prevención de la salud, niños y niñas al finalizar su Ed. Primaria deberán conocer los principales servicios de salud de su entorno próximo y las principales funciones sociales que realizan. Por otra parte, debe iniciarse en estas edades la prevención de determinadas drogodependencias -alcohol, tabaco...- valorando sus repercusiones en la salud personal y en las relaciones sociales, así como el conocimiento de aquellas organizaciones sociales que velan por la prevención de la salud y por la atención a accidentados en nuestra sociedad.

En lo concerniente a la educación sexual, debe profundizarse en este último ciclo, el desarrollo de la identidad sexual de los alumnos y alumnas, enfatizando las relaciones existentes entre comportamiento sexual y sentimientos o afectos.

El conocimiento de las nociones sexuales básicas deberá ampliarse llegando a establecer relaciones y valoraciones simples entre aspectos sexuales y sociales: sexo y papeles sociales de hombres y mujeres, utilización de la imagen de la mujer o del hombre en los medios de comunicación y en la publicidad, etc.

Deberá, asimismo, desarrollarse en esta etapa, el respeto y tolerancia ante distintos tipos de respuesta sexual, como parte integrante del respeto a la identidad personal de determinados individuos o grupos sociales.

4. Educación tecnológica.

A través de las actividades de conocimiento físico y de uso de materiales, como de aquellas otras relacionadas, en general, con la construcción de máquinas, niños y niñas, llegarán a construir en este tercer ciclo de la etapa, algunos conceptos básicos de física y química: propiedades de la materia, fuerzas, reacciones químicas, movimientos, cambios térmicos...

El uso de operadores tecnológicos para la construcción de máquinas y artefactos tecnológicos se deberá haber afianzado, llegando a poder denominar el tipo de operador, la función que realiza, el tipo de tecnología a la que pertenece, etc.

Por otra parte, la adopción de técnicas y métodos elementales de trabajo conducirá a un mayor grado de autonomía y organización en su desarrollo contemplando todas sus fases: diseño y planificación, recursos y materiales necesarios, construcción, comprobación y comunicación a los demás.

El trabajo tecnológico se podrá centrar en este último ciclo en el diseño y construcción de máquinas o juguetes como respuesta a problemas, proyectos de construcción, o actividades libres, esto es, respondiendo a un objetivo previamente planteado. La ayuda de la representación gráfica y del dibujo, tanto para la "lectura" de instrucciones como para la expresión y comunicación de la tarea realizada, constituirán instrumentos que, sin adquirir una complejidad técnica inadecuada para estas edades, serán de sumo interés para su desarrollo en etapas posteriores.

Se recomienda para ello el uso de recursos informáticos y, en general, de todos los que aportan las nuevas tecnologías encaminados a favorecer el almacenamiento, organización, análisis y tratamiento de la información.

Desde esta perspectiva, este ciclo podrá posibilitar la reflexión y valoración de lo que supone la tecnología en la vida cotidiana, en la sociedad: formación de opiniones, influencia en los estilos de vida, fomento de estereotipos, mejora de las comunicaciones y del transporte, fomento del consumo..., para tratar, en cada momento, de establecer relaciones entre progreso tecnológico y calidad de vida, observando sus aspectos positivos y aquellos más negativos.

Estos primeros análisis y valoraciones deben tener como consecuencia el destacar una utilización activa y crítica de los adelantos tecnológicos en nuestra sociedad (TV, video, prensa, radio, informática...) que salvaguarden un uso creativo de los tiempos de ocio y constituyan una fuente atractiva y casi inagotable de informaciones útiles. Debe garantizarse que las relaciones entre tecnología y sociedad vayan encaminadas al logro de mejores cotas de calidad de vida y de utilización racional del medio ambiente.

En otro orden de cosas, al finalizar esta etapa, niños y niñas tendrán un conocimiento de las señales de tráfico y de los medios de transporte más usuales en su entorno vial, así como de aquellas organizaciones y personas que velan por su seguridad y mejora.

CUADRO-RESUMEN.

Como complemento más estructurado de la propuesta de secuenciación de contenidos realizada en el capítulo anterior, se explicitan a continuación una serie de esquemas que desarrollan las secuencias intercielos en la presente área curricular.

No obstante conviene entender que los esquemas no tratan de ser una relación exhaustiva de lo que pudiera hacerse de acuerdo a los criterios generales establecidos. Esta sería una labor más propia de los equipos docentes en la realización de sus proyectos curriculares o programaciones de aula.

En los esquemas que a continuación se acompañan se ha reflejado aquello que se considera más relevante o definitorio de cada secuencia, no olvidando su carácter orientativo. Se alude, de este modo, a distintos tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) de forma integrada y tratando de establecer relaciones entre los mismos desde el principio.

Por estas razones, ha de huirse de aplicaciones rígidas o de planteamientos excesivamente mecánicos en la interpretación de los esquemas.

Por otra parte, por sí solos no ofrecen la riqueza de apreciaciones y matices que se quiere expresar a lo largo de toda la propuesta de secuenciación, por lo que es desaconsejable que se conviertan en el capítulo principal. Sólo consisten en un documento aclaratorio de lo que se ha desarrollado con anterioridad.

Conviene, pues, que su lectura y contraste se realice una vez leída con detenimiento la totalidad de la propuesta, para poder, así, comprender con mayor acierto las claves que han llevado a su formulación e, incluso, poder establecer matizaciones según la experiencia docente y zona de actuación en la que se desarrolle la labor educativa.

PRIMER CICLO

1. Conocimiento y actuación en el medio.

a) El medio físico.

* Realización de actividades y experiencias de conocimiento físico y utilización de diversos materiales

presentes en el entorno próximo.

* Desarrollo de la curiosidad y del planteamiento de ideas e "hipótesis" personales sobre algunos fenómenos físicos en el medio próximo.

* Realización de observaciones y registros simples acerca del tiempo atmosférico local.

b) Los seres vivos.

* Cuidado y contacto con seres vivos: plantas y animales domésticos en la casa, en el aula, en el entorno próximo...

* Conocimiento de los seres vivos más frecuentes en el entorno próximo.

* Diferenciación ser vivo/no-vivo.

* Diferencias básicas de las categorías de animal y vegetal: posibilidad de locomoción.

* Características generales del ser vivo: nacer, alimentarse, crecer, reproducirse y morir.

* Procedimientos sencillos de observación y registro para el cuidado y realización de pequeñas "investigaciones" sobre los seres vivos.

* Utilidad de los seres vivos para las personas: primeras valoraciones.

c) El paisaje natural.

* Iniciación a la descripción del paisaje del entorno local: primeras relaciones entre seres vivos y medio físico.

* Reconocimiento de las formas del relieve más características en el entorno próximo: observación directa, realización de dibujos...

* Fomento de la sensibilidad y gusto por las cualidades estéticas y afectivas del paisaje.

d) Población humana y medio.

* Características de los grupos primarios: la comunidad doméstica, el grupo de iguales, el grupo-clase...

* Seguimiento del proceso de elaboración de algún producto básico (Por ej.: la leche, el pan...)

* Procedimientos sencillos para obtener información: conversaciones orales con distintas personas.

e) El cambio en el medio socio-natural.

* Experiencias de conocimiento físico: movimientos, caídas de cuerpos, velocidad...

* Percepción de algunos cambios evidentes, en los elementos del medio próximo: tiempo atmosférico, estaciones, seguimiento del crecimiento de animales y plantas en el aula...

* La historia personal: iniciación a nociones temporales básicas (unidades de tiempo -día, mes año-, pasado/presente/futuro, duración, simultaneidad...

2. Desarrollo socio-personal.

a) Conocimiento de sí mismo y de los demás.

* Iniciación al desarrollo de la identidad propia y de los demás: superación de la visión "fiscalista" de las características personales. Expresión de características propias relacionadas con los gustos y deseos personales.

* Iniciación al conocimiento de las capacidades y limitaciones propias y de los demás: autoconocimiento y autoestima.

* Comprensión de los diferentes tipos de relaciones primarias: parentesco, amistad, vecindad...

* Iniciación al trabajo en grupo: sentido de pertenencia, tareas comunes...

* Desarrollo de actitudes y conductas pro-sociales: ayuda, consuelo...

b) La resolución de conflictos en las relaciones humanas.

* Iniciación al tratamiento de conflictos entre iguales surgidos en las relaciones de aula. agresiones, distribución de responsabilidades, incumplimiento de acuerdos...

* Comienzo de la adopción de formas constructivas de superación de conflictos: utilización del diálogo, comprensión de otros puntos de vista, fijación de acuerdos o normas, aplicación de sanciones por reciprocidad...

* Iniciación a la consideración de la intencionalidad, circunstancias y motivación moral en la resolución de conflictos personales.

c) Valores y normas en los grupos sociales.

* Aceptación progresiva de la reciprocidad y dependencia entre normas de conducta y acciones personales.

- * Comprensión creciente de la necesidad de establecer principios y normas morales y sociales en relación con las necesidades de actuación y funcionamiento de personas y grupos (respeto, ayuda, obediencia, colaboración, acuerdo/desacuerdo...)

- * Aparición/explicitación de criterios morales propios en relación con el ejercicio de conductas positivas.

- * Primeros acuerdos para la vida del grupo-clase: necesidad de organizarse y participar, búsqueda del consenso, aceptación de responsabilidades...

- * Iniciación al tratamiento de valores y normas morales en las relaciones entre iguales. bien/mal, correcto/incorrecto...

3. Educación para la Salud y calidad de vida.

a) El cuerpo, la actividad física y la salud.

- * Conocimiento y control de las posibilidades del propio cuerpo en relación a: afirmación de la lateralidad, independencia segmentaria, dominio de la respiración, postura, resistencia a la fatiga, ritmos de actividad y descanso, desplazamientos en el espacio...

- * Conocimiento y denominación de los elementos observables del propio cuerpo y el de los demás: cabello, cejas, labios, uñas, órganos sexuales...

- * Desarrollo de las posibilidades expresivas del cuerpo (Ver área de Ed. Artística).

- * Desarrollo de las posibilidades motrices a través del juego (Ver área de Ed. Física).

b) Higiene personal y del entorno socio-natural.

- * Adopción y valoración positiva de hábitos de higiene personal básicos para posibilitar la propia autonomía de actuación: limpieza de la piel, cabellos, uñas, dientes, genitales..., y en situaciones específicas: deposiciones, sueño, comida, juego, pequeñas heridas, etc.

- * Participación y valoración positiva de la higiene del entorno próximo -casa, aula, centro...-: colaboración en la recogida y ordenación de objetos, en la limpieza de la habitación propia y la del aula, en salidas al campo y en excursiones, etc.

c) Alimentación.

- * Adquisición de hábitos alimenticios y de habilidades que afiancen una autonomía adecuada de los niños y niñas a la hora de comer: uso de utensilios de comida, postura...

- * Reconocimiento de algunos factores del entorno

próximo que inciden sobre los hábitos alimenticios: evitar conductas alimenticias que puedan ser nocivas para la salud (excesivo consumo de golosinas, ritmos inadecuados de comidas), reconocer algunas costumbres y hábitos sociales propios de su comunidad en relación con la alimentación...

- * Participación en la confección de alimentos de elaboración sencilla apreciando la dimensión lúdica y social de este tipo de actividades y desarrollando el gusto.

d) Promoción de la salud.

- * Reconocimiento de algunas conductas personales que constituyen un riesgo para la salud o que pueden provocar accidentes.

- * Conocimiento y prevención de accidentes en la vida doméstica y en la actividad del aula.

e) Educación sexual.

- * Sentimientos y afectos en las relaciones cotidianas: familia, amigos/as...

- * Iniciación al tratamiento de "conflictos" afectivos en el grupo de iguales.

- * Iniciación al desarrollo de la identidad sexual: superación de visiones "fiscalistas".

- * Tratamiento de algunas de las nociones de niños y niñas relacionadas con la sexualidad humana: reproducción, "amor"...

4. Educación Tecnológica.

a) Construcción de juguetes y máquinas elementales.

- * Desarrollo de experiencias y de nociones elementales de conocimiento físico a través de la utilización de materiales y objetos existentes en el entorno: caída de cuerpos, pesos, flexibilidad, flotación...

- * Conocimiento y uso de herramientas comunes y apropiadas para estas edades.

- * Adquisición de operaciones básicas en el trabajo tecnológico: recorte de figuras, pegado y unión de elementos y materiales, doblado, perforación, nudos, medidas...

- * Desmontaje/montaje de juguetes o máquinas simples. Manipulaciones dirigidas y libres.

- * Iniciación de la observación de normas de seguridad

e higiene en las actividades tecnológicas.

b) Conocimiento y uso de aparatos tecnológicos.

* Reconocimiento de los principales elementos tecnológicos del entorno próximo: aparatos domésticos, juguetes...

* Manejo adecuado de sencillos aparatos tecnológicos de su entorno: teléfono, imprenta escolar, cámara fotográfica, magnetofón...

* Iniciación al análisis crítico de la publicidad y televisión infantil.

c) Educación vial.

* Reconocimiento de los principales elementos de transporte y circulación vial del entorno próximo.

* Niños y niñas en su condición de peatones: itinerarios cotidianos, destrezas viales básicas, percepción a distancia de la velocidad...

* Iniciación al código de señales en relación con su actividad cotidiana.

SEGUNDO CICLO

1. Conocimiento y actuación en el medio.

a) El medio físico.

* Conocimiento de las principales características de los elementos del medio físico en el entorno próximo: agua, aire, cielo, tierra.

* Influencia del medio físico (estaciones) en la vida de los seres vivos: relaciones entre seres vivos y medio físico en el que habitan.

* Conocimiento del ciclo del agua.

* Utilización de algunos instrumentos de medida y observación de elementos del medio físico: termómetro, anemómetro...

b) Los seres vivos.

* Descripción de los seres vivos en el entorno próximo.

* Conocimiento de las principales funciones vitales del organismo vivo: nutrición, reproducción y mecanismos de relación con el medio.

* Semejanzas y diferencias entre algunas especies: tipo

de habitat, alimentación...

* Realización de clasificaciones sencillas de los seres vivos.

* Desarrollo de "investigaciones" sobre el conocimiento de algunos seres vivos: utilización de técnicas sencillas de observación y registro, uso de instrumentos (lupa, herbarios, cuaderno de campo, claves sencillas...) y búsqueda de información.

* Desarrollo de la sensibilidad, respeto y protección ante diversas formas de vida.

* Primeras valoraciones de la influencia de la actividad humana en los seres vivos: aspectos positivos y negativos.

c) El paisaje natural.

* El paisaje que conforma la localidad y la comarca: características y elementos que lo configuran (relieve, fauna y vegetación, clima, actuación humana...).

* El agua como principal agente de meteorización y transporte: la circulación hídrica.

* Primeras valoraciones sobre usos y abusos de algunos bienes preciosos: aire, agua, luz solar...

* Confección de planos y croquis sencillos a partir de la observación del paisaje.

* Iniciación a la interpretación de planos y mapas.

* Desarrollo del respeto, valoración y protección del patrimonio natural de la localidad y comarca.

d) Población humana y medio.

* Descripción de la población local y de la comarca: principales características y actividades, recursos, composición, evolución...

* Conocimiento de las profesiones más habituales del entorno.

* Análisis de algunos procesos sencillos de elaboración de productos: principales sectores de producción en la localidad y comarca.

* Reconocimiento de algunos impactos de la actividad humana en el medio natural local.

* Desarrollo del respeto, valoración y protección del patrimonio cultural de la localidad y comarca.

e) El cambio en el medio socio-natural.

* Conocimiento de algunos cambios cíclicos y rítmicos: mareas, ciclo del agua...

* El agua: cambios de estado.

* La historia familiar: ampliación del desarrollo de nociones temporales (unidades de medida -década, siglo-).

* Conocimiento y respeto de las formas de vida y costumbres de los antepasados.

* Conocimiento de la evolución de algunos aspectos de la vida cotidiana: vestido, vivienda, alimentación, relaciones familiares...

2. Desarrollo socio-personal.

a) Conocimiento de sí mismo y de los demás.

* La identidad personal y de los demás en relación a la comprensión de aspectos no directamente observables: intencionalidad, sentimientos, emociones, puntos de vista...

* Descripción de las características personales observables y no observables de sí mismo y de los demás: formas de ser, gustos comunes, expectativas personales...

* Análisis y valoración de los principales roles adoptados en la vida familiar y escolar: superación de estereotipos sexistas, rotación de roles, tipos de liderazgos...

* Análisis y valoración de relaciones personales simples: diadas (simetría/asimetría, igualdad/jerarquía) y triadas (amor, celos, envidias...)

* El grupo de iguales: principales relaciones, fijación de metas comunes, intereses compartidos, papeles adoptados, reglas de funcionamiento...

b) La resolución de conflictos en las relaciones humanas.

* Tratamiento de conflictos relativos a la distribución de poder o de papeles en el grupo-clase: relaciones jerárquicas (profesor/alumno, madre/hija...) y entre iguales (liderazgos, rechazos...)

* Tratamiento de conflictos que afectan al grupo de clase: conflictos intergrupos, fijación de metas comunes, cooperación, diversidad de intereses.

* Diferenciación en el tratamiento de conflictos relativos a la violación de normas morales de aquellos otros relativos a normas socio-convencionales del grupo-clase.

* Adquisición de habilidades sociales para la superación positiva de conflictos entre personas y/o

grupos: diálogo de grupo, trabajo cooperativo, responsabilidades colectivas, búsqueda del consenso, tolerancia y comprensión con otros puntos de vista, participación en la asamblea de clase, trabajo en pequeño grupo...

c) Valores y normas en los grupos sociales.

* Valores y normas en el grupo de iguales y en el grupo-clase: dignidad personal, respeto y tolerancia, diversidad de capacidades y opiniones...

* La búsqueda del acuerdo en el establecimiento y el cambio de normas y valores en el grupo: diferenciación entre normas morales y normas de tipo convencional.

* Las nociones de solidaridad y justicia en el grupo-clase: valoraciones personales y grupales.

* Establecimiento de relaciones entre normas sociales y comportamientos individuales y colectivos.

* Superación de estereotipos sociales relativos al sexo y al género: roles masculino y femenino, relaciones de poder, comportamientos sociales, etc.

* Iniciación a la visión cambiante de las normas y valores, así como de la relativización de las normas en función de situaciones personales.

* Elaboración colectiva de normas y reglas de comportamiento propias.

* Establecimiento de relaciones entre normas concretas y necesidades del grupo: función adaptativa de normas y valores.

3. Educación para la Salud y Calidad de vida.

a) El cuerpo, la actividad física y la salud.

* Profundización en el conocimiento y control del cuerpo: relajación global y segmentaria, independencia segmentaria y total y adecuación a conductas complejas a nivel dinámico; independencia derecha-izquierda, interiorización del propio cuerpo, equilibrio...

* Mejora en la riqueza de las posibilidades expresivas y motrices. (Ver áreas de Ed. Artística y Ed. Física).

* Conocimiento del cuerpo humano como organismo biológico: principales elementos y funciones.

* Valoración y establecimiento de relaciones simples entre salud corporal y actividades tales como el deporte, el descanso, utilización creativa del ocio, diversiones...

b) Higiene personal y del entorno socio-natural.

* Mejora de los hábitos de higiene personal adquiridos en el ciclo anterior.

* Establecimiento de relaciones sencillas entre higiene persona y salud, higiene alimenticia, aseo y actividad física, higiene y sensación de bienestar...

* Establecimiento de relaciones sencillas entre la higiene personal y la calidad de vida: aseo y relaciones personales, conductas personales que inciden positiva o negativamente en la higiene del entorno...

* Participación en la higiene de entornos cotidianos: centro escolar, lugares de ocio, instalaciones deportivas, etc...

c) Alimentación.

* Conocimiento de algunos elementos que contribuyen a una alimentación sana y equilibrada: variedad, tipos y calidad de los alimentos.

* Primeras relaciones entre hábitos/costumbres de alimentación y estilos de vida en el entorno próximo.

* Adquisición de conocimientos básicos y de actitudes que mejoren la dieta alimenticia personal analizando consecuencias positivas -salud, obtención de energía necesaria...- y negativas -desnutrición, obesidad...-

* Participación en la confección de dietas sencillas y equilibradas: diversidad de alimentos, ingestión adecuada...

* Superación de estereotipos sexistas en relación a las tareas relacionadas con la alimentación: elaboración de comidas, compra, limpieza de utensilios...

* Consolidación de hábitos y habilidades sociales que desarrollen una autonomía personal con respecto a la alimentación: servir la comida, utilizar adecuadamente los cubiertos...

* Adquisición de actitudes valorativas y críticas frente al consumo y uso de productos alimenticios.

d) Promoción de la salud.

* Conocimiento de las enfermedades infantiles más frecuentes (resfriados, gripe...) y forma de prevenirlas (hábitos saludables, vacunación...)

* Conocimiento de algunas técnicas básicas de curación de pequeñas heridas y de atención a accidentados.

* Adquisición de conocimientos básicos y de actitudes de prevención de accidentes en las actividades cotidianas y en los desplazamientos. (Ver Ed. vial)

* Conocimiento de los servicios de urgencia de la

localidad y su utilización.

e) Educación sexual.

* Iniciación de nociones sexuales básicas: sexualidad humana y reproducción, caracteres sexuales primarios, comportamiento sexual...

* Tratamiento de conflictos surgidos en las relaciones de amistad o "amorosas": celos, rivalidad, inhibiciones, atracciones...

* Análisis del papel que cada género adopta con respecto a la sexualidad. Principales diferencias entre los papeles de hombres y mujeres. Superación de estereotipos sexuales, respeto de diferentes conductas sexuales...

* Desarrollo de la identidad sexual en relación a características menos observables: compartir sentimientos, gustos, emociones...

4. Educación Tecnológica.

a) Construcción de juguetes y máquinas elementales.

* Conocimiento y experiencia del comportamiento de diversos materiales ante la luz, el sonido, el calor, la humedad, la electricidad...

* Utilización de nuevos materiales para la construcción de operadores tecnológicos y/o máquinas simples.

* Iniciación, con la ayuda del adulto, en la utilización de herramientas más complejas o peligrosas.

* Conocimiento y denominación de las principales herramientas utilizadas en el trabajo tecnológico.

* Construcción de "herramientas personales" para problemas tecnológicos concretos.

* Diferenciación de algunos operadores tecnológicos básicos como partes integrantes de inventos o construcciones. Reconocimiento de la función que realizan.

* Afianzamiento de las operaciones básicas desarrolladas en el primer ciclo.

b) Conocimiento y uso de aparatos tecnológicos.

* Iniciación a la utilización creativa de tecnologías audiovisuales: magnetofón, video, radio...

* Los medios de comunicación de masas como fuente de información -TV, video, prensa, radio...-: aspectos positivos y negativos.

c) Educación vial.

- * Niños y niñas como conductores de bicicletas y usuarios de las vías públicas, así como pasajeros de transportes públicos y privados: normas elementales de seguridad y cortesía.
- * Reconocimiento y prevención de posibles peligros en relación con la circulación vial.

d) Tratamiento de la información.

- * Iniciación en la utilización de la informática aplicada a la educación: composición de textos, revistas escolares, juegos creativos, tareas de aprendizaje...
- * Reconocimiento de elementos pertenecientes a la tecnología de la información en el entorno próximo.

TERCER CICLO

1. Conocimiento y actuación en el medio.

a) El medio físico.

- * Desarrollo de experiencias de conocimiento físico: peso, volumen, flotabilidad...
- * Relaciones entre elementos del medio físico y tipos de paisajes: clima, habitat, población...
- * Principales factores que intervienen en la configuración del clima.
- * Principales elementos, características y usos del medio físico de Andalucía: aguas, rocas, relieve...
- * Conocimiento de los componentes básicos del suelo y los factores que influyen en su formación: variedad de suelos.
- * Conocimiento de algunos conceptos básicos de cosmografía: esfericidad de la Tierra, movimientos de rotación y traslación, planetas...
- * Desarrollo de actitudes de valoración y conservación del medio físico: aguas continentales, capa de ozono...

b) Los seres vivos.

- * Establecimiento de relaciones simples entre órganos y sistemas de órganos: unidad del organismo vivo.
- * Iniciación al establecimiento de relaciones ecológicas: relaciones alimenticias entre animales, plantas y población humana, elaboración de sencillas cadenas

tróficas, valoración de la actuación humana con los seres vivos...

- * Conocimiento de los principales seres vivos de Andalucía.
- * Utilización de claves y guías sencillas para la clasificación de seres vivos.
- * Desarrollo de actitudes que protejan el medio ambiente: investigaciones sobre la problemática ambiental de Andalucía.

c) El paisaje natural.

- * Establecimiento de primeras relaciones entre asentamientos humanos y medio natural: papel de la humanidad en la transformación del paisaje.
- * Conocimiento de la diversidad paisajística de Andalucía.
- * Conocimiento de algunos factores y actividades humanas que degradan el paisaje: alternativas para conservarlo y mejorarlo.

* Adopción de conductas personales y colectivas para mejorar la calidad del medio ambiente.

* Desarrollo de actitudes de respeto, conservación y mejora del patrimonio natural de Andalucía.

* Afianzamiento y mayor precisión en la elaboración e interpretación de mapas y croquis: utilización de instrumentos y estrategias de orientación y escala.

d) Población humana y medio.

- * La organización del territorio: redes de transporte y medios de comunicación.
- * Conocimiento de las principales organizaciones sociales e instituciones de Andalucía.
- * La diversidad normativa en los grupos sociales: acuerdos y conflictos.
- * Desarrollo de actitudes de respeto y relativización con respecto a la diversidad cultural de distintos pueblos de Andalucía y España.

* Dominio de la recogida de información de distintas fuentes orales o escritas.

* Elaboración de informes escritos.

e) El cambio en el medio socio-natural.

- * Reestructuración de los conceptos sobre las

estaciones, días y noches, clima..., de acuerdo a los nuevos conocimientos sobre cosmografía.

* Tratamiento narrativo de algunos hechos relevantes en la historia de la localidad, Andalucía y España.

* Comparación de algunos aspectos del pasado y del presente: restos materiales, costumbres, manifestaciones culturales...

* Iniciación en la superación de la visión "finalista" de la historia: la historia como proceso abierto, en el que podemos influir.

* Elaboración e interpretación de sencillos cuadros cronológicos.

2. Desarrollo socio-personal.

a) Conocimiento de sí mismo y de los demás.

* El desarrollo de la identidad personal y de la identidad de grupo: expresión de aspiraciones personales, conocimiento de limitaciones y capacidades, aceptación y valoración positiva de las diferencias interpersonales, construcción de la identidad de grupo...

* El cambio en las relaciones personales: evolución de la identidad personal en uno mismo y en los demás.

* Actitudes y conductas prosociales en el grupo de pertenencia: ayuda a la infancia, a los ancianos, a las personas con problemas, a grupos marginados...

* Valoración positiva del desarrollo de diferentes papeles y funciones sociales en la familia, el trabajo, la escuela, la calle...

* Desarrollo del sentimiento de pertenencia a un grupo social con características propias e historia común. Conocimiento de otros grupos. Desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia.

* Conocimiento de algunas organizaciones sociales dedicadas a ayudar a determinados grupos de personas: infancia, ancianos, minusválidos...

b) La resolución de conflictos en las relaciones humanas.

* Tratamiento de conflictos planteados en niveles sociales más amplios surgidos de diferencias sociales, económicas, étnicas, religiosas o entre naciones: educación para la paz y la cooperación entre los pueblos.

* Iniciación al tratamiento de conflictos planteados entre la humanidad y el medio ambiente: problemática ambiental. Consideración de las "generaciones futuras".

* Conocimiento de algunas organizaciones sociales que velan por la justicia y cooperación entre los pueblos y por una adecuada gestión y protección del medio ambiente.

c) Valores y normas en los grupos sociales.

* Normas y valores como factores de identidad y diferenciación de los grupos sociales.

* Duración y localización espacio-temporal de normas y valores: conocimiento de algunos cambios axiológicos y normativos en el tiempo y en el espacio.

* Establecimiento de relaciones simples entre normas colectivas, principales leyes e instituciones políticas de un grupo social.

3. Educación para la Salud y Calidad de vida.

a) El cuerpo, la actividad física y la salud.

* Afirmación de la identidad corporal: interiorización completa del esquema corporal, posibilidades expresivas, limitaciones personales, capacidades motrices...

* Conocimiento y aceptación de los cambios corporales pre-puberales.

* Conocimiento de los principales procesos de cambio y transformación biológica: ciclo vital.

* Relaciones entre los distintos órganos y funciones del cuerpo humano: aspectos básicos de la nutrición, relación y reproducción.

* Aceptación del propio cuerpo y el de los demás: superación de estereotipos originados por cuestiones de raza, etnias, sexo o características individuales específicas.

* Relaciones entre la actividad física, la salud y el uso creativo del tiempo libre.

* Conocimiento y participación en organizaciones y/o asociaciones de carácter recreativo y deportivo.

b) Higiene personal y del entorno socio-natural.

* Reconocimiento de factores sociales que inciden positivamente en la salud personal: hábitos y estilos de vida deseables.

* Superación de prejuicios sociales relacionados con la higiene personal: aseo y menstruación, higiene genital...

* Participación colectiva en la mejora de la higiene del entorno: campañas de limpieza, de sensibilización ante

la contaminación, tratamiento de basuras...

* Relaciones entre protección del medio ambiente y mejora de la calidad de vida.

c) Alimentación.

* La alimentación como actividad de relación social: relaciones entre tipo de alimentación y factores climáticos, geográficos y sociales del entorno próximo.

* Conocimiento de las principales costumbres y tradiciones gastronómicas de la comarca y de otros grupos sociales próximos.

* Reconocimiento y valoración de factores sociales que inciden positiva o negativamente sobre la alimentación: estilo de vida (estrés, comida rápida...), producción masiva de alimentos (utilización de conservantes, colorantes...).

* Prevención de hábitos negativos sobre la alimentación: consumo de alcohol, comida rápida...

* Alimentación y problemática social: desigualdad en la distribución y producción de alimentos (el hambre en el Tercer Mundo y la opulencia de determinadas sociedades)

* Conocimiento de algunas organizaciones del entorno que velan por la calidad de los alimentos y por una más justa distribución.

d) Promoción de la salud.

* Conocimiento de los principales servicios de salud del entorno próximo, así como algunas normas para su adecuada utilización.

* Iniciación a la prevención de algunas drogodependencias: alcohol, tabaco...

* Conocimiento de algunas destrezas básicas para evitar accidentes en el entorno social.

* Participación colectiva en programas de promoción de la salud: campañas sanitarias, asociacionismo...

* Conocimiento de algunas organizaciones sociales que velan por la promoción de la salud.

e) Educación sexual.

* Desarrollo de la identidad sexual. Relaciones entre comportamiento sexual y sentimientos.

* Nociones sexuales básicas y relaciones sociales: papel del sexo en la cultura, aspectos positivos y negativos.

* Utilización de la imagen de la mujer y la del hombre en los medios de comunicación: visión crítica ante el uso de la imagen de la mujer en nuestra cultura.

* Desarrollo del respeto y tolerancia ante distintos tipos de respuesta sexual.

4. Educación tecnológica.

a) Construcción de juguetes y máquinas elementales.

* Construcción de algunos conceptos básicos de física y química a través del trabajo tecnológico: propiedades de la materia, fuerzas, reacciones químicas, movimientos, cambios térmicos...

* Conocimiento y uso de operadores tecnológicos pertenecientes a diversas tecnologías.

* Diseño y construcción de máquinas o juguetes simples que respondan a un objetivo fijado previamente.

* Adopción de técnicas y métodos elementales de trabajo tecnológico: planificación, diseño, necesidades de material, construcción, comprobación y comunicación a los demás.

* Iniciación a la representación gráfica de la actividad tecnológica mediante dibujos, símbolos, gráficos...

b) Conocimiento y uso de aparatos tecnológicos.

* Valoración y análisis de la influencia de la tecnología en la vida social: formación de opiniones, estilos de vida, estereotipos sociales, influencia de la publicidad, mejora o deterioro de la calidad de vida, medios de comunicación y de transporte...

* Usos y abusos de los avances tecnológicos: hábitos de consumo, uso creativo del tiempo libre...

* Utilización activa y crítica de medios de comunicación: prensa escolar, radio, video, televisión...

* Establecimiento de relaciones entre progreso tecnológico y protección del medio ambiente.

* Técnicas elementales de mantenimiento de medios de locomoción utilizados en estas edades: bicicletas, patines, monopatines...

c) Educación vial.

* Niños y niñas como conductores de bicicletas, usuarios de las vías públicas y pasajeros de transportes públicos y privados: afianzamiento de normas de seguridad y cortesía.

* Conocimiento de las señales de tráfico más usuales como usuarios de las vías públicas.

* Establecimiento de relaciones entre la utilización de distintos medios de transporte y mejora de la calidad de vida: uso adecuado de los mismos, prevención de accidentes.

* Conocimiento de algunas organizaciones sociales que velan por la mejora de la circulación vial.

d) Tratamiento de la información.

* La informática y el uso creativo del tiempo libre: mejora y racionalización de los hábitos de consumo.

* Valoración del uso de la informática en las relaciones sociales: usos, abusos, influencia en los estilos de vida, deterioro de las relaciones personales...

* Iniciación a lenguajes informáticos adaptados para estas edades.

* La informática como instrumento para el manejo de la información en el aula: la informática como apoyo al trabajo de aula -procesadores de texto, gráficos, juegos...-

AREA DE EDUCACION ARTISTICA

El Decreto 105/1992, de 9 de junio, ha fijado el currículum de la Educación Primaria en nuestra Comunidad Autónoma. Se trata de un currículum abierto y flexible cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado. Se establecen, de este modo, tres niveles de concreción curricular asumidos respectivamente por la Administración autónoma, los centros docentes y los profesores, que harán explícitas sus propias aportaciones a través de tres instrumentos básicos: los Decretos de Enseñanza, los Proyectos de Centro y las Programaciones de Aula.

La elaboración y desarrollo del Proyecto de Centro es una competencia de cada comunidad educativa. En ejercicio de la autonomía pedagógica reconocida a los centros docentes y equipos de profesores por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, serán éstos los que completen, planifiquen y desarrollen el currículum, incorporando las peculiaridades de su realidad socio-cultural y las propias de su experiencia y profesionalidad docente.

Esta concepción abierta del currículum requiere que cada equipo educativo elabore, entre otros elementos, propuestas concretas de secuenciación de los contenidos de la etapa, por lo que parece conveniente que se establezcan criterios y orientaciones que faciliten las decisiones colegiadas del profesorado en este tema.

La secuenciación de contenidos que a continuación se desarrolla constituye una de las posibles secuencias que, coherentemente con el diseño del área, pueden establecerse y que se ofrece para orientar y facilitar ese proceso de toma de decisiones. Al mismo tiempo, esta secuenciación tendrá un carácter supletorio, aplicándose en los diversos centros hasta tanto no hayan explicitado este conjunto de decisiones en sus propios proyectos curriculares.

Los criterios generales que sustentan esta secuenciación de contenidos proceden de perspectivas diferentes pero necesariamente complementarias. Por un lado recogen aquellas aportaciones que, desde la didáctica específica del área, resultan esenciales para informar una adecuada secuenciación de los contenidos en la etapa.

De otra parte, se consideran aquellas aportaciones que provienen de campos diversos del conocimiento social no estrictamente disciplinares o científicos, o de requisitos sociales nuevos, resultan ser básicos para adoptarlos en un planteamiento educativo moderno (Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de los Sexos, Educación del Consumidor, Nuevas Tecnologías, Educación Vial, Educación Moral y Cívica,...)

Finalmente, se toman en consideración las características del desarrollo infantil en esta etapa, sus peculiaridades evolutivas, su estructura de pensamiento,

su desarrollo afectivo y social y los principios generales de aprendizaje más adecuados a tener en cuenta: concepciones previas, intereses y motivación, distancia óptima entre conocimientos nuevos y los ya aprendidos, etc...

Todo ello deberá articularse en una propuesta didáctica que considere la Cultura Andaluza como otro de los referentes básicos para esta toma de decisiones, y que tenga en cuenta, en cualquier caso, el carácter global e integrador que caracteriza esta etapa.

Al ser un área que supone la integración de tres ámbitos, el de plástica, el de música y el de dramatización, a pesar de presentar las secuenciaciones por separado, se ha pretendido que sus líneas sean convergentes y que en cada una aparezcan elementos integradores que permitan tener esa visión conjunta de las tres materias.

Este documento, en cuanto a su estructura, contempla un primer capítulo en el que se establecen los criterios generales que desde una perspectiva pedagógica, psico-cognoscitiva y socioafectiva, y desde la consideración de la Plástica, la Música y la Dramatización como lenguaje, comunicación y hecho artístico, justifican la secuenciación que se expone.

Posteriormente se aborda el tratamiento de los contenidos de cada una de las materias del área, por ciclos y organizados en tres grandes bloques: Saber Percibir, Saber Hacer y Análisis Sensible.

Por último, se adjunta un cuadro a modo de esquema resumen de la secuenciación en los tres Ciclos de la Educación Primaria.

CRITERIOS GENERALES PARA LA SECUENCIACION DE CONTENIDOS

El tratamiento de los contenidos del Área Artística en la Educación Primaria debe contemplarse sobre la base del análisis de las capacidades expresadas en los Objetivos Generales de la misma.

Así, la secuenciación de dichos contenidos estará condicionada por los grados que se establezcan como necesarios para el desarrollo de las capacidades que se van a potenciar.

A su vez, la definición de estos grados atenderá a los siguientes principios:

1. Los alumnos/as aportan experiencias previas sobre las distintas materias que componen el área, tanto a nivel intuitivo como de formación escolar (haciendo la matización que habría que diferenciar entre los conocimientos encaminados al desarrollo de la grafo-escritura, de los dirigidos a desarrollar la creatividad y los valores de apreciación estética).

2. La secuenciación progresiva de contenidos y

objetivos, teniendo en cuenta su carácter cíclico. Esto supone la ampliación en cada ciclo de los contenidos más importantes abordados en el ciclo anterior.

3. Una finalidad fundamental del área es la potenciación de la dimensión de expresión-comunicación de los lenguajes artísticos y su relación con el resto de los lenguajes.

En este contexto comunicativo y artístico, se constituye un lenguaje que utiliza códigos elaborados e implica procesos intelectuales y sociales:

* Intelectuales: la percepción, la memoria, las capacidades creativas y el análisis sensible.

* Sociales: procesos de expresión, comunicación y relación con los demás.

4. Aunque el área se considera motivadora por sí misma, es necesario tener en cuenta que la motivación es el principal motor del proceso y que sin ella cualquier actividad puede degenerar en aburrida o de muy bajo interés para los niños/as.

La participación de los alumnos y las alumnas en la selección de los contenidos contribuirá a crear un clima de disposición favorable para el tratamiento de los mismos. De igual modo, se les debe animar a plantear sugerencias de actividades, situaciones de comunicación, contextos adecuados para la improvisación, etc; con todo ello, se estará potenciando su aceptación como algo propio que incidirá, determinadamente, en el goce y disfrute de su realización.

5. El nivel de evolución del desarrollo físico y psicológico del alumno/a tanto en cuanto a expresión comunicación, como en cuanto a habilidades fisomotoras, auditivas y de estructuración y dominio del espacio, establece el punto de partida para la secuenciación de los contenidos.

Se articula el área en torno a tres grandes bloques: SABER PERCIBIR, SABER HACER Y ANALISIS SENSIBLE, que más adelante se describen y explican. Estos bloques, aunque se trabajan a lo largo de todos los ciclos de forma simultánea y constante, hacen especial incidencia en cada uno de los ciclos por separado. Así, las características psicoevolutivas del alumnado del primer ciclo (más receptivo a los mensajes recibidos por los sentidos, sumergido en el mundo del juego, en pleno descubrimiento de lo corporal, etc) indican que el bloque del SABER PERCIBIR se trabaje en el ciclo con mayor intensidad generando estrategias y hábitos perceptivos para los que este periodo ofrece mejores condiciones.

En el segundo ciclo, se contará por ello con un alumno que ha aprendido a ver, oír y moverse con mayor corrección, por lo que las técnicas instrumentales, la experimentación en general y todo lo referido al HACER podrá ser trabajado con mayor incidencia, aunque también se hayan creado bases para ello en el anterior

ciclo. Así pues el bloque del SABER HACER es el indicado para este momento psicoevolutivo.

Por último el bloque del ANALISIS SENSIBLE tiene su mejor momento de aplicación en el tercer ciclo ya que el alumnado domina técnicas y percibe con mayor corrección, lo que junto con su momento evolutivo de mayor capacidad de abstracción, ofrece condiciones óptimas para que se trabajen con mayor interés los aspectos de teorización y análisis de todo lo que hasta el momento había adquirido y realizado de manera intuitiva.

Como hemos explicitado en el apartado anterior, los contenidos del área se articulan en torno a tres grandes bloques: SABER PERCIBIR (ver, oír, moverse), SABER HACER (expresión/producción) y ANALISIS SENSIBLE (conocimiento de las estructura interna de las materias), los tres convergentes en el correcto dominio y estructuración del SABER COMUNICARSE y EXPRESARSE.

* El SABER PERCIBIR hace referencia a la superación de la percepción pasiva, convirtiéndola en un proceso activo donde la utilización, en primera instancia elemental, de los sentidos adquiera un considerable protagonismo.

El proceso, a lo largo de la etapa, irá de la percepción sensible espontánea y su verbalización y expresión intuitivas a un uso correcto de terminología y estrategias organizadas de percepción del entorno, tanto natural como elaborado, que permita su interiorización y posterior reelaboración personal, así como el disfrute del propio medio socio-cultural en que vive.

* El SABER HACER está estrechamente relacionado con el bloque anterior y supone la capacidad de expresión y producción de obras plásticas, musicales y dramáticas, como consecuencia de un adecuado proceso de percepción, unido al aprendizaje de procedimientos técnicos variados y un acercamiento progresivo a los procesos de producción. Todo ello encaminado a facilitar al niño/a la mayor cantidad de medios y posibilidades con que expresarse/comunicarse de la forma más personal y creativa posible.

En esta etapa los procedimientos y técnicas deben utilizarse con gran libertad para el alumnado y de manera intuitiva, facilitándose al alumno/a, en un principio, sólo normas de correcto uso de los materiales, soportes e instrumentos y favoreciendo el descubrimiento de las posibilidades de los mismos a través de su manipulación, exploración e investigación y, posteriormente, al final de la etapa, se concretarán las características técnicas de los mismos, en el caso de que el proceso de exploración no lo hubiera conseguido.

Es importante en este bloque la correcta secuenciación del proceso de conocimiento y dominio del propio cuerpo para emplearlo como medio de expresión-comunicación, para lo cual se deberá partir en el primer ciclo del conocimiento del esquema corporal

y, posteriormente, plantear estrategias que, sobre este conocimiento, profundicen en su tratamiento y utilización.

* Por último, el bloque del ANALISIS SENSIBLE es el eje de unión entre la percepción y la expresión. Entendiéndose que sólo a través del análisis de las elaboraciones artísticas o estéticas, naturales o artificiales, es posible sistematizar la percepción y, posteriormente, con el conocimiento de los elementos del los lenguajes propios de las materias que componen el area y de sus elementos integradores, se podrá llegar a una adecuada, rica y personal expresión artística, lejana al estereotipo o la paralización expresiva que puede producirse a partir de determinados momentos de esta etapa.

PROPUESTA DE SECUENCIACION DE CONTENIDOS

PRIMER CICLO

EDUCACION VISUAL Y PLASTICA

En términos generales no se debe romper con el principal criterio con el que en la anterior etapa de Educación Infantil se ha formado al niño/a: el juego. Por tanto, cualquiera de los bloques debe tener su fundamentación metodológica en la utilización de criterios lúdicos para su desarrollo.

Asimismo, se evitará plantear la materia con un elevado nivel técnico. Se dejará a la intuición, la libre expresión y el descubrimiento el mayor campo posible y, por supuesto, se huirá de las estrategias tendentes a uniformizar el trabajo de los alumnos, potenciando, por el contrario, la mayor divergencia y creatividad en la expresión de los mismos.

1. Saber ver (percepción)

El momento evolutivo de los alumnos es el ideal para crear las bases correctas a nivel de desarrollo de capacidades. Para ello habría que conseguir mejorar los aspectos sensibles de los niños y niñas, especialmente aquellos más vinculados a la materia: la vista y el tacto. Para ello deben facilitarse al alumnado la adquisición de hábitos y el dominio de estrategias que le permitan mejorar su capacidad de observación/percepción, permitiéndoles entender mejor el entorno a nivel estético/artístico, detectando mensajes que transmitan las imágenes y formas que lo rodean y haciendo que la exploración de objetos, formas, imágenes, permita llegar a establecer relaciones entre las percepciones adquiridas por los distintos sentidos. (sensaciones que nos transmiten los colores, olores y texturas, formas y sentimientos,...)

Sólo los niños/as que han adquirido un correcto conocimiento y dominio de su esquema corporal, pueden, posteriormente, manifestarse plásticamente de forma eficaz, ya que este conocimiento supone, implícitamente, el correcto uso de la toponimia, y,

especialmente, de la estructuración del espacio inmediato y vivenciado físicamente. Es, por tanto, este ciclo el ideal para mejorar, no sólo en esta materia, sino a través de todas las que componen el área, dicho esquema corporal.

Al ser este ciclo el momento en que se rompe con la etapa anterior, de escasa estructuración espacial (el niño tiende a expresarse a través del garabato más o menos organizado) y se inicia el esquematismo, hay que potenciar, por un lado, que dicho esquematismo sea correcto, o lo que es lo mismo, que sirva de base al posterior desarrollo gráfico y expresivo y, por otro, que el esquematismo no se estanque en una fase de estereotipo que pueda condicionar la futura capacidad de expresión.

Algunas estrategias que permitirán la correcta estructuración espacial son, por ejemplo, el trabajar a menudo con las relaciones entre medidas, formas, dimensiones, etc., la observación intuitiva de la perspectiva (cómo los objetos lejanos son más pequeños), la utilización de las líneas base y de cielo (que en un primer momento pueden coincidir con los bordes del papel) y la utilización de los términos topográficos para situar formas e imágenes en el espacio.

Todo este proceso de observación debe ser lento y organizado, de forma que los hábitos creados puedan llegar a ser autónomos; por ello, en un primer momento, se debe dirigir el proceso de observación hasta convertirlo en auténtica percepción (superar el puro concepto de MIRAR), pero, poco a poco, habrá de conseguirse que este dirigismo sea sustituido por un auténtico proceso experimental y de exploración del contexto, que vaya desde la identificación de colores, texturas, volúmenes, etc., hasta conseguir, en un nivel elemental, el captar valores estético-artísticos de las manifestaciones culturales próximas al niño/a (monumentos, plazas, museos,...), destacando las propias de su entorno inmediato y aquellas que son más representativas del patrimonio artístico andaluz.

Desde el principio se debe superar el activismo plástico (manualidades, dibujo libre,...), poco reflexivo, por una verbalización de lo percibido, intentando que se produzca una interiorización de dichas percepciones que, en una fase posterior, permita la expresión plástica personal de las mismas.

2. Saber hacer (expresión)

Como segunda fase del proceso de aprender a percibir tenemos la aplicación de dicha percepción para facilitarle al niño/a la expresión-comunicación de forma libre y espontánea de sus experiencias, sentimientos, sensaciones, ideas y vivencias, contribuyendo así a la desinhibición personal y la relación con los demás. Para ello debemos completar y acompañar el proceso iniciado a nivel sensible con el adecuado manejo de técnicas, procedimientos, habilidades, etc., que faciliten dicha expresión, en este caso, plástica.

En este periodo el niño/a tiene un mundo interior muy rico, lleno de imágenes mágicas producto de su interpretación de la realidad y que debemos potenciar el que las exprese, libremente, pero con el mayor número de medios posible.

Para ello debemos mejorar su grafomotricidad, especialmente en el campo de la motricidad fina (uso correcto y hábil de los dedos que le permita manipular objetos que requieran cierto control: pinceles, lápices, moldeadores,...) así como, sin entrar en las técnicas desde un punto de vista excesivamente profesional y científico, ofertar al alumno/a un número suficiente y variado de procedimientos que le permitan elegir el más adecuado a lo que quiere expresar en cada momento.

Si es importante que creemos hábitos desde dos puntos de vista, el del correcto y seguro uso de los materiales e instrumentos utilizados y el planificar sistemáticamente el trabajo a realizar. Podría presentarse el siguiente esquema para la planificación del proceso de producción:

- * fase de observación percepción.
- * análisis e interiorización.
- * elección y preparación de materiales.
- * verbalización de intenciones.
- * ejecución y valoración crítica y comentada del proceso y el resultado.

Como procedimientos, en este ciclo son aconsejables aquellos que proporcionen al niño/a un marco adecuado para utilizar grandes superficies (dominio del espacio), eviten el detallismo (superación de estereotipos) y se basen más en el dominio del color y del volumen que en la línea y el dibujo.

Conviene limitar el uso de materiales base (tan sólo es suficiente el empleo de témpera, ceras blandas y sustancias modelables) y ampliar sin embargo las posibles utilizaciones divergentes y combinadas de los mismos, así como el empleo sistemático de materiales no directamente vinculados con la plástica (materiales de desecho, vegetales,...) e incluso potenciando el propio cuerpo como herramienta plástica (pintura de dedos, impresiones, digitales, happening, siluetas, etc). Buscando, en términos generales, la expresión más original y divergente, y, por tanto, creativa.

3. Análisis sensible

El alumno/a, a través de la Educación Infantil, conoce la mayor parte de los elementos simples del lenguaje plástico visual (punto, línea, color,...) por lo que el objetivo es profundizar en este conocimiento a través de actividades que favorezcan la manipulación del color, las texturas, los volúmenes y permitan encontrar sus relaciones. Estas relaciones ya están, normalmente, casi establecidas por los niños/as, ya que se posee un sentido innato de la composición y de la ocupación de los espacios, que hay que respetar e intentar que no se pierda.

Habrà que favorecer el empleo de ritmos, composiciones y simetrías, detectando las que existan en el propio entorno y haciendo que el alumno/a invente e imagine otras.

Por último, y dado que nos encontramos en un área, uno de los objetivos a cubrir es integrar los lenguajes de las tres materias que la componen, a través de actividades que faciliten dicha conexión (pequeñas representaciones dramáticas, empleo del cuerpo acompañado de música para el uso de los colores, interpretación plástica de músicas o textos literarios, empleo de imágenes secuenciadas, etc.)

MUSICA

La Educación Musical en este ciclo debe entenderse como una continuación de los procesos y una ampliación en el desarrollo de las capacidades, que se iniciaron durante la Educación Infantil. Así, los objetivos y contenidos previstos en la Educación Primaria tienen su origen en la Etapa anterior.

El establecimiento de unos adecuados criterios para la secuenciación de los contenidos que se incluyen en esta materia, basará su justificación en los aspectos y principios expuestos en la fundamentación general de este periodo educativo.

Junto a estas consideraciones cabe destacar, como uno de los principales soportes, el tratamiento de dichos contenidos desde las tres estrategias y a su vez procesos que determinan su tratamiento y evolución: PERCEPCION, EXPRESION Y ANALISIS.

1. Saber escuchar (percepción)

La percepción musical, que arranca desde la potenciación de los procesos de audiodpercepción abordados en la Educación Infantil, irán adquiriendo un considerable grado de madurez a lo largo del Primer Ciclo de la Educación Primaria.

Su tratamiento se referirá al apartado denominado: APRENDER A ESCUCHAR. Afectará, por lo tanto al desarrollo de todas aquellas capacidades encaminadas a la audición y observación sensorial del hecho sonoro. De esta forma, se entiende como el principal protagonista en el estudio de la percepción al "sonido".

Para ello, el entorno próximo al niño y la niña, y sus propios cuerpos, constituirán unas indispensables fuentes desde las que obtener toda la información necesaria sobre el mismo. La casa, el barrio, la escuela, entre otros, suponen unos marcos adecuados para favorecer la percepción, descubrimiento, identificación y manipulación de los sonidos y sus parámetros: timbre, intensidad, duración y altura.

De igual modo, a través de la comparación, diferenciación y clasificación de dichos sonidos, se podrá

completar la obtención de una información que se convertirá en elemento clave de los procesos de expresión.

Es conveniente que el acercamiento a los parámetros se haga teniendo en cuenta la mayor o menor dificultad de cada uno de ellos. El niño y la niña tienen menos dificultades en la identificación de las fuentes productoras de aquellos sonidos que forman parte de su entorno.

Así, pueden reconocer los sonidos producidos por un teléfono, el claxon de un vehículo, una puerta, un perro,... Es decir, rápidamente entran en contacto con el timbre de los sonidos. La intensidad y la duración se encuentran también a su alcance, desde el principio, pudiendo afirmar ante la audición de distintos sonidos si estos son fuertes o suaves y largos o cortos. Sin embargo, suele encontrarse mayores dificultades para reconocer y expresar las alturas. Lo cual implica el tratamiento de este parámetro en último lugar.

En cuanto a la comparación y diferenciación entre sonidos, esta debe abordarse utilizando sonidos que ofrezcan una clara diferenciación entre ambos. A partir de ello, es aconsejable acortar paulatinamente dichas diferencias e incluso, cuando el nivel de desarrollo del proceso lo permita, realizar las comparaciones utilizando tres sonidos.

Junto al sonido, el alumno se acercará al estudio del silencio debiendo destacarse y potenciarse todos aquellos recursos y estrategias que favorezcan su vivenciación e interiorización.

No obstante, no debe olvidarse que aún cuando existe un marco particular para el desarrollo específico de los contenidos del bloque que se ocupa de la audición, su constante presencia en cualquiera de las actividades que se realicen constituye una gran oferta de contextos y posibilidades para profundizar en su tratamiento.

2. Saber hacer (expresión)

La educación musical se sirve de tres medios o vías para la expresión y producción: la voz y el canto, los instrumentos, y el movimiento y la danza.

Para potenciar la expresión es necesario conocer en primer lugar los elementos que se van a emplear, por un lado en lo referente a los recursos técnicos que garanticen su correcta utilización, y por otro en lo referente a las posibilidades sonoras y expresivas de los mismos.

Desde esta perspectiva, se deben facilitar contextos y situaciones adecuadas que permitan el acercamiento del alumno y la alumna al descubrimiento y conocimiento de su voz y de su cuerpo.

Con la voz, podrán reproducir sonidos fuertes y suaves, largos y cortos, agudos y graves, e incluso diferentes tim-

bres. A través de la voz podrán exteriorizar sus propias sensaciones, sentimientos, ideas y vivencias.

En el marco del juego, se acercarán al descubrimiento de las características propias de sus voces y al canto, posibilitando de esta forma la iniciación a los elementos básicos de la técnica vocal, entre los que destacaremos la respiración y la vocalización.

El tratamiento de la técnica, en este Ciclo, debe entenderse como un medio para mejorar la calidad y los recursos interpretativos, no como un fin en sí mismo.

La canción adquiere una relevancia especial, como el contexto idóneo donde se combinan la palabra, con todos sus aspectos expresivos, y los elementos de la Música.

En el periodo 6 - 8 años, el repertorio estará compuesto por sencillas canciones infantiles y populares, destacando entre estas últimas las andaluzas, entre las que se pueden incluir algunas sencillas canciones del repertorio flamenco. Se favorecerá el canto al unísono a lo sumo con pequeñas variaciones de intensidad y ritmo como base para lo que más tarde, a lo largo de la Etapa, será el canto a varias voces.

Por otra parte, el planteamiento de descubrimiento, conocimiento y utilización del cuerpo para la expresión - comunicación musical, es bastante similar al de la voz. Las palmas, las rodillas, los pies y los pitos, se convertirán en vehículos de expresión de las posibilidades sonoras del propio cuerpo.

Al mismo tiempo, el niño y la niña descubren a través de la observación y manipulación que los objetos que forman parte de su realidad cotidiana también pueden producir distintos sonidos. Y que dependiendo de su forma, tamaño, material del que están hechos y de como actuemos sobre ellos, podrán variar los resultados sonoros. Latas de refresco, cajas de cartón, botellas de plástico,..., junto a las sillas, mesas, carpetas, etc, se convierten en maravillosos instrumentos con los que poder reproducir esquemas rítmicos habituales en clase, o acompañar sus canciones. La utilización de este tipo de instrumentos servirá también, para potenciar, en el alumno una actitud de respeto y cuidado sobre los instrumentos convencionales.

En este Ciclo se debe continuar con el conocimiento y acercamiento a la técnica de los instrumentos de pequeña percusión, entre los que podremos incluir al final del mismo y cuando las circunstancias lo permitan los instrumentos de placa: carrillones, xilófonos y metalófonos.

El tratamiento de los instrumentos, como el de la voz, encontrará en las situaciones de improvisación y juego unos contextos adecuados para su desarrollo, así como para la desinhibición y exteriorización de sus ideas, sensaciones, sentimientos y vivencias musicales.

La utilización en la realización de actividades de re-

cursos como el eco, el obstinado y la técnica pregunta - respuesta facilitarán, por un lado el montaje de las canciones y pequeñas piezas instrumentales para su interpretación, y por otro, ofrecerán nuevas posibilidades en el ámbito de la creación de nuevas propuestas personales.

El cuerpo adquiere otra dimensión expresiva, además de la sonora ya expuesta. Esta se refiere a las posibilidades de movimiento, en sí mismo, en relación con los demás y en relación con el espacio.

El niño y la niña descubrirán a través de la exploración, la experimentación y la observación, que las diferentes partes de su cuerpo se mueven y que ellos pueden controlar la expresión rítmica de sus movimientos.

En este sentido, los juegos de movimiento, que van desde los que utilizan sólo alguna de las partes del cuerpo, hasta aquellos que utilizan todas, deben ser empleados como un recurso de una inestimable ayuda en el desarrollo de los procesos de control rítmico.

Del mismo modo, cabe señalar el papel que desarrollan los juegos de agrupamientos y desplazamientos de cara a facilitar y promover las relaciones entre el grupo y el conocimiento del espacio en el que este se mueve.

Junto a todos ellos, el baile libre supone una vía adecuada para favorecer la desinhibición y la exteriorización de las experiencias musicales propias. A partir de él, y con el tratamiento en el movimiento del pulso, el acento y el resto de recursos expuestos para las anteriores formas de expresión musical, se estará potenciando la adecuación rítmica de los movimientos a sencillas melodías y consecuentemente, se estarán sentando las bases de la Danza Escolar.

3. Análisis sensible

Como resultado de los procesos de audiopercepción musical y de expresión vocal, instrumental y de movimiento, se habrá creado la necesidad de representar gráficamente, y con fines expresivos y comunicativos la información obtenida y la utilizada en los mismos, y las experiencias vividas en su realización. Con ello, se estará iniciando al alumno y la alumna en la fase de valoración y análisis sensible del proceso.

El niño y la niña experimentan sobre las diferentes posibilidades de representación de los sonidos con los que se ha ido familiarizando, así como la carga informativa que estos comportan. En definitiva, estarán creando sus propios códigos de comunicación musical. Estos códigos no convencionales se irán concretando y perfeccionando como consecuencia de los conflictos derivados de falta de generalización, convirtiéndose de esta forma en códigos cada vez más grupales.

Desde la perspectiva de la valoración, se debe de centrar también la atención en la aceptación, por parte del

niño y la niña de su voz y de su cuerpo, el reconocimiento de sus correspondientes posibilidades y el disfrute con su utilización.

Se favorecerá y potenciará la participación en actividades grupales instrumentales, vocales y de movimiento, valorando y respetando el papel que cada cual desarrolla en su realización. Así mismo, es importante en este Ciclo comenzar a desarrollar en el alumno actitudes de respeto hacia las elaboraciones personales y ajenas.

Por otra parte, es conveniente facilitar al alumno la utilización del radiocassette como medio de reproducción musical, pero también como recurso para la obtención de información que pueda ampliar su nivel de experiencia musical.

DRAMATIZACION

El primer ciclo de la Educación Primaria debe ser una continuación lógica de la educación infantil, en la que el juego es el elemento que soporta la mayor parte de la actividad de los niños. Conforme van consiguiendo el dominio del cuerpo, la voz, el espacio, ese juego recibe la denominación de "juego dramático". Por lo tanto, los juegos con algunas cualidades dramáticas deben estar ya iniciados al final de la etapa de educación infantil.

El recorrido que el niño ha ido haciendo ha facilitado la integración de su personalidad. El comportamiento de los niños comienza a ser abierto y sociable, sobre todo con sus iguales. En cuanto al aspecto motor, experimentan un desarrollo progresivo: en el equilibrio, la estabilidad, la motricidad gruesa y fina, van acentuando la memoria motriz. Partimos de que a esta edad el niño ya comienza a moverse con soltura, facilidad y economía de esfuerzo. Puede caminar siguiendo las pulsaciones de una música. El cuerpo ya no actúa en bloque sino que lo hace con una independencia segmentaria. Los progresos motores repercuten claramente en la estabilidad cognitiva y esta, a su vez, lo hace en los progresos afectivos. En el campo de la expresión se ha partido de una simple imitación para llegar al juego dramático ya no sólo individual sino grupal y más organizado.

Es necesario crear un ambiente que favorezca la libertad e intimidad del niño, una atmósfera propicia al juego, a la confianza, a la espontaneidad, a la expansión, a la comunicación en el que se hagan propuestas más que imposiciones. La libertad de movimientos es básica, interviniendo solamente cuando sea necesario para estimular, romper las limitaciones, presentar un nuevo o insólito descubrimiento, crear interés, romper los estereotipos, aportar información exterior para la investigación.

1. Percepción

Los niños y niñas siguen necesitando mucho tiempo para jugar. El juego se socializa, se comienza a

formalizar en equipo. Mediante el juego de imaginación se "asimilan" muchas informaciones del entorno, proporcionando a la imaginación materiales que permiten crear situaciones nuevas.

El juego ayuda a la expansión del yo, permite al niño y a la niña expresarse y afirmarse. Y se afirma representando papeles por encima de él. Imita a los adultos. Y lo que es fundamental, por el juego "conoce". El juego de actividad es investigación, exploración de la realidad, de los objetos y de sus propias posibilidades. Así aprende, percibe lo que es el mundo, se ensaya en los sentimientos humanos, vive por la ficción la situación con que habrá de enfrentarse más tarde.

Por el juego dramático mejora el niño su capacidad senso- perceptiva del entorno vital, potencia su creatividad reinventando la realidad, transformándola.

En definitiva, por el planteamiento de los juegos (sobre todo colectivos) se va desarrollando la capacidad de observación del niño. Así irá descubriendo poco a poco cosas, sensaciones, el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, así como las de los demás seres, animales, los conceptos abstractos como los grados de energía, el tiempo, el ritmo, el espacio, la voz, la palabra, la vocalización, la entonación...

Podemos concretar esencialmente en el conocimiento del propio cuerpo, su semejanza y su diferencia del de los demás por medio de la sensibilización, la observación, la imitación; el conocimiento de los objetos por su manipulación, simbolización; de los demás seres que lo rodean por su inclusión imaginaria en el juego dramático. Además se enriquecerá con las sensaciones de las cosas concretas. Experimentará lo que son las emociones primarias, los sentimientos fundamentales por la dramatización; se iniciará en el conocimiento de los conceptos espacio-tiempo-energía. Estas son las bases indispensables para que el niño pueda con garantía y dominio pasar a la fase siguiente.

2. Expresión

La etapa anterior ha preparado al niño para la realización del acto expresivo. La expresión será tanto más perfecta cuanto más conocimiento y dominio de los materiales tenga.

El niño sabe que puede utilizar unos medios propios como son el cuerpo y la voz, que es posible articular un lenguaje gestual y un lenguaje oral. Que puede servirse para el juego dramático de objetos reales o imaginarios, que puede imitar a personas, animales, que puede representar sus impresiones de la vida, de las cosas, estados de ánimo, estados afectivos.

Por medio de la fantasía liberará su energía expresiva, su mundo interno. Lo hará individualmente o en grupo y a partir de un suceso cotidiano, de un cuento, de una canción, de una simple propuesta del profesor o cualquier miembro del grupo. El niño posee un deseo intenso y real de comunicarse, para él es vivir realmente.

Todo lo que el niño expresa con y ante los demás posee una carga de comunicación más o menos consciente. Es espontánea y no producto de una reflexión previa. La expresión así entendida es vehículo para manifestar exteriormente ante los demás los intereses, preocupaciones, etc., con diversos grados de diversión, originalidad, claridad, riqueza expresiva.

3. Análisis sensible

Es necesario dedicar un tiempo a la reflexión y al análisis del hecho dramático realizado. Al ser un acto de comunicación espontánea, carece de planteamientos técnicos, de codificación, de orden secuencial. Ante todo debe quedar claro que en este ciclo interesa más destacar el proceso del acto expresivo que el contenido de dicho acto.

El objetivo será, pues, tomar conciencia del acto expresivo realizado. Analizar los conceptos, las ideas manifestadas, lo que se ha "dicho" y lo que se ha logrado comunicar, definirlo, aclararlo. Examinar el apoyo técnico. Observar qué elementos faltan para que la expresión sea acabada, qué elementos sobran, entorpecen, oscurecen o dificultan tanto el acto comunicativo en la emisión como el acto receptivo en el observador.

Es conveniente plantear otras alternativas posibles en el tratamiento de los materiales utilizados, otras derivaciones más o menos lógicas del acontecimiento representado, posibles cambios en las reglas del juego dramático con cambios de roles, de finales cerrados o abiertos a posibles "continuará"... Interrogarse sobre ¿qué pasaría si se cambia alguno de los elementos como: el área de juego, el tiempo, el número de participantes?.

El niño con el ejercicio del análisis sensible sobre sus actuaciones aprende a valorar, a analizar, a criticar y a aceptar a los demás y a sí mismo. Está sentando las bases de un sentido crítico.

SEGUNDO CICLO

EDUCACION VISUAL Y PLASTICA

Si en la etapa de educación infantil y en el primer ciclo se ha insistido en el afianzamiento de las habilidades psicomotoras, a través del refuerzo y afianzamiento del correcto esquema-imagen corporal y la mejora de la actividad perceptiva espacial como apoyo a la estructuración del espacio y, por tanto, como ayuda a la escritura, en esta etapa habría que incidir en la potenciación de la expresión creadora.

La expresión creadora hasta los ocho o nueve años es, de manera intuitiva y libre, fácilmente desarrollada por los alumnos y alumnas, pero en este periodo, se produce en la expresión un estadio de fijación en los estereotipos.

Es por consiguiente esta etapa muy delicada para el desarrollo de la expresión, la creatividad y la evolución gráfica del alumno/a y habrá que emplear el mayor número posible de estrategias flexibilizadoras y motivadoras para conseguir una superación óptima de la misma.

1. Saber ver (percepción)

Esta etapa se caracteriza visualmente por dos aspectos:

* A mediados de la misma se inicia la "edad del realismo". El niño/a desea que lo que representa tenga aspecto real.

* Se es más consciente de las relaciones entre los objetos en el espacio.

Por ello, es un momento adecuado para trabajar en fases progresivas de mejora de las capacidades de percepción del entorno, tanto en directo (visualización de objetos, figuras, paisajes... en directo), como estimulando la memoria y la imaginación a partir de lo observado.

También es un momento apropiado, al final del ciclo, para empezar a trabajar la imagen con ciertos niveles de abstracción, especialmente iniciando en la lectura de mensajes visuales provenientes de los medios de comunicación (prensa, televisión...) y el reconocimiento y representación de símbolos de uso habitual (señales de tráfico, indicadores, marcas,...).

El entorno artístico es especialmente aconsejable y, en especial, la utilización del patrimonio artístico andaluz tanto a nivel de conocimiento como de interpretación personal artística.

Para romper con la fijación de estereotipos es conveniente profundizar en la percepción sensible del entorno, especialmente de las texturas, formas, volúmenes, intentando crear otras similares o interpretarlas.

Para ello, es conveniente la observación directa del entorno y la posterior realización de ejercicios de memoria visual y de imaginación en sus diferentes campos (narrativo, constructivo y descriptivo).

Por último y aprovechando que el niño y la niña empiezan en este periodo a ser conscientes del espacio y de las relaciones de los objetos en el mismo, parece oportuno el continuar profundizando en las relaciones topológicas (dentro, fuera,...), en el tratamiento de lo tridimensional en el plano (a través de ejercicios inicialmente manipulativos en relieve) y de las proporciones relativas. Es un buen momento para que se supere la línea-base y se inicie el control del formateado del plano sobre el que se trabaja (tamaño, divisiones, composición.)

2. Saber hacer (expresión)

En suma, habría que profundizar en los planteamientos del ciclo anterior. Introduciendo algunas modificaciones acordes con el momento de desarrollo gráfico.

La planificación del trabajo sería un poco más autónoma, dejando mayor libertad al alumno y alumna en el momento de seleccionar las técnicas más apropiadas a lo que quiere expresar así como el tamaño de los soportes o los materiales a emplear.

Al romperse parcialmente con el egocentrismo anterior e iniciarse de forma más compleja las relaciones con el grupo, será el momento de mejorar las técnicas de trabajo en grupo, especialmente en la realización de trabajos de gran formato o en la planificación y elaboración de aquellos que requieran un debate y una aportación variada de ideas en su desarrollo.

Aprovechando la mejora de su concepción del espacio se trabajarán técnicas tridimensionales como estructuras simples, maquetas, o collages que presenten volúmenes y texturas.

La iniciación a las técnicas audiovisuales se iniciará a través de trabajos que requieran cambios de iluminación, con transparencias e incluso, al final del ciclo, con el uso de la cámara fotográfica simple a nivel muy lúdico.

El resto de las técnicas se mantendrá igual que en el ciclo anterior, pero buscando relaciones entre ellas y combinándolas en técnicas mixtas y cada vez más complejas.

Intentando aumentar la calidad de los materiales empleados, smultaneándolos con materiales de todo tipo (de desecho, reciclados, etc).

3. Análisis sensible

Se profundizará en los conceptos básicos ya manejados en el anterior ciclo (línea, superficie, color, textura). Teniendo en cuenta, de que en este periodo el niño y la niña ya identifican plenamente cada objeto con su color, aunque la calidad de aplicación de éste sea menos importante (se atienden poco a las mezclas, tonos y matices), siendo importante, pues, profundizar en la experimentación y relaciones entre los colores y sus variaciones, especialmente realizando de forma previa trabajos de observación y análisis visual.

De manera intuitiva se trabajaran conceptos de relación y de composición (ritmos, agrupamientos, simetrías), con estrategias de tipo analítico y partiendo de figuras decorativas hasta llegar a la composición simple de con objetos, figuras o paisajes.

Aprovechando los avances en lectura y escritura, se puede proceder a la integración de lenguajes, traduciendo poesías, cuentos o textos en general a ilustraciones, viñetas secuenciadas, etc.

Las imágenes proporcionadas por el vídeo o las dpositivas podrán ser también representadas como figuras en movimiento, atendiendo en especial a la figura humana y animal.

Músicas, canciones podrán ser también una buena motivación para su representación gráfica, volcando en ellas sensaciones en forma de color y texturas.

Por último y no olvidando que nos encontramos en una etapa en la que las estrategias globalizadoras son básicas, procurar una constante integración con el resto de las áreas y ámbitos, sirviendo de apoyo mutuo.

MUSICA

1. Saber escuchar (percepción)

El acercamiento al mundo de los sonidos permite a los niños y las niñas descubrir como cada ambiente, cada situación, cada lugar e incluso cada momento histórico contienen una serie de sonidos que les caracteriza y define, constituyendo de esta forma un paisaje sonoro propio.

Es importante en este Ciclo favorecer el disfrute con la escucha, manipulación, experimentación y reproducción de los paisajes sonoros y los elementos que en ellos se incluyen. Así, se podrán reconocer e identificar los sonidos habituales en contextos y situaciones sociales actuales, entre los cuales cabe destacar todos aquellos que son utilizados por los diferentes medios de comunicación.

Se debe potenciar el tratamiento de estos para apreciar y valorar el papel que juegan los sonidos en la televisión, el Cine y la radio; la interrelación sonido - imagen en las películas, anuncios, programas en general,....

La selección de audiciones breves contribuirán a desarrollar y potenciar la escucha activa, al intentar reconocer en ellas y a través de diversas actividades, que tienen por eje el juego, los elementos musicales.

Esto mismo, junto a otras audiciones seleccionadas al efecto, podrán servir para despertar el interés por el amplio panorama de las distintas manifestaciones y corrientes musicales, entre las que destacarán las propias del patrimonio musical andaluz y entre las que se incluirán algunas formas del flamenco.

A lo largo del Segundo Ciclo debe seguir favoreciéndose la interpretación - representación plástica, gráfica, corporal,....., de las audiciones. Con estas, se potencia la actitud de escucha activa, se amplían las posibilidades de acercamiento a los fragmentos o las obras, y se aumenta la vivenciación de las mismas y consecuentemente su nivel de comprensión.

El proceso se completará con la asistencia y participación de los alumnos y alumnas en actividades y

manifestaciones musicales dentro y fuera del centro. De esta forma, se estarán favoreciendo el respeto hacia las mismas y la adopción de las actitudes como espectadores activos, que irán desarrollando progresivamente una actitud crítica que les permitirá valorar y seleccionar, argumentando razones, las obras que más les gusten de entre la amplia oferta musical con la que se encuentran.

2. Saber hacer (expresión)

El tratamiento de la expresión vocal, instrumental y de movimiento debe desarrollarse, a partir de los procedimientos iniciados en el Primer Ciclo.

A partir de la constatación de las posibilidades de la voz y el propio cuerpo, y sus correspondientes vivencias, el niño y la niña descubren los diferentes elementos musicales, observando su presencia en las distintas formas de expresión musical.

El ritmo y la melodía centrarán la atención en este proceso y encontrarán un contexto idóneo para su estudio en la realización de actividades vocales, instrumentales y de movimiento.

Paralelamente se potenciará el conocimiento y experimentación de recursos específicos que permitan profundizar en el estudio y utilización de las formas de expresión musical, favoreciendo nuevas posibilidades y la obtención de un mayor número de resultados. Esto implicará la profundización en apartados tan importantes como la técnica vocal, sobre todo en cuanto a la respiración y la vocalización se refiere.

Así mismo, se debe ampliar el estudio de la técnica propia de cada uno de los instrumentos utilizados habitualmente en clase, de cara a una mejor interpretación instrumental, en general, y al acompañamiento de sencillas canciones, en particular.

En ambos procesos se considera fundamental el aumento del repertorio de canciones y juegos instrumentales y la construcción de sencillos instrumentos a partir de diferentes tipos de materiales.

Por lo que respecta a la expresión del movimiento, destacará la potenciación de todos los recursos encaminados a la adecuación de los movimientos a la música de obras seleccionadas con tal fin, y también en el marco de la danza escolar.

En la presentación de propuestas que sirvan de contextos idóneos en los que poder observar, constatar y aplicar dichas técnicas, ocupan un lugar destacado todas aquellas danzas, juegos y canciones propias del patrimonio musical andaluz y flamenco.

Todo ello tendrá una aplicación continua y permanente en la elaboración e interpretación de producciones propias y ajenas, y uno de los momentos de su

desarrollo más significativos, debe situarse en aquellos contextos y situaciones que propicien la expresión de una misma idea musical a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos.

Aunque la utilización de recursos y formas como el eco, el obstinado, la técnica pregunta-respuesta..., siguen ocupando un lugar destacado en la realización de actividades musicales de expresión, en el Segundo Ciclo adquiere una especial importancia y relevancia el empleo de otra como el canon, el lied o el rondó.

Con todas ellas se verán considerablemente ampliadas las posibilidades expresivas del niño y la niña, no sólo en el ámbito de la interpretación, sino también en las situaciones de improvisación y juego musical.

La presencia del radiocassette y el equipo HI-FI, deben ser habituales en la realización de actividades y juegos musicales, potenciando la utilización y el manejo, en las mismas, por parte del niño y la niña.

A lo largo del Segundo Ciclo, se debe continuar favoreciendo la participación de los niños y niñas en actividades individuales y grupales de canto, expresión instrumental y de movimiento que contribuyan al reconocimiento y valoración de los papeles que cada uno desarrolla, en relación con los demás y la funcionalidad de los mismos.

Para reforzar estos procesos se debe favorecer la constitución del grupo clase como conjunto vocal, instrumental y de movimiento, en los que cada uno de sus miembros asuma una función determinada que tiene incidencia en el resultado final de la interpretación.

Merece también una atención especial la potenciación de todas aquellas actitudes que supongan la aceptación de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos, considerando y valorando sus características propias, emisión y su tesitura. Todo ello se completará favoreciendo el respeto y la aceptación por parte del niño y la niña de las elaboraciones musicales individuales y de grupo, personales y ajenas.

3. Análisis sensible

La representación gráfica de los sonidos, iniciada en el Ciclo anterior, adquiere una considerable nivel de profundización en este Segundo Ciclo, con la representación de los paisajes sonoros que han ocupado un importante lugar tanto en los procesos de percepción como en los procesos de expresión.

Estas actividades van a contribuir de manera especial a la mejora de la configuración y utilización de los códigos no convencionales.

En las elaboraciones musicales propias, en situaciones de improvisación y juego, y de cara a la expresión de vivencias y experiencias continuarán empleándose códigos no convencionales. No obstante, y a partir de

los conflictos de comprensión derivados de dichos códigos, en los contextos de comunicación, se habrán sentado las bases para permitir el progresivo acercamiento a los códigos convencionales.

Esto implica que durante un determinado periodo de tiempo, que variará en función de las circunstancias y experiencias concretas, el nivel de utilización de la información de los niños y las niñas, y su nivel madurativo, se trabajará casi simultáneamente con códigos no convencionales y códigos convencionales.

De tal manera que el paso de unos a otros sea gradual y progresivo y se entienda como una necesidad clave para el desarrollo de una mayor y mejor comunicación musical.

Se debe cuidar de manera especial, que la utilización de los códigos no supedita, ni condicione la producción de las elaboraciones musicales, ni la exteriorización de las experiencias y vivencias musicales anteriormente citadas. De ahí que se considere fundamental la realización de actividades musicales vocales, instrumentales y de movimiento a partir de propuestas que los niños y niñas expresan con códigos no convencionales y convencionales.

El referente más significativo de estas actividades se encontrará en otras similares que durante el Ciclo anterior e incluso en este se han ido desarrollando a partir de los parámetros del sonido, de los paisajes sonoros y otras muchas sugerencias, que sirvieron para la construcción de los códigos no convencionales propios y grupales.

Así mismo, en todo este marco, debe destacar la potenciación de la aceptación, el respeto y la valoración de elementos y representaciones propias de todos los códigos utilizados como medio para la expresión-comunicación musical, destacando el papel que realizan en dicho proceso.

DRAMATIZACION

1. Percepción

Al comienzo de este ciclo el niño ya tiene unos conocimientos de las bases para la dramatización. Gracias a una considerable maduración nerviosa -lo que favorece su desarrollo motor- los movimientos comienzan a ser ajustados, precisos, seguros. Distingue las diferentes partes de su cuerpo.

Comienza a interesarse por los conocimientos técnicos fundamentales, ello obliga al educador a seleccionar y facilitar las informaciones necesarias, el bagaje técnico esencial para fundamentar las ideas. El campo temático debe ofrecer los materiales que favorezcan el descubrimiento y la aparición natural de la creación espontánea.

La movilización corporal debe adquirir una gran

importancia. El esquema corporal que se perfeccionará por la estructuración del arco espacio-temporal es vivido globalmente en una unidad dinámica. Cada relación entre estos dos elementos se dará en una forma de movimiento clasificable en las llamadas "acciones básicas".

Las ideas de identidad y unidad se desarrollarán en el niño/a a partir de la relación de su cuerpo con los elementos espacio- tiempo-energía. Todo el cuerpo participará en la percepción a partir de la sensorialidad, así como la percepción es indisoluble de la conciencia de sí y de las cosas.

Con esta edad el niño comienza a descubrir su "yo" y el de los demás. Conoce sus relaciones con los otros.

Identificará los conceptos temporales: antes, ahora, después... Conocerá la relación espacial direccional y dimensional, el espacio social y se propiciará la combinación de matices y gradaciones de aumento y disminución: creciendo-disminuyendo, acelerando-retardando...

Experimentará las formas corporales: abiertas, cerradas, curvas, angulares; las formas tensas, relajadas, las formas y movimientos de proyección de sí mismo. Diferencia actitudes estáticas y dinámicas, y mediante ellas comenzar a reconocer diferentes combinaciones rítmicas, a coordinar ritmo y movimiento.

El encuentro con objetos, reales o imaginarios, muy significativos, con múltiples sentidos, exigen la convergencia de soportes cognitivos que permitan la explotación racional inmediata. Estos apoyos intelectuales no han de ser impuestos sino introducidos solamente en el momento en que la experiencia vivida por el niño los reclama normalmente. Hay que tener en cuenta que el impacto significativo del objeto y de su entorno, tanto en el individuo como en el grupo, está reforzado y mediatizado a la vez por un sostén afectivo.

Toda consideración técnica debe ser subordinada a una actitud de exacta comprensión vivenciada. Los acentos deben estar puestos en este orden: vivencia-comprensión-análisis-expresión. Es decir, vivir para comprender.

A fin de cuentas, objetos, soportes, materiales y técnicas, necesitan de un ambiente humano favorable tanto para constituirse en un suceso de experiencia como para ser vehículo de expresión.

2. Expresión.

Durante este ciclo el niño/a debe expresarse según sus capacidades individuales, sus gustos (en la elección de medios y contenidos) y sus poderes de invención y creación originales.

Para ello se intentará integrar diversas dimensiones de la expresión: gesto, voz, mirada, respiración, tono muscular..., para hacer brotar sentimientos e ideas.

En cuanto a la expresión oral, en lo relativo a lo relacionado con la palabra: su significado, entonación, el empleo de la frase, la morfología de la palabra, se intentarán conseguir efectos sonoros notables, derivados de su estructura fónica y de su interpretación afectiva. Es conveniente cuidar este medio de expresión y de comunicación, lo cual ha de servir para escuchar con una actitud crítica.

La expresión plástica puede aportar a la expresión dramática recursos muy importantes: las formas del cuerpo en el espacio, las líneas, los tonos y colores en la iluminación, el maquillaje, el vestuario, escenografía, la confección de títeres...

Lo mismo sucede con la expresión rítmico-musical, cuyas aportaciones a la dramatización serán decisivas en este segundo ciclo, con la danza (pasos, desplazamientos, enlazamientos, combinaciones), que ya en el ciclo precedente se han integrado en el momento de la expresión dramática con mayor o menor grado.

3. Análisis sensible

Con la práctica de la dramatización en este ciclo se perseguirá la madurez personal del niño, desarrollar su expresividad, la creatividad y contribuir a su socialización.

Se pondrá especial interés en este ciclo en la dramatización improvisada y se iniciarán los niños y las niñas, al final del ciclo, en los procesos que conducen a la elaboración total de obras teatrales o montajes de tipo corporal y de corta duración.

De cualquier forma se favorecerá un proceso de creación y también de investigación. El niño/a debe ampliar su memoria textual, motriz y requiere que las experiencias se repitan, de este modo se llega a la sistematización en el lenguaje, en los temas, en la forma de plantear los trabajos y superar los obstáculos.

Básicamente se empleará como medio para la interpretación dramática la improvisación. Durante las intervenciones individuales o grupales de improvisación se favorecerá en alumnos y alumnas la predisposición para reaccionar y adaptarse con prontitud a situaciones dadas.

Al finalizar una escena improvisada, donde se darán cita acciones cotidianas, manifestaciones de personajes con su carácter particular, su estado emocional, en conflicto con otros personajes, situaciones existenciales, objetos, etc. A partir de aquí se pueden establecer algunos procedimientos simples de análisis y de exploración sobre la globalidad de la actuación: ¿Qué ha querido expresar? ¿Qué recursos ha empleado, con qué originalidad? ¿Se ha identificado con el personaje o ha controlado y diferenciado su personalidad de la del personaje representado? ¿Qué sentimientos o emociones ha experimentado, con qué circunstancias de su vida ha asociado la escena?

Estas y otras muchas cuestiones se pueden plantear para desarrollar la sensibilidad y la comprensión por el hecho dramático.

TERCER CICLO

EDUCACION VISUAL Y PLASTICA

1. Saber ver (percepción)

La educación para la observación en los anteriores ciclos ha desarrollado una serie de hábitos perceptivos en los alumnos y alumnas, por lo que éste es el momento adecuado de empezar a usar dichos hábitos de forma organizada, de manera especial dirigidos hacia la contemplación de obras y manifestaciones artísticas, pudiéndose incluso iniciar un acercamiento sencillo a los movimientos artísticos, especialmente de los más próximos cronológicamente a los alumnos, pero sin olvidar aquellos que tengan manifestaciones observables en el entorno del alumno/a.

En términos generales, las estrategias de lectura de imagen se intensificarán, buscando estimular el espíritu crítico y la comprensión de los mensajes visuales del entorno (publicidad, TV, prensa...).

El mundo que les rodea será objeto también de observación, cada vez menos guiada, con objeto de poder expresarse posteriormente mediante interpretaciones personales.

Las mejoras en la estructuración del espacio serán aprovechadas para profundizar en lo tridimensional, realizando estudios previos sobre el plano y posteriormente elaborando los volúmenes.

La perspectiva podrá ser trabajada de forma experimental deduciendo algunos principios elementales y aplicándola al diseño y expresión gráfica.

2. Saber hacer (expresión)

Se continuará con las técnicas de los anteriores ciclos, pero con cierta profundización en algunos elementos teóricos de las mismas (características, utilización divergente, utilización a lo largo de la historia,...)

Dado que lo tridimensional empieza a ser inteligible para el niño/a se intensificarán los trabajos en volumen (modelado, maquetas, tallas simples...) y en la utilización de la fotografía tanto a nivel de observación e interpretación, como de realización (cámaras simples y ejercicios de lectura de las propias imágenes).

Es un momento muy adecuado para completar el proceso de aprendizaje de la planificación del trabajo, ampliándolo con el trabajo en grupo y culminando con la capacidad de valoración del mismo.

Las normas y habilidades a desarrollar incidirán precisa-

mente en el correcto funcionamiento del trabajo en equipo, en la evaluación y autoevaluación, y en la capacidad de ordenar y organizar el propio trabajo.

3. Análisis sensible

Este ciclo es óptimo para experimentar y trabajar en profundidad con algunos elementos del alfabeto visual, especialmente con el color, y que los alumnos y alumnas empiezan a interesarse por los matices y variaciones del color según los efectos de la luz, las mezclas y los contrastes, por lo que se podrá llegar a ciertos niveles elementales de teoría del color, siempre deducida de los descubrimientos e investigaciones de los alumnos.

La mayor capacidad de abstracción que se tiene en estas edades permitirá también trabajar más a fondo los elementos estructurantes del ritmo, la armonía, las simetrías, etc, como elementos de la composición plástica, siempre a partir de trabajos de base geométrica (módulos, grecas, figuras geométricas, etc) para luego ir progresando hacia ejemplos observados en el entorno y posteriormente aplicarlos a las propias expresiones plásticas.

La mayor capacidad de atención y la también mayor responsabilidad permitirá iniciar el uso de materiales audiovisuales más complejos, fotomontajes, uso simple del video y la cámara de vídeo, diaporamas elementales, etc, que al tiempo que inicia al alumno/a en el uso de técnicas y el empleo correcto y seguro de aparatos, permitirá integrar diferentes lenguajes y estimular los hábitos de responsabilidad y respeto hacia materiales y medios por parte de los alumnos y alumnas.

MUSICA

1. Saber escuchar

La escucha activa y comprensiva, que empezó a desarrollarse en los Ciclos anteriores, adquiere en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria un considerable grado de madurez.

El componente activo de la escucha aumentará sus posibilidades con la potenciación del estudio, la vivenciación e interiorización de los sonidos, y sus parámetros, y los elementos musicales.

Este proceso en el que se deben favorecer el disfrute y el goce por el hecho auditivo y el análisis del mismo le permitirá al niño y la niña, obtener una visión más amplia sobre la realidad musical.

Las situaciones cotidianas ofrecen un marco propicio para iniciar estos análisis que centran su atención en el reconocimiento, identificación, comparación y clasificación de los sonidos y las variaciones que se puedan producir en sus parámetros. Junto a ellas, se

potenciará el tratamiento de las audiciones que, adecuadas al ciclo, abarcarán cada vez un espacio más amplio en el contexto de los diferentes estilos corrientes y culturas, y donde las propuestas sobre temas del Patrimonio Musical Andaluz, continuarán ocupando un lugar destacado.

Paulatinamente, los análisis serán más complejos puesto que atenderán a nuevos criterios, y permitirán una profundización que llegará hasta el estudio de los elementos musicales sobre todo en lo referente al ritmo y la melodía de diferentes propuestas.

El papel que juega la música en los anuncios publicitarios, en los programas de televisión y radio, en definitiva en las diferentes manifestaciones propias de los medios de comunicación; los diversos ambientes y las múltiples sensaciones que puedan crear en el desarrollo de una película, entre otros, serán objeto de estudio para los alumnos y alumnas de este Ciclo.

Todo ello unido a la asistencia a actividades musicales dentro y fuera del aula ofrecerán al niño y la niña la posibilidad de consolidarse como espectador activo y crítico, capaz de valorar y respetar las distintas manifestaciones musicales y de seleccionarlas argumentando razones.

2. Saber hacer (expresión)

El desarrollo de los niveles de percepción determinará, a su vez, un desarrollo y profundización a lo largo del Ciclo en el conocimiento y la utilización de las diferentes formas de expresión con sus correspondientes aspectos y elementos técnicos.

La aplicación de la información obtenida como resultado de los procesos de percepción y de la vivenciación e interiorización de experiencias musicales, para la realización de actividades vocales, instrumentales y de movimiento continua ocupando en este Ciclo un lugar destacado.

Al mismo tiempo, dicha información es fundamental en la elaboración y expresión de ideas musicales en contextos comunicativos.

La ampliación del estudio de los diferentes elementos técnicos y recursos musicales abordados en el Ciclo anterior y la incorporación progresiva de otros nuevos, enriquecerá las posibilidades de cada una de las formas de expresión musical. En este sentido se debe potenciar la utilización de recursos específicos de control vocal, de precisión y de coordinación rítmica para la interpretación y elaboración en la realización de actividades vocales, instrumentales y de movimiento.

Los niños y las niñas que empezaron a desarrollar la vocalización, respiración e impostación, a través de sencillas canciones en forma de lied, rondó y canon, podrán experimentar e interpretar algunas canciones a dos voces, ajustando cada vez más la afinación

individual y grupal y rentabilizando con el empleo de la técnica adecuada los esfuerzos interpretativos.

Esto mismo ocurrirá en la expresión instrumental donde la coordinación rítmica irá afianzándose paulatinamente. A ello contribuirá la profundización en el conocimiento de los instrumentos en general, destacando los más sencillos utilizados habitualmente en la enseñanza musical, y la construcción de instrumentos, en la que se cuidará la mejora de la calidad acústica de los mismos.

Por otra parte, la combinación de los distintos instrumentos que habitualmente se utilizan en clase, a modo de pequeño conjunto instrumental y su empleo para el acompañamiento de canciones y danzas abrirá mucho más las posibilidades expresivas y comunicativas de los alumnos y alumnas.

En lo referente al movimiento, se debe seguir potenciando la interpretación corporal de aquellas estructuras rítmicas de uso frecuente en el aula, así como la búsqueda, vivenciación e interiorización de nuevas propuestas rítmicas que puedan ampliar las opciones de movimientos y desplazamientos del cuerpo en el espacio.

El movimiento y la danza, que como la expresión vocal e instrumental verá incrementado su repertorio, centrará la atención en la adecuación de los movimientos a formas más complejas favoreciendo de este modo la coordinación y ejecución rítmica.

Sin embargo, la prioridad de las formas de expresión musical sigue encaminada a la potenciación de la comunicación y por lo tanto a la exteriorización de las sensaciones, sentimientos y vivencias propias y aquellas que el niño y la niña han ido descubriendo como resultado de los procesos de observación, manipulación y experimentación ante hechos musicales.

Las situaciones de improvisación, sobre todo de motivos, frases y pequeñas formas rítmicas y melódicas, y juego deben consolidarse como los contextos más apropiados para potenciar los procesos de creación y comunicación y para poder aplicar la información adquirida. En ellas, el alumno y la alumna podrán expresar una misma idea musical a través de la voz, los instrumentos y el movimiento.

En estos procesos serán importantes las actitudes de respeto, valoración y aceptación de las elaboraciones musicales propias y ajenas. Con ellas se podrán favorecer la aceptación de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos.

A lo largo del Tercer Ciclo, se deben proponer la realización de actividades interpretativas grupales en las que los alumnos y las alumnas desempeñen diferentes papeles y puedan respetar y valorar la funcionalidad de cada uno de ellos.

En el desarrollo de las actividades será frecuente el

empleo del radiocassette, el Equipo HI-FI y otros medios de reproducción musicales. El niño y la niña deben habituarse a su manejo y utilización valorando sus posibilidades y los recursos que estos pueden ofrecerle para la expresión - comunicación musical.

3. Análisis sensible

El análisis sensible en el Tercer Ciclo no es un proceso que deba considerarse de forma aislada sino integrada en el desarrollo de cualquier actividad musical.

Así, este debe propiciarse tanto en los procesos de percepción y expresión, como en los de representación gráfica y comprensión de ideas y mensajes musicales.

Las conclusiones derivadas de dicho análisis permitirán una mejor adecuación y utilización de los códigos y justificarán los elementos que los integran.

Se continuará, a lo largo del Ciclo, profundizando en la representación gráfica de los sonidos, paisajes sonoros e ideas musicales propias, así como en la comprensión de otros realizados por los demás.

Progresivamente, los códigos convencionales, inicialmente introducidos en el Ciclo anterior, van adquiriendo un mayor protagonismo y serán utilizados por los alumnos y las alumnas para las elaboraciones musicales y la expresión de experiencias y vivencias en situaciones de improvisación y juego.

Para favorecer el desarrollo y uso de la notación musical, se debe potenciar el tratamiento rítmico de las palabras, las frases y los textos, unido a la reproducción de unidades musicales sencillas como los ostinatos, las formulas rítmicas y la lectura de canciones y piezas instrumentales simples, siempre desde una perspectiva lúdica que suponga un disfrute para el alumno y la alumna.

Este proceso puede continuarse y ampliarse a partir de la composición e improvisación en grupo de pequeñas piezas musicales.

Del mismo modo, debe potenciarse la realización de actividades musicales vocales, instrumentales y de movimiento a partir de propuestas expresadas con códigos convencionales. Con ellas se favorecerá el desarrollo de la aceptación y valoración y la necesidad de utilización de dichos códigos para aumentar las posibilidades de expresión - comunicación musical.

DRAMATIZACION

1. Percepción

En los ciclos precedentes se han desarrollado aspectos físicos, psíquicos y afectivos permitiendo adquirir una serie de conocimientos, habilidades y actitudes en torno a la expresión dramática.

El niño y la niña poseen ya una capacidad de lectura, de memoria textual y motriz considerables y es posible enfrentarse a empresas teatrales de más envergadura.

La toma de conciencia de sí mismo y el descubrimiento claro de su "yo" y de los demás, permite el trabajo en grupo que se constituye como ideal para las exigencias de la dramatización.

El niño descubre sus propias aptitudes y las de los demás, por lo que se puede empezar a desarrollar más profundamente su sentido crítico, de análisis y de autoevaluación en el terreno dramático.

La capacidad de abstracción progresiva va a favorecer la comprensión de los conceptos incluidos en el marco espacio-tiempo-energía, sus bases técnicas. La intuición dará paso a la comprensión y el conocimiento de los distintos componentes del movimiento y de la acción.

2. Expresión

En este ciclo el niño ya posee suficientes elementos técnicos de tipo corporal y oral para construir un montaje teatral. Se debe potenciar el valor del cuerpo y su constante progreso en el dominio del movimiento, como medio exclusivo para la realización de actividades de expresión corporal pura, para la construcción física del personaje teatral y para la práctica de la pantomima.

De igual modo se concederá importancia a la expresión lingüística, elemento fundamental del teatro clásico, en verso, en el teatro convencional y en las producciones de los propios niños y niñas. Perfeccionar la expresión oral, la vocalización, la emisión del sonido, las formas de articulación, entonación, intensidad y volumen de la voz, el ritmo, contribuirá a ampliar las posibilidades y la satisfacción en el hecho dramático.

La lectura de poemas inventados, relatos, textos clásicos adaptados, etc. y su posterior comentario destacando los aspectos textuales y sus diversas formas de ser expresados, contribuirán a lo antes expuesto. De la misma manera que la modificación del tiempo (lento-rápido), o del timbre en imitación de otras voces o sonidos.

Es conveniente realizar ejercicios sencillos de entonación, de movimiento corporal rítmico y coreográfico empleando las técnicas ya conocidas en anteriores ciclos como preparación para escenificar una canción o construir una obra musical.

3. Análisis sensible

En este momento el niño se encuentra en una situación ideal para experimentar sobre la base de conocimientos previos y comenzar a valorar sus hallazgos y sus logros.

Se consolidarán entonces actitudes de respeto por los compañeros valorando la expresión corporal como medio de comunicación y la afición a realizar montajes de diverso formato individualmente o en grupo.

A partir de cierto dominio de las técnicas de expresión y del disfrute con la creación artística propia y la de los otros, se favorecerá el descubrimiento del sentido estético de las cosas. Todo ello facilitará el perfeccionamiento del espíritu crítico.

Al poseer más capacidad de abstracción todos los conceptos hasta ahora trabajados con una cierta intuición pueden ser abordados de una manera más consciente. Entre ellos los temas relacionados con las formas corporales, proyectivas y su significación expresiva en las sensaciones; la expresión utilizando la memoria emotiva; el dominio del cuerpo en el espacio total y parcial; el sentido de la temporalidad con todas sus implicaciones de duración y velocidad; las variaciones de ritmo y energía; la relación entre las ideas y el significado de las palabras o la utilización poética del lenguaje.

Las experiencias vividas, analizadas posteriormente y asimiladas dentro de unas estructuras, dentro de unas coordenadas y unas técnicas que ya comprende, deben facilitar los medios necesarios para hacer producciones en el ámbito de la expresión dramática y para valorar en ella tanto los procesos como los resultados.

CUADRO-RESUMEN.

Como complemento de la propuesta de secuenciación de contenidos realizada en el capítulo anterior, se explicitan a continuación una serie de esquemas que desarrollan las secuencias intercidos en la presente área curricular.

No obstante conviene entender que los esquemas no tratan de ser una relación exhaustiva de lo que pudiera hacerse de acuerdo a los criterios generales establecidos. Esta sería una labor más propia de los equipos docentes en la realización de sus proyectos curriculares o programaciones de aula.

En los esquemas que a continuación se acompañan se ha reflejado aquello que se considera más relevante o definitorio de cada secuencia, no olvidando su carácter orientativo. Se alude, de este modo, a distintos tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) de forma integrada y tratando de establecer relaciones entre los mismos desde el principio.

Por estas razones, ha de huirse de aplicaciones rígidas o de planteamientos excesivamente mecánicos en la interpretación de los esquemas.

Por otra parte, por sí solos no ofrecen la riqueza de apreciaciones y matices que se quiere expresar a lo largo de toda la propuesta de secuenciación, por lo que es desaconsejable que se conviertan en el capítulo principal. Sólo consisten en un documento aclaratorio de lo que se ha desarrollado con anterioridad.

Conviene, pues, que su lectura y contraste se realice una

vez leída con detenimiento la totalidad de la propuesta, para poder, así, comprender con mayor acierto las claves que han llevado a su formulación e, incluso, poder establecer matizaciones según la experiencia docente y zona de actuación en la que se desarrolle la labor educativa...

PRIMER CICLO

Educación visual y plástica.

A) SABER VER (PERCEPCIÓN).

* Educación sensorial

- Manipulación de objetos con distintas texturas y consistencias.

- Observación de relaciones entre colores y formas, colores y sensaciones, etc.

- Adquisición de hábitos de observación visual, retención e imaginación creadora. Observación de relaciones entre los sentidos.

* Estructuración del espacio.

- Desarrollo del conocimiento del esquema-imagen corporal

- Representación y contraste de objetos toponímicamente (cerca, lejos, arriba abajo, derecha izquierda...). (Ver Lógica - Matemática y Ed. Física).

- Iniciación a la utilización de las líneas base-cielo.

- Observación intuitiva de las proyecciones (disminución de tamaños en la distancia, puntos de encuentro...)

- Observación de contrastes entre medidas, tamaños, formas.

* Exploración contexto real-imaginario.

- Observación de lo próximo y real, y lo lejano e imaginario.

- Lectura intuitiva de imágenes (fotos, realidad...)

- Identificación de colores, formas, texturas, volúmenes.

- Verbalización de sensaciones y percepciones.

- Observación y percepción de manifestaciones artísticas propias de la Comunidad Andaluza.

B) SABER HACER (EXPRESIÓN).

* Proceso de producción

- Iniciación en la planificación del proceso de producción: preparación de materiales, verbalización de intenciones, ejecución y valoración, comentada, del proceso y resultado.

- Potenciación de la expresión personal y divergente.

*** Grafomotricidad**

- Mejora en las capacidades de recortar, pintar o decorar con habilidad y agilidad. (Ver Conocimiento del Medio).

- Control de la coordinación oculo-manual en las actividades plásticas.

- Utilización del control viso - manual, (perfeccionamiento progresivo del trazo); para el desarrollo del grafismo básico.

- Amasado y modelado de papel, arcilla o plastilina.

- Técnicas pictóricas (témpera directa, ceras blandas, esgrafiados, técnicas mixtas...)

- Estampaciones: uso del propio cuerpo, materiales divergentes y técnicas de estampación.

- Collages mixtos y simples.

- Normas para el correcto y seguro uso de los materiales.

- Normas que mejoren el comportamiento cooperativo en grupo. (Ver Conocimiento del Medio).

- Habilidades básicas que faciliten el trabajo con instrumentos, materiales, soportes (tamaños apropiados, técnicas más favorables, aprovechamiento, limpieza...).

C) ANÁLISIS SENSIBLE.

*** Alfabeto visual**

- Desarrollo del uso del color.

- Manipulación de texturas y representación gráfica de las mismas.

- Comprensión y utilización de forma intuitiva de los conceptos de línea y punto.

- Representación libre de las propias vivencias en forma plástica

- Iniciación en la intuición de la tercera dimensión. (Ver Lógica - Matemática).

- Creación de hábitos de análisis visual para reproducir imágenes y formas.

*** Sintaxis visual**

- Perspectiva intuitiva (iniciación en la proyección

espacial). (Ver Lógica - Matemática).

- Representación de distintos esquemas gráficos y consiguiendo orden y alineación en el espacio.

- Iniciación al tratamiento de las leyes de la forma (simetría, ritmo plástico, agrupamientos, asociación,...) siempre de forma intuitiva y por descubrimiento.

- Iniciación a la comprensión y expresión de imágenes secuenciadas. (Ver Lengua).

- Interpretación y representación gráfica, o viceversa, de textos literarios, composiciones musicales, sensaciones diversas, etc. (Ver Lengua).

Educación musical.

A) SABER ESCUCHAR (PERCEPCIÓN).

- Interés por la observación y el descubrimiento de los sonidos del entorno.

- Disfrute con la escucha, manipulación, experimentación y reproducción de sonidos del entorno.

- Identificación y reconocimiento de sonidos próximos de la realidad diaria, así como de los parámetros de dichos sonidos.

- Reconocimiento de los parámetros del sonido en audiciones breves y en situaciones de juego.

- Clasificación elemental de los sonidos atendiendo a sus parámetros. (Largo - corto; fuerte - suave,...). (Ver Lengua y Ed. Física).

- Interiorización y vivenciación del sonido y el silencio.

- Interés ante audiciones breves de temas populares andaluces.

- Asistencia a actividades y manifestaciones musicales dentro y fuera del centro.

- Valoración y selección de sonidos agradables y sonidos molestos.

B) SABER HACER (EXPRESIÓN).

- Exploración y descubrimiento de las posibilidades sonoras de la voz, el propio cuerpo y los objetos del entorno. (Ver Lengua y Ed. Física).

- Aplicación de las vivencias y experiencias con los parámetros del sonido en la realización de variaciones sonoras en situaciones de improvisación y juego. (Ver Ed. Física).

- Utilización de recursos técnicos elementales en la realización de actividades e interpretaciones vocales, instrumentales y de movimiento. (Ver Conocimiento del Medio).
- Interpretación de un repertorio de sencillas canciones y juegos instrumentales entre las que destaquen los propios de la Comunidad Autónoma Andaluza. (Ver Lengua).
- Expresión de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo a través del baile libre y la danza escolar. (Ver Ed. Física).
- Utilización de instrumentos habituales en clase para el acompañamiento de canciones.
- Expresión de sentimientos, ideas, sensaciones y vivencias musicales personales, a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos. (Ver Lengua y Ed. Física).
- Manejo y utilización del magnetofón en la realización de actividades y juegos musicales. (Ver Conocimiento del Medio).
- Participación en actividades individuales y grupales de canto, expresión instrumental y movimiento.
- Valoración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo los objetos del entorno y los instrumentos.
- Respeto y aceptación de las elaboraciones musicales personales y ajenas.

C) ANÁLISIS SENSIBLE.

- Representación gráfica de los sonidos y sus parámetros, y el silencio.
- Utilización de códigos no convencionales para expresar experiencias y vivencias musicales, en situaciones de comunicación y juego. (Ver Lengua).
- Realización de actividades musicales vocales, instrumentales y de movimiento, a partir de propuestas expresadas con códigos no convencionales. (Ver Lengua).
- Valoración de los códigos no convencionales como medio para la expresión - comunicación musical. (Ver Lengua).

Dramatización.

A) PERCEPCIÓN.

- Conocimiento progresivo de los materiales propios y ajenos con los que se va a trabajar.
- Ejercicios de preparación corporal adecuados al

desarrollo del niño. El propio cuerpo es el primer material que el niño debe conocer.

- Ejercicios de reconocimiento del cuerpo articulado, segmentado. Descubrir las diferentes zonas y los centros motores fundamentales a través de la movilización funcional.

- Juegos corporales que permitan al niño sentir el propio cuerpo y el de los demás; afianzar el esquema corporal.

- La locomoción como movimiento básico, sus formas; caminar, correr, gatear, rodar, saltar, deslizarse, girar, galopar. De una manera libre, rítmica, aisladamente y, sobre todo en este momento, en forma grupal. Incidir en la marcha con sus variantes de forma de colocación de los pies en el suelo, coordinación.

- Ejercitarse en lograr el equilibrio del cuerpo modificando la base de sustentación corporal, la pérdida de equilibrio y el descenso al suelo, seguridad en la caída.

- Trabajar la lateralidad en todas sus posibilidades técnicas, la simetría, el paralelismo. Comenzar a valorar la disociación o independencia segmentaria.

- Ejercicios simples de respiración y relajación. Su relación íntima con el movimiento corporal.

- Ejercicios por parejas (para el descubrimiento corporal y su motricidad) tomando el cuerpo como imagen de objetos como la marioneta, materiales como la arcilla o el metal; juegos del espejo... Y en grupo como las estatuas, las máquinas...

- Espacio-Temporales. El cuerpo se mueve en un espacio, se relaciona con los demás, con las cosas y lo hace durante un tiempo, a una determinada velocidad.

- El conocimiento del espacio o esfera personal (kinesfera), el espacio total, el espacio parcial. El propio cuerpo como centro y eje del espacio.

- Direcciones, niveles, líneas rectas y curvas, los diseños en el espacio realizados por distintas partes del cuerpo.

- Coreografías elementales con una música sencilla donde se perciba la utilización del espacio, las evoluciones, la colocación o asignación de cada uno del grupo con las referencias: delante de, detrás de, al lado de, etc.

- Utilización del ritmo como elemento básico para organizar los movimientos del juego, para medir y secuenciar las intervenciones. Las variaciones de velocidad como rapidez y lentitud deben ser comprendidas. Se utilizarán ritmos sencillos en primer lugar con o sin instrumentos.

- Análisis del sonido del entorno, de animales, etc. y su imitación. Observar las posibilidades vocales por la ejecución de ruidos. Comprender las diferentes

intensidades de la voz (grito, alarido, susurro...)

- Descubrir la palabra ritmada, cantada. Juegos vocales a partir de una frase, una palabra. Jugar a decir trabalenguas.

- Desarrollar la imaginación buscando los posibles aspectos o aplicaciones de todo tipo de objetos (para fabricar un elemento escenográfico, una pieza de indumentaria, etc.)

- Uso de la máscara realizada con diversos materiales por los propios niños, los postizos como narices, pelucas, barbas... El empleo tanto de la máscara, como del maquillaje y de los disfraces puede ser a la vez un medio de fomentar la confianza en si mismo, de aminorar la timidez y de elemento favorable al goce creador.

- Iniciación en la confección y manipulación del títere como medio de representación dramática.

- La improvisación como medio indispensable para el desarrollo de la espontaneidad, habilidad e intuición. Se partirá de sonidos, palabras, canciones, ritmos, música, objetos, un tema de la vida cercana al niño, un cuento, de las propias sensaciones, imágenes simbólicas, experiencias emocionales. Puede ser hecha individualmente en parejas o en grupo.

B) EXPRESIÓN.

- A la vez que es iniciado en el conocimiento de las técnicas expresivas, dramáticas, motrices, el niño debe acceder al acto expresivo. El objetivo es vivir plenamente la expresión.

- Desarrollar las capacidades creativas y originales como plataformas de proyección al exterior.

- La expresión y comunicación como relación entre el universo interno y el externo de la persona.

- Satisfacción por la acción más que por los resultados.

- Descubrimiento de las posibilidades expresivas del cuerpo a partir de diferentes ejercicios motrices.

- Perfeccionamiento tanto del gesto expresivo como de la palabra.

- La expresividad del gesto, el movimiento, el sonido, un material, un objeto.

- Favorecer en todo momento las condiciones objetivas: ambiente físico y social, un clima de escucha, de participación, de aceptación para que el potencial creador interno del niño se proyecte con más facilidad, con más fuerza.

- Estimular al niño para que sus condiciones internas faculten la percepción del estímulo, la concentración, la

elección del lenguaje (gestual, oral...) sea uno u otro y que la proyección expresiva resultante sea satisfactoria en lo posible.

C) ANÁLISIS SENSIBLE.

- Desarrollo de la concentración en la movilidad del propio cuerpo, en sus zonas y segmentos, así como en la inmovilidad.

- Comprensión y utilización, en sus variaciones, de los grados de energía muscular, de esfuerzo.

- Representación en el espacio de direcciones, líneas, trayectorias, recorridos con partes del cuerpo, con todo el cuerpo.

- Organizar secuencias contrastadas de niveles.

- Relaciones de proximidad, lejanía, dentro-fuera, etc. con los compañeros de juego en un espacio total o limitado.

- Traducción del sonido en movimiento con sus correspondencias rítmicas, tímbricas, intensidades, duraciones, frases, períodos.

- Seguridad y memoria motriz-espacial-relacional en evoluciones y danzas elementales.

- Trabajar el sonido vocal, el lenguaje articulado, el vocabulario, la intervención en monólogos, diálogos encadenados, así como la recitación coral en poemas, canciones sencillas.

- Iniciación en la interpretación con materiales auxiliares, complementarios como la máscara, el vestuario, el maquillaje, los postizos, el guiñol o el títere.

- Valoración de los códigos tradicionales de la interpretación-ficción a partir de los códigos no convencionales, inventados por los mismos niños en el acto de preparación del juego o improvisados en la misma actuación.

- Descripción de los sentimientos que se han experimentado durante el proceso, los grados de dificultad, los problemas de relación con los compañeros, los bloqueos de tipo psico-físico, la dificultad en la concentración en el tema, los medios expresivos, la satisfacción derivada de la participación en un grupo que representa algo que considera valioso para sí mismo y para los compañeros.

SEGUNDO CICLO

Educación visual y plástica.

A) SABER VER (PERCEPCIÓN).

* Educación sensorial

- Experimentación el mundo sensorial y fijación de relaciones entre el mismo y los sentidos.

- Desarrollo de la imaginación (creadora, narrativa, descriptiva).

- Potenciación del pensamiento creativo (interiorizar y elaborar imágenes mentales)

** Exploración del contexto*

- Observación sensible del entorno y hecho artístico. (Ver Conocimiento del Medio).

- Iniciación en la lectura artística de la imagen y en la comprensión de mensajes visuales.

- Observación y reproducción de texturas del entorno y creación de otras con diferentes materiales.

- Desarrollo de la memoria visual a través de ejercicios de observación.

- Tratamiento u observación de imágenes artísticas propias del entorno cultural andaluz. (Ver Conocimiento del Medio).

** Estructuración espacial*

- Utilización y tratamiento de la forma en el plano, creando figuras estructurales en proporciones relativas y en relaciones espaciales (arriba, abajo, encima, debajo...). (Ver Lógica - Matemática).

- Resolución de problemas simples de representación de lo tridimensional en el plano.

- Iniciación al formateo del soporte plano de trabajo.

B) SABER HACER (EXPRESIÓN)

** Proceso de producción*

- Valoración de la importancia de la planificación en la realización de las actividades.

- Selección de materiales acordes con lo que se quiere expresar.

** Grafomotricidad*

- Perfeccionamiento del gesto gráfico y adquisición de su control (postura, destreza, herramientas, procedimientos). (Ver Lengua).

- Perfeccionamiento del trazo espontáneo y dirigido.

- Iniciación en el manejo adecuado y seguro de aparatos (proyectores, cámaras, iluminación...) bajo supervisión. (Ver Conocimiento del Medio).

- Adaptación de la coordinación viso-manual (seguridad en el trazo), a la realización de actividades plásticas.

- Valoración de las actividades plástico - visuales en grupo.

- Iniciación en la valoración de la obra propia y de los compañeros y compañeras.

- Utilización de las técnicas bidimensionales: pintura, dibujo, collage, pintura, impresiones (profundización); para la expresión de ideas, sensaciones y vivencias.

- Técnicas tridimensionales: estructuras, maquetas simples...

- Técnicas mixtas con todo tipo de materiales

- Iniciación a las técnicas audiovisuales.

C) ANÁLISIS SENSIBLE.

** Alfabeto visual*

- Utilización de los conceptos básicos del ciclo anterior (línea, superficie, color, textura), en la valoración de las producciones plástico - visuales.

- Identificación y aplicación del color empleando su nomenclatura correcta (fríos, cálidos, tonos, gamas, contraste...)

- Observación de los efectos de la luz sobre los colores de los cuerpos.

** Sintaxis visual*

- Utilización del ritmo, agrupamientos, simetrías, como elementos de la composición plástica.

** Integración*

- Representación de viñetas, comics, con sentido de la secuencia del tiempo. (Ver Lengua).

- Representación del movimiento: figuras en diferentes posiciones, diapositivas, audiovisuales...

- Representación plástica textos o sonidos o viceversa.

Educación musical

A) SABER ESCUCHAR (PERCEPCIÓN).

- Interés por la observación y el descubrimiento de diferentes paisajes sonoros.

- Disfrute con la escucha, manipulación, experimentación y reproducción de distintos paisajes sonoros.

- Identificación y reconocimiento de sonidos propios de diferentes escenas o contextos y situaciones sociales actuales, y apreciación del papel de los sonidos en los distintos medios de comunicación.

- Reconocimiento de elementos musicales en audiciones breves y en situaciones de juego.

- Clasificación de diferentes sonidos atendiendo a sus parámetros, los materiales de los objetos que los producen y el modo de producirlos, así como las variaciones que en ellos puedan realizarse.

- Interiorización y vivenciación de elementos musicales y apreciación de los mismos en audiciones breves.

- Interés ante audiciones de las diferentes manifestaciones musicales y corrientes musicales, destacando las propias del patrimonio musical andaluz.

- Asistencia a actividades y manifestaciones musicales dentro y fuera del centro, respetando y adoptando las actitudes como espectador en las mismas.

- Valoración y selección de los distintos tipos de música argumentando elementalmente las razones.

B) SABER HACER (EXPRESIÓN).

- Exploración y descubrimiento de los elementos musicales en elaboraciones vocales, instrumentales y de movimiento.

- Aplicación de las vivencias y experiencias con los elementos de la Música en la realización de actividades musicales, en situaciones de improvisación y juego.

- Utilización de recursos específicos de las diferentes formas o vías de expresión musical, para la elaboración e interpretación de producciones propias y ajenas.

- Ampliación del repertorio de canciones y juegos instrumentales destacando los propios de la Comunidad Autónoma Andaluza.

- Adecuación de los movimientos del propio cuerpo a la música de obras seleccionadas a tal efecto y en el marco de la danza escolar.

- Construcción de sencillos instrumentos y utilización de estos y los instrumentos convencionales para el acompañamiento de canciones. (Ver Conocimiento del Medio).

- Expresión de una misma idea musical a través de la voz, el cuerpo y los Instrumentos. (Ver Lengua y Ed. Física).

- Manejo y utilización del Magnetofón y del Equipo de Alta Fidelidad en la realización de actividades y juegos musicales.

- Participación en actividades individuales y grupales de canto, expresión instrumental y movimiento, reconociendo los papeles que en ellas se desarrollan y valorando su funcionalidad.

- Aceptación de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos, y valoración de sus características, su emisión y su tesitura.

- Respeto y aceptación de las elaboraciones musicales individuales y en grupo, personales y ajenas.

C) ANÁLISIS SENSIBLE.

- Representación gráfica de paisajes sonoros y comprensión de otros realizados por los demás.

- Utilización de códigos no convencionales y convencionales para las elaboraciones musicales expresando experiencias y vivencias, y en el marco de situaciones de improvisación y juego.

- Realización de actividades musicales vocales, instrumentales y de movimiento a partir de propuestas expresadas con códigos no convencionales y códigos convencionales.

- Aceptación y valoración de elementos y representaciones propias de códigos no convencionales y códigos convencionales como medio para la expresión - comunicación musical.

Dramatización

A) PERCEPCIÓN.

- Comprobación de que la percepción no es un acto simple aunque, en efecto, se puedan aislar en ella diferentes elementos como el color, la forma, el tamaño, el sonido, etc. Todos los sentidos contribuyen a dar una experiencia unitaria del objeto percibido.

- Coordinación de las experiencias sensoriales como medio para desarrollar la consciencia.

- Perfeccionamiento de las sensaciones externas mediante estímulos táctiles, visuales, sonoros.

- Perfeccionamiento de las sensaciones internas, cinestésicas, propioceptivas que recogen las impresiones percibidas por las articulaciones, los músculos, los tendones, ... así como las sensaciones más profundas, orgánicas, interoceptivas...

- Distintas posturas corporales abiertas, cerradas, proyectivas.

- Control muscular y del equilibrio y lateralidad en montajes y coreografías.

- Orientación en el espacio: dirección, niveles, recorridos, trayectorias y dimensiones, con respecto al propio cuerpo.
- Aspectos temporales en el movimiento: retardado, acelerado, fundido, ralentizado.
- Variaciones dinámicas: energía, pesadez, ligereza, con respecto al propio cuerpo y con objetos.
- Cualidades y matices del movimiento.
- Habilidades de composición de sencillas expresiones, narraciones literarias, cuentos, poemas, diálogos cortos, acompañadas de acción, gestos y coreografía.
- Dominio de la expresión oral en montajes dramáticos.
- El teatro de sombras: elementos y montaje.
- Títeres: construcción, montaje, representación, sincronización de movimiento y lenguaje.

B) EXPRESIÓN.

- Utilización del cuerpo plenamente en su capacidad expresiva y creadora para exteriorizar ideas y sentimientos.
- Coordinación de ritmo y movimiento en la corporalización de elementos musicales y sonoros.
- Reacción ante cualidades del sonido, colores, luces, etc. mediante el movimiento corporal.
- Improvisación individual de situaciones imaginarias.
- Imitación de personajes, animales o cosas.
- Expresión con objetos reales o imaginarios de situaciones del entorno: naturaleza, artes, oficios...
- Empleo de distintos elementos para resolver necesidades dramáticas: maquillaje, vestuario, escenografías, etc.
- Espontaneidad y creatividad.

C) ANÁLISIS SENSIBLE.

- Apreciación de la experiencia dramática como situación de comunicación a varios niveles: mental, emocional, sensorial y estético.
- Armonización con el papel que se representa y con los demás actores y papeles que representan.
- Empleo de sentimientos e ideas en el ser y hacer de las improvisaciones dramáticas.
- Comprensión diferenciadora de usos del lenguaje adaptado a diferentes situaciones y temas.

- Interiorización de actitudes de entusiasmo y veracidad más que respuestas convencionales y aprendidas de memoria.

- Percepción, exploración y análisis de situaciones vividas mediante la dramatización.

- Por medio de la dramatización sentir el placer de vivenciar su cuerpo, descubrir nuevas dimensiones de los objetos y de situaciones reales o imaginaria y utilizar dicha emoción en una nueva acción expresiva.

TERCER CICLO

Educación visual y plástica

A) SABER VER (PERCEPCIÓN).

** Educación sensorial*

- Lectura visual de las cualidades de distintos materiales (texturas formas, etc).

- Utilización de las vivencias y la experiencia personal, así como la información general adquirida en la lectura de imágenes y en la comprensión y análisis de mensajes visuales.

- Realización de operaciones basadas en la observación, con la participación de todos los sentidos para conocer materiales y apreciar sus posibilidades expresivas.

** Exploración del contexto real-imaginario*

- Observación de los aspectos sensibles de los elementos naturales, buscando implicaciones plásticas.

- Observación de estructuras naturales o elaboradas con el fin de comprender elementos de la configuración de la forma y aplicarlas posteriormente a su expresión plástica.

- Observación del entorno y del hecho artístico con objeto de llegar a la lectura de imágenes y su análisis.

- Visitas a exposiciones y museos próximos, intentando la búsqueda y reconocimiento de las manifestaciones artísticas locales (monumentos, urbanismo...)

- Detección en el entorno representaciones de diferentes movimientos artísticos, investigando sobre los mismos y realizando actividades que permitan su mejor conocimiento.

** Estructuración del espacio*

- Realización de medidas y llevarlas al plano, elaborando croquis y esquemas. (Ver Conocimiento del Medio).

- Utilización de la perspectiva intuitiva para representar escenas y paisajes.

- Creación de formas tridimensionales en el espacio plano, realizando croquis previos y adaptándolos a medidas concretas.

- Representación de conjuntos de figuras y objetos cuidando la adecuada proporción entre ellas.

B) SABER HACER (EXPRESIÓN).

* *Proceso de producción*

- Planificación del proceso de producción, seleccionando y organizando los elementos que en el intervienen y llegando a la culminación del mismo mediante su valoración.

- Elección adecuada de materiales, instrumentos y soportes adecuados a lo que se quiere expresar.

* *Grafomotricidad*

- Potenciación y control del gesto gráfico, adiestrando las correctas posturas y movimientos, practicando ejercicios de trazo de progresiva dificultad.

- Manejo correcto y seguro de aparatos, especialmente audiovisuales.

- Manipulación de los materiales con orden y limpieza, evitando su desperdicio.

- Utilización alternativa de las técnicas bidimensionales en la realización de actividades plástico - visuales.

- Utilización de técnicas tridimensionales (modelado, esculturas simples) con producciones realistas del entorno.

- Profundización en el uso de la fotografía: uso de la cámara simple y fotografías planificadas. Realización de fotomontajes.

- Utilización de técnicas de estampación e impresión.

C) ANÁLISIS SENSIBLE.

* *Alfabeto visual*

- Iniciación en los fundamentos de la perspectiva y métricas a partir de la observación y la intuición de las normas.

- Representación de la figura humana en diversas posiciones en plano y espacio.

- Uso adecuado de la terminología básica.

- Utilización del color estudiando y experimentando con sus variaciones según la luz y los contrastes con otros colores.

* *Sintaxis visual*

- Representación de ritmos, movimientos... en figuras humanas y animales.

- Utilización de monocromías para la expresión de distintos estados de ánimo, sensaciones, ambientes, etc.

- Utilización, como factores de composición, del ritmo (módulos), armonía (relaciones entre figuras geométricas), agrupamientos, simetrías (objetos del natural, etc.).

* *Integración de lenguajes*

- Relación texto- imagen (lecturas visuales)

- Visualización y elaboración de fotomontajes, diaporamas, transparencias, acompañándolas de músicas adecuadas a la exposición.

Educación musical

A) SABER ESCUCHAR (PERCEPCIÓN).

- Interés por el análisis del entorno sonoro a través de sus componentes.

- Disfrute con la escucha activa y comprensiva y el análisis de los sonidos del entorno y de los diferentes paisajes sonoros.

- Identificación y análisis de elementos musicales y su utilización en los distintos medios audiovisuales.

- Reconocimiento y análisis de los parámetros del sonido en situaciones cotidianas y de los elementos de la música en audiciones breves.

- Clasificación de los sonidos y sus variaciones a partir de diferentes criterios utilizados en el análisis de los mismos.

- Interiorización y vivenciación de elementos musicales.

- Interés y disfrute por la audición activa de diferentes manifestaciones y corrientes musicales, entre las que destaquen las propias del patrimonio musical andaluz.

- Asistencia a actividades y manifestaciones musicales dentro y fuera del centro respetando y adoptando una actitud crítica frente a las mismas.

- Valoración de la escucha activa y analítica de las distintas corrientes musicales y selección de las mismas argumentando razones.

b) SABER HACER (EXPRESIÓN).

- Exploración y descubrimiento de formas musicales sencillas en elaboraciones vocales, instrumentales y de

movimiento.

- Aplicación de las vivencias y experiencias con los sonidos, elementos musicales y formas sencillas, en la realización de actividades musicales, en situaciones de improvisación y juego.
- Utilización de recursos específicos del control vocal, la precisión y la coordinación rítmica en la elaboración e interpretación de producciones propias y ajenas.
- Ampliación del repertorio de canciones y juegos instrumentales y danzas con obras propias de otras culturas.
- Adecuación de los movimientos a formas especiales más complejas que favorezcan una coordinación y ejecución rítmica más precisas.
- Construcción de instrumentos atendiendo a su calidad acústica y utilización de los mismos en el acompañamiento de danzas y canciones.
- Expresión de una idea musical de forma conjunta a través de actividades donde se relacionan la voz, los instrumentos y el propio cuerpo.
- Manejo y utilización del magnetofón el Equipo de Alta Fidelidad y otros medios de reproducción musical en la realización de actividades y juegos musicales.
- Participación en actividades musicales individuales y grupales, más complejas reconociendo los papeles que en ellas se desarrollan y valorando su funcionalidad.
- Aceptación y valoración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos, en actividades musicales más complejas.
- Respeto y aceptación de las elaboraciones musicales propias y ajenas.

C) ANÁLISIS SENSIBLE.

- Representación gráfica de sonidos, paisajes sonoros e ideas musicales y comprensión de otros realizados por los demás.
- Utilización de códigos convencionales para las elaboraciones musicales expresando experiencias y vivencias, y en el marco de situaciones de improvisación y juego.
- Realización de actividades musicales vocales, instrumentales y de movimiento a partir de propuestas expresadas con códigos convencionales.
- Aceptación y valoración de elementos y representaciones propias de códigos convencionales para la expresión - comunicación musical.

Dramatización**A) PERCEPCIÓN.**

- En cuanto al funcionamiento corporal, tener en cuenta la evolución habida desde los ciclos anteriores y por lo tanto perfeccionar todos los conocimientos técnicos ya adquiridos como son la movilidad articular y segmentaria independizada (ver área de Educación Física) la flexibilidad, la automatización de movimientos, el dominio de diversas formas de desplazamientos, las habilidades expresivas.
- Ejercicio de las formas de relajación, respiración y sus combinaciones con el movimiento.
- Comprensión y diferenciación de distintas posturas corporales, distintos gestos (el gesto psicológico), los equilibrios estático y dinámico, la inmovilidad.
- Iniciación en conocimientos de mimo, como una forma de lenguaje, las técnicas de la pantomima blanca como: la marcha, empujar, tirar, los planos, la manipulación, los puntos fijos, subir, bajar, la mímica del rostro, identificación de objetos,...; comprensión de sus dificultades técnicas y de sus posibilidades expresivas.
- Planificación y elaboración de proyectos colectivos (obra dramática, texto,...) en los que el grupo ponga en práctica sus medios de organización y apoyo mutuo.
- Los distintos elementos que se pueden integrar en una puesta en escena de un texto (conflictos, personajes, espacio y tiempo dramático, argumento y tema).
- Puesta en práctica de representaciones con la ayuda de otros recursos como música, caracterización, maquillaje, indumentaria.
- Las distintas fases de trabajo: exposición clara de la propuesta, realización y análisis colectivo del trabajo.

B) EXPRESIÓN.

- Coordinación entre ritmo y movimiento en la expresión.
- Improvisaciones individuales y en grupo.
- Improvisaciones en grupo estimulados por la música con el planteamiento previo de algún tema.
- Improvisaciones de coreografías basadas en melodías o ritmos especificados.
- Expresión con objetos visibles o imaginarios (pantomima).
- Expresión corporal de sensaciones, emociones básicas, estados de ánimo bien, en forma aislada o en secuencias.
- Realización de montajes de expresión corporal utilizando distintos conocimientos técnicos

experimentados con anterioridad.

- Danza libre con música de grabaciones o en directo (percusión realizada por otras personas por ejemplo)

- Estudio de personajes reales o de ficción, su caracterización, su comportamiento, su lenguaje. El espacio, la época y el ambiente de escenas.

- Construcción de textos teatrales con sus recursos y signos formales. Experimentación de distintos roles en la construcción teatral: actor, escenógrafo, iluminador, diseñador, espectador, crítico, coreógrafo,....).

- Adaptación de textos teatrales para su representación mediante guiñol o títeres contruidos para tal fin, máscaras, teatro de sombras, expresión corporal o pantomima.

C) ANÁLISIS SENSIBLE.

- Organización, sobre composiciones estáticas o en movimiento, de los elementos dentro de un espacio estructurado con diversas variaciones según las ideas o imágenes expresadas, teniendo en cuenta que se trata en muchos casos de conceptos abstractos, ideas que hay que materializar en un espacio significativo con componentes simbólicos y emocionales.

- Análisis de los componentes básicos, sobre la producción de montajes teatrales, como el texto, la época, el autor, los personajes y otros como la iluminación, la puesta en escena, el vestuario, etc.

- En cuanto a la utilización de la música, es conveniente diferenciar algunas formas como dramatizar una canción, mirlarla, coreografiarla, transmitir sus impresiones por medio de expresión corporal, cantarla, bailar en un montaje musical y utilizar la música como elemento expresivo en una escena dramática. El análisis de los elementos musicales empleados irá en función de las necesidades expresivas y de su relación con el resto de los elementos dramáticos y deberá ayudar a su selección y adecuación.

- Ampliación del vocabulario técnico convencional propio del lenguaje dramático, de los materiales y su posible utilización, que proporcionen una base inicial para los trabajos y experiencias personales en el área y mejorar los niveles de lectura de los espectáculos teatrales a los que se asista.

- Actitudes de observación y crítica a través de un proceso que incluya el planteamiento colectivo de su preparación y desarrollo y finalmente un análisis crítico de forma adaptada a las posibilidades personales.

AREA DE EDUCACION FISICA

El Decreto 105/1992, de 9 de junio, ha fijado el currículum de la Educación Primaria en nuestra Comunidad Autónoma. Se trata de un currículum abierto y flexible cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado. Se establecen, de este modo, tres niveles de concreción curricular asumidos respectivamente por la Administración autónoma, los centros docentes y los profesores, que harán explícitas sus propias aportaciones a través de tres instrumentos básicos: los Decretos de Enseñanza, los Proyectos de Centro y las Programaciones de Aula.

La elaboración y desarrollo del Proyecto de Centro es una competencia de cada comunidad educativa. En ejercicio de la autonomía pedagógica reconocida a los centros docentes y equipos de profesores por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, serán éstos los que completen, planifiquen y desarrollen el currículum, incorporando las peculiaridades de su realidad socio-cultural y las propias de su experiencia y profesionalidad docente.

Esta concepción abierta del currículum requiere que cada equipo educativo elabore, entre otros elementos, propuestas concretas de secuenciación de los contenidos de la etapa, por lo que parece conveniente que se establezcan criterios y orientaciones que faciliten las decisiones colegiadas del profesorado en este tema.

La secuenciación de contenidos que a continuación se desarrolla constituye una de las posibles secuencias que, coherentemente con el diseño del área, pueden establecerse y que se ofrece para orientar y facilitar ese proceso de toma de decisiones. Al mismo tiempo, esta secuenciación tendrá un carácter supletorio, aplicándose en los diversos centros hasta tanto no hayan explicitado este conjunto de decisiones en sus propios proyectos curriculares.

Los criterios generales que sustentan esta secuenciación de contenidos proceden de perspectivas diferentes pero necesariamente complementarias. Por un lado recogen aquellas aportaciones que, desde la didáctica específica del área, resultan esenciales para informar una adecuada secuenciación de los contenidos en la etapa.

De otra parte, se consideran aquellas aportaciones que provenientes de campos diversos del conocimiento social no estrictamente disciplinares o científicos, o de requisitos sociales nuevos, resultan ser básicos para adoptarlos en un planteamiento educativo moderno (Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de los Sexos, Educación del Consumidor, Nuevas Tecnologías, Educación Vial, Educación Moral y Cívica,...)

Finalmente, se toman en consideración las características del desarrollo infantil en esta etapa, sus

peculiaridades evolutivas, su estructura de pensamiento, su desarrollo afectivo y social y los principios generales de aprendizaje más adecuados a tener en cuenta: concepciones previas, intereses y motivación, distancia óptima entre conocimientos nuevos y los ya aprendidos, etc...

Todo ello deberá articularse en una propuesta didáctica que considere la Cultura Andaluza como otro de los referentes básicos para esta toma de decisiones, y que tenga en cuenta, en cualquier caso, el carácter global e integrador que caracteriza esta etapa.

La Secuenciación de contenidos que se presenta, pretende tender un puente entre la propuesta del área de Educación Física para la Educación Primaria, y el proyecto curricular que cada centro ha de elaborar respetando las características específicas de su contexto de enseñanza.

Esta secuenciación toma como primer punto de referencia los objetivos del área en la etapa; y a partir de ellos realiza una primera aproximación a los contenidos adecuados para su desarrollo, que se estructuran, en primera instancia, en tres bloques:

CONOCIMIENTO Y DESARROLLO CORPORAL EL JUEGO SALUD CORPORAL

La secuenciación que se ofrece, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, pretende ser lo suficientemente flexible para que pueda ser adaptada a diferentes contextos; máxime cuando las peculiaridades del área en cuanto a entorno, instalaciones y material imponen una clara necesidad de adaptación curricular.

CRITERIOS GENERALES PARA LA SECUENCIACION DE CONTENIDOS.

Algunos de los criterios que pueden ser tenidos en cuenta en la secuenciación de contenidos del área de Educación Física, planteados esquemáticamente son los siguientes:

- Respetar el momento evolutivo y de desarrollo físico y corporal propio de cada uno de los ciclos.
- Adecuar los contenidos propuestos para cada ciclo a las experiencias previas de los alumnos, con el fin de otorgar a los mismos un alto grado de significatividad.
- Las secuencias de aprendizaje específicas de los contenidos incluidos en cada uno de los bloques del área.

En este sentido se agrupan los contenidos del área en torno a cuatro grandes marcos conceptuales (entendidos como grandes agrupaciones de contenidos con una relación

en común):

- * EL JUEGO
- * SALUD CORPORAL
- * EDUCACION FISICA DE BASE
- * EXPRESION CORPORAL

(Como se puede apreciar en el esquema, se identifican con los bloques de contenidos propuestos en el diseño, salvo en el caso de la Expresión y la Educación Física de Base, que ambos juntos integrarían los contenidos planteados en el bloque de "Conocimiento y desarrollo corporal".)

- Realizar una elaboración gradual de los contenidos (Secuenciación en espiral), pasando progresivamente de los aspectos más generales del contenido tratado a los detalles del mismo.

- Relacionar las categorías de contenidos: La secuenciación de los contenidos dentro de cada bloque no se realiza por categorías aisladas; los "Procedimientos" (*Conjunto de acciones ordenadas y finalizadas orientadas al logro de una meta*), son el eje "contenidos organizadores", dado que van a ser los más utilizados por nuestro área; los "Conceptos" (*Conjunto de objetos, sucesos o símbolos con ciertas características iguales*), apoyaran el trabajo de estos y ambos juntos, tenderan a facilitar el trabajo de las "Actitudes" (*Tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones. Las actitudes traducen, a nivel comportamental, el mayor o menor respeto a unos determinados valores y normas*).

En este sentido se establecería una doble correspondencia entre contenidos:

Vertical:

En cuanto que respeta una jerarquización en base al grado de generalidad y complejidad que presentaran para su consecución.

Horizontal:

Se mantiene una relación de apoyo y correspondencia entre los conceptos y los procedimientos; orientándose esta relación, hacia el trabajo global de las actitudes.

- Jerarquización vertical de los contenidos:

Los procedimientos deben ser jerarquizados en base a su grado de generalidad y simpleza, para pasar progresivamente a los más específicos y complejos.

En la presentación de los conceptos, debemos partir de los más representativos y poco a poco pasar a los específicos.

En cuanto a las actitudes, tratar de crear aquellas más preeminentes, para posteriormente ir incidiendo en las que representan un papel secundario en los sistemas jerárquicos admitidos a nivel social.

Por ejemplo, los contenidos del bloque CONOCIMIENTO Y DESARROLLO CORPORAL, avanzarán en importancia en el transcurso de la etapa desde los elementos psicomotores básicos, de máxima importancia en el primer ciclo, hasta las habilidades específicas que adquieren mayor relevancia en el último ciclo.

El desarrollo de los contenidos que hacen referencia al bloque de Salud pretende fundamentalmente la adquisición por parte del alumno de hábitos y actitudes, pero en éste área los conceptos y procedimientos también juegan un papel importante. Las tres categorías de contenidos pueden conjugarse de una manera coherente, si bien la presencia de una mayor base conceptual estará en relación con la edad de los alumnos. Es decir, que en la aplicación de éste Bloque de Contenidos seguirá primando el aprendizaje de actitudes y procedimientos en el primer y segundo ciclo, para paulatinamente dar mayor cabida a los conceptos, que a su vez conformarán el soporte de un comportamiento saludable.

A lo largo de los tres ciclos, sería interesante que se desarrollara de forma conveniente los bloques temáticos siguientes:

- Conocimiento anatómico-funcional
- Higiene y prevención en la actividad física
- El ejercicio físico como favorecedor de la salud dinámica

Ello, dentro de un planteamiento investigativo que diera respuestas adecuadas a las preguntas de ¿Cómo soy?, ¿Cómo estoy? y ¿Cómo mejoro?.

Aspectos básicos del conocimiento del propio cuerpo y hábitos elementales de salud tienen una mayor importancia en los primeros ciclos de la etapa y progresivamente cede protagonismo a otros contenidos más complejos. Los conceptos referidos a la salud corporal irán tomando mayor importancia a medida que se avanza en los ciclos, porque es cuando el alumno va tomando conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones y va comprendiendo las relaciones entre la salud y la forma de utilizar el cuerpo (actitudes posturales, hábitos, actividad física...).

Al finalizar la etapa se trabajarían conceptos más complejos como que la salud dinámica depende de muchos factores todos ellos conjugados e interrelacionados: el ejercicio físico regular, la nutrición adecuada, la alternancia entre los esfuerzos y descansos, sus propios niveles de fatiga, sus hábitos de trabajo, actividades realizadas durante el tiempo libre, actitudes

sobre el cuidado diario general del funcionamiento del organismo, que actúan de forma combinada para determinar el bienestar físico del alumno.

El tratamiento de lo corporal incluye, además, el desarrollo de capacidades que permiten a los alumnos conocer y practicar las normas de limpieza personal y de alimentación, que aumentarán de complejidad a través de la sucesión de ciclos.

Se deberá prestar especial atención a las posturas escolares, y a la posibilidad de compensación mediante el movimiento, así como a la higiene personal y del material que utiliza también deben ser objeto de contenido en todos los ciclos de la etapa.

El calentamiento y la vuelta a la calma entendidos como actividades favorecedoras de una mejor dinámica de los esfuerzos, tanto a nivel inicial del trabajo que propicia esfuerzos más intensos posteriores, así como la recuperación de la fatiga producida, se plantearán en forma de un dominio autónomo progresivo al finalizar la etapa.

En estas edades, la capacidad analítica para trabajar su cuerpo por segmentos, por grupos musculares, hacen al alumno especialmente cualificado para iniciar el aprendizaje de técnicas de relajación. Pueden ser enseñadas como procedimiento, y utilizadas en las fases finales de la sesión, como recuperación y como medio cotidiano para aliviar tensiones de la vida diaria y que producen sensaciones donde se mezclan aspectos psicológicos y fisiológicos.

Como idea marco, el profesor tratará de potenciar los aspectos saludables de la vida del centro, tratar de transformar colectivamente aquellos aspectos negativos y aprovechar los momentos más oportunos en el proceso educativo para que alumno interiorice hábitos, actitudes, valores, conocimientos y habilidades que protegen su salud y la de los que le rodean.

Se hace pues necesario que el profesor tenga una actitud dirigida a promocionar la salud dinámica a través del ejercicio físico y de la prevención de la enfermedad y de los accidentes dentro de un contexto de educación integral. Es preciso, reflexionar con los alumnos/as sobre sus hábitos generales, sobre las valoraciones que tienen de la higiene y la salud, sobre las costumbres en su entorno. Producir un cambio conceptual puede ser de importancia decisiva para introducir los nuevos valores y para que los alumnos adquieran hábitos duraderos.

PRIMER CICLO

Conocimiento y desarrollo corporal

En este ciclo se ha de trabajar el movimiento de tal forma que se favorezca una autonomía cada vez

más real y una aceptación y conocimiento de sí mismo, el respeto hacia el propio cuerpo y la confianza en sí mismo. A través de la colaboración en los juegos propuestos y de la participación activa y espontánea en las tareas de movimiento corporal con intencionalidad expresiva se procurará el desarrollo de la desinhibición y de la espontaneidad.

A partir de la confianza en el alumno y a través del enriquecimiento de las propias vivencias se podrá realizar un trabajo motor inteligente en función de las necesidades e intentando que el alumno se ajuste a diversas situaciones.

Sobre unas primeras experiencias de movimiento, desde unas más simples a otras más complejas, de los movimientos naturales a los contruidos y en función de la calidad de los mismos, el niño desarrollará sus capacidades; por lo que va a ser muy importante que la estimulación que reciba sea apropiada, y para ello deberá ser organizada y planificada.

La observación y evaluación de las conductas motrices, va a jugar un papel muy importante a la hora de detectar determinadas deficiencias y así poder remediarlas.

A la hora de elaborar las propuestas de enseñanza para acercar los contenidos al alumno, es conveniente tener en cuenta tender a la formación entendiéndose por ésta "el desarrollo del dominio o maestría de un cierto número de situaciones, sin llegar al rendimiento o a la ejecución técnica". A la formación se llega mediante una estimulación adecuada, dejando iniciativa y espontaneidad al alumno, dándole la posibilidad de expresarse y poner en juego su creatividad e imaginación. A través de una metodología de búsqueda y con una pedagogía de situaciones y de adaptación a éstas.

Dentro de este bloque de contenidos se tratará de que niños y niñas conozcan su cuerpo y desarrollen sus posibilidades de movimiento, de comunicación y expresión a través del mismo; por ello este bloque abarcará: elementos psicomotores básicos, cualidades motoras coordinativas, habilidades básicas, habilidades genéricas y expresión corporal.

Dentro del conocimiento y desarrollo corporal, los aprendizajes deben ir encaminados a que el niño adquiera los patrones de movimiento básicos, para construir a partir de ellos el resto de habilidades motrices. Ejemplificando lo expuesto podemos asimilar el aprendizaje motor a la construcción de una pirámide, donde necesitaremos del escalón inferior para edificar los escalones superiores.

**HABILIDADES
ESPECÍFICAS
Bote de velocidad**

(Baloncesto)

HABILIDADES GENERICAS

Bote

HABILIDADES BASICAS

Lanzamientos y recepciones

CUALIDADES MOTORAS COORDINATIVAS

Coordinación

ELEMENTOS PSICOMOTORES BÁSICOS

Organización espacio-temporal

Los contenidos que se integran en "Elementos Psicomotores Básicos", hacen referencia fundamentalmente al conocimiento corporal, que en edades tempranas va asociado al desarrollo de determinadas percepciones (espacial, temporal y ritmo), es decir el niño es capaz de conocer conceptos topológicos básicos, pero asociados al conocimiento de su cuerpo (Delante de mí, ...). Por ello será conveniente tratar los siguientes contenidos:

- Esquema corporal.
- Lateralidad.
- Estructuración espacial.
- Estructuración temporal.
- Ritmo.

- Conocimiento de los segmentos corporales y observación de los mismos habituales e inhabituales, estático y en movimiento.

- Conocimiento de las posibilidades de movimiento de los distintos segmentos corporales (subir, bajar, acercar, separar, girar, doblar, estirar..) Utilización de los segmentos corporales en situaciones habituales e inhabituales, estático y en movimiento.

- Identificación de las fases de la respiración (toma de aire, expulsión de aire) y observación y experimentación de la respiración en diferentes situaciones.

- Derecha e izquierda. Observación, identificación de los segmentos corporales derechos e izquierdos sobre sí y sobre los demás, estático y en movimiento. Identificación y reconocimiento del lado dominante (ojo, brazo, pierna y oído). Experimentación de diferentes actividades con ambos lados y comparación de ejecución.

- Conceptos topológicos básicos (lejos, cerca, arriba, abajo, alrededor, delante, atrás...). Exploración respecto al espacio posiciones de objetos o de personas, estático o en movimiento. Conocimiento y comprensión de agrupaciones básicas. Utilización de agrupaciones básicas en situaciones de juego.

- Reconocimiento de diferentes distancias y su

importancia en las actividades físicas. Apreciación y cálculo de distancias estático y en movimiento; respecto a compañeros, objetos o uno mismo. Comprensión de los conceptos espaciales básicos (antes, después, corto, largo, mucho, poco, ahora...). Experimentación de los conceptos básicos en secuencias simples de movimientos y juegos.

- Orden temporal y duración. Observación y comparación de la duración de las distintas fases de una actividad o movimiento. Conocimiento de los conceptos básicos relacionados con la velocidad (lento, rápido, simultáneo). Observación y experimentación de movimientos a diferentes velocidades.

- Familiarización con el ritmo. Utilización del movimiento para responder a sonidos o fragmentos musicales. Conocimiento y diferenciación de diferentes intensidades de sonido (suave, fuerte). Experimentación de sonidos fuertes y suaves y adaptación de los movimientos a ellos. Identificación de ritmos binarios. Adaptación de movimientos a estructuras rítmicas simples.

Entendiendo la cualidades motoras coordinativas como los elementos cualitativos del movimiento (coordinación y equilibrio), su trabajo será fundamental y servirá de puente entre los Elementos Psicomotores Básicos y las Habilidades Básicas y Genéricas, creando los cimientos para la construcción de habilidades cada vez más complejas:

- Experimentación de movimientos con coordinaciones simples y complejas estableciendo relación entre la lateralidad y la coordinación oculo-segmentaria. Ejecución y comparación de movimientos realizados con el lado no dominante y el dominante. Observación y experimentación del equilibrio estático y dinámico en situaciones habituales.

Las habilidades básicas, van a depender del desarrollo de los Elementos Psicomotores Básicos; y pretenden dar respuesta a los problemas de movimiento que se le plantean al individuo en la vida real, en este sentido su desarrollo se va a orientar principalmente hacia la creación de capacidades motoras; así mismo no hay que olvidar que sobre ellas se van a construir las habilidades genéricas y específicas, que tan importante papel van a jugar en la enseñanza de los deportes.

Las Habilidades básicas, se pueden definir: como pautas motrices o movimientos fundamentales, que no tienen en cuenta ni la precisión, ni la eficiencia.

Al considerar que se asientan en determinados patrones motrices elementales y elementos psicomotores básicos, que permiten al niño resolver situaciones motrices genéricas, realizamos una clasificación que contempla:

- * Los desplazamientos.
- * Los saltos.
- * Los giros.

- * Los lanzamientos.
- * Las recepciones.

- Habilidades básicas (desplazamiento, salto, giro, lanzamiento y recepción) mediante su utilización en juegos.
- Experimentación de distintos tipos de desplazamiento (cuadrupedia, trepa, transportando...) en diferentes planos y direcciones.
- Experimentación de algunas habilidades genéricas (golpeo, bote, conducción, finta) en juegos diversos.

La comunicación corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Su práctica proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio.

La expresión corporal toma como instrumento al propio cuerpo, y a partir de él establece una importante vía de canalización de aptitudes, de liberación y de conciencia de posibilidades personales, favoreciendo el desarrollo armónico del niño en su totalidad psicofísica.

Su característica esencial es que libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos, (los sonidos pueden ser producidos por el mismo cuerpo en movimiento o por instrumentos integrados al movimiento).

Todo ejercicio de expresión corporal se convierte en una manifestación total del alumno, ya que es necesaria la participación activa de la mente, la sensibilidad individual y la imaginación.

A través de la unión organizada del movimiento, de la música, de la palabra y del silencio, los medios auténticos de expresión creadora correspondiente a su edad, se tratará:

- Posibilidades expresivas del propio cuerpo. Utilización del cuerpo como medio de expresión, a través de los gestos y el movimiento.
- Ejecución de ritmos y bailes inventados, tradicionales y populares simples.

Juego

El juego como un factor que desarrolla el conocimiento y como un componente importante dentro del conjunto de los contenidos del ciclo.

Esto es debido a que, sin duda, el juego es para el niño y la niña, especialmente en este ciclo, una actividad que surge de manera espontánea, natural, sin aprendizaje previo y que brota de la vida misma. Existe una fuerte conexión entre el juego y la comprensión que tiene el niño/a sobre su mundo. Es la actividad que le lleva a experimentar nuevas posibilidades,

partiendo de los resultados anteriores.

En el diseño de las actividades físicas escolares para este ciclo se ha de tener en cuenta favorecer la aceptación de uno mismo y de los demás. Ser capaz de disfrutar en el juego y la aceptación del papel que le toque desempeñar en cada situación de juego. Esto supone estimular la participación aceptando la presencia de los demás y respetando las normas del juego colectivo.

Se podrá comenzar por el conocimiento de distintos tipos de juegos:

- . sensoriales
- . motores
- . expresivos

y la práctica de diferentes modelos de juegos no reglados y con reglas sencillas...

También se propondrá la elaboración de juegos sencillos a partir de normas dadas que den posterior lugar a una distinción entre juego libre y juego organizado

Dentro del conjunto se propondrá la utilización de los juegos conocidos en diferentes situaciones:

- . agrupamientos
- . espacios
- . medio natural
- . diferentes móviles

Salud.

Durante este primer ciclo se debe pretender que los alumnos desarrollen hábitos y costumbres sanas, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que comiencen a desarrollar una actitud crítica ante comportamientos que no lleven a la adquisición de un bienestar psicofísico así como la valoración y aceptación de la propia realidad corporal y el aprecio de la actividad física como medio para su disfrute y mejora de su salud corporal. (Ver área de Conocimiento del Medio)

Mediante la colaboración en tareas relacionadas con las necesidades básicas de alimentación, higiene y vestido se favorecerá la adopción de hábitos de limpieza, cuidado corporal y alimentación.

El conocimiento de las características físicas externas y un conocimiento global de los elementos orgánico funcionales del cuerpo, que posibilitan el movimiento se podrá completar con la observación de dibujos, láminas, imágenes para situar adecuadamente los órganos y las funciones orgánicas más simples.

Se propondrá también actividades que propicien el aumento moderado de la frecuencia cardíaca y respiratoria, adecuando sus posibilidades in-

dividuales a las actividades que realicen, prestando atención y concentración en la práctica de las actividades.

La comprensión elemental de las relaciones entre la salud y el ejercicio físico así como el desarrollo elemental de las capacidades físicas se podrá estructurar a través de situaciones de juego y de especial incidencia en la movilidad articular y elasticidad muscular.

Mediante la exploración de las posibilidades y limitaciones de movimiento, atendiendo al aprendizaje de las Habilidades Básicas se podrá favorecer la comprensión de medidas elementales de seguridad y prevención de accidentes en la práctica de juegos y actividades físicas. Ello podrá incluir la adopción y práctica de medidas elementales de seguridad, en cuanto a la utilización del material y del espacio de realización de juegos en su entorno y de actividades físicas.

SEGUNDO CICLO

Conocimiento y desarrollo corporal.

Durante este ciclo se continuará con el trabajo del movimiento de tal forma que se favorezca una autonomía cada vez más real y una aceptación y conocimiento de sí mismo, el respeto hacia el propio cuerpo y la confianza en sí mismo. A través de la colaboración en los juegos propuestos y de la participación activa y espontánea en las tareas de movimiento corporal con intencionalidad expresiva se procurará el desarrollo de la desinhibición y de la espontaneidad y la valoración de la propia realidad corporal, aceptando las propias posibilidades y limitaciones.

Dentro de este bloque de contenidos se continuará con el conocimiento de su cuerpo y el desarrollo de sus posibilidades de movimiento, de comunicación y expresión a través del mismo; por ello este bloque abarcará: elementos psicomotores básicos, cualidades motoras coordinativas, habilidades básicas, habilidades genéricas y expresión corporal.

Dentro del conocimiento y desarrollo corporal se continuará, pues, con el trabajo en torno a elementos psicomotores básicos:

- Experimentación y reconocimiento de los movimientos corporales simples (flexión, extensión, rotación).
- Observación e interiorización del tono muscular (tensión, relajación) en diversas situaciones.
- Interiorización y apreciación de la respiración (inspiración, espiración).
- Reconocimiento de movimientos simples a través de dibujos y explicaciones que permitan realizar movimientos a partir de dibujos o explicaciones verbales (representación mental).

- Relación entre las direcciones del movimiento y el lado dominante y aplicación de los conceptos derecha-izquierda a los desplazamientos y otras habilidades básicas (saltos, lanzamientos, recepciones y giros).
- Conocimiento del grado de precisión y control del movimiento. Refinamiento y utilización de las destrezas finas con el lado dominante.
- Conocimiento de las dimensiones largo, alto y ancho y conceptos que de ellas se deriban (superficie, longitud, volumen...) Representación y simulación de diferentes figuras geométricas o no en grupos, con y sin desplazamiento.
- Conocimiento y comparación la dimensión de profundidad. Apreciación y ocupación de diferentes espacios (espacios llenos, espacios vacíos).
- Percepción y descripción del espacio según los objetos en el presente a través de los sentidos (tacto, vista, oído) y movimiento y conocimiento del espacio según los estímulos que en él se producen.
- Interiorización de la aceleración y deceleración a través de diferentes movimientos y juegos.

Al mismo tiempo que la confianza y la autonomía se favorecerá el interés por aumentar la competencia motora, intentando superarse mediante la participación en las actividades, aceptando las diferencias individuales en cuanto al nivel de destreza.

El trabajo con las cualidades motoras coordinativas incluirá en este ciclo:

- Adaptación y sincronización de movimientos, con música, compañeros o móviles que favorezcan el establecimiento de la relación entre la sincronización y la estructuración temporal.
- Observación, reproducción y experimentación de movimientos con diferentes estructuras rítmicas (con ayuda de palmas, pitos...) y comparación de estructuras rítmicas de movimientos sencillos. (Ver área de Educación Artística)
- Conocimiento y diferenciación de sonidos agudos y graves.
- Identificar sonidos agudos y graves y adaptación de los movimientos a ellos.
- Observación, interiorización y reproducción de acentos musicales (con ayuda de palmadas, movimientos sencillos).
- Observación, interiorización y acomodación de movimientos simples a frases musicales que favorezca el establecimiento de la relación entre la calidad del movimiento y la coordinación dinámica general

Mediante la ejecución de movimientos simples y complejos se continuará con el trabajo de la habilidades básicas

- Relación entre las diferentes habilidades básicas en la realización de actividades y ejecución de habilidades básicas enlazadas (desplazamiento + salto, salto + giro...)
- Experimentación y conocimiento de las posibilidades de variación de las diferentes habilidades básicas. Experimentación de habilidades básicas en situaciones

inhabituales (plano inclinado...)

- Observación y experimentación de diferentes saltos en diversas situaciones y juegos y distinción de las fases del salto y los tipos de salto.

- En actividades de participación (juegos y predeportes) y mediante la observación, y el diálogo se podrá favorecer la valoración y evaluación de las habilidades básicas en sí mismo y en los demás.

El trabajo de las las habilidades genéricas favorecerá su comprensión como unión de varias habilidades básicas y la utilización de las habilidades básicas para generar habilidades genéricas (botes, golpes, conducciones, fintas, interceptaciones, caídas, volteretas, etc.)

- En los juegos, predeportes y habilidades específicas (deportes) se favorecerá la observación y la aplicación de las habilidades genéricas.

Establecer relaciones entre en lenguaje corporal y los otros lenguajes (ver área de Educación Artística) incluirá la utilización del movimiento expresivo espontáneo, la imitación y la simulación de forma comparada con otros lenguajes.

- Mediante la simulación de diferentes estados de animo, actitudes y sensaciones se podrá establecer la comparación entre los movimientos expresivos según los estados anímicos, sensaciones y actitudes (movimientos ligeros, suaves, fuertes, pesados).

- Para la interiorización del tiempo personal y adaptación de los movimientos al mismo que permitan el establecimiento de relaciones entre el tiempo personal, ritmo y movimiento será de utilidad danzas populares y bailes con ritmos sencillos.

- La observación y la participación en sencillas interpretaciones de danza y mimo, inventadas o sugeridas, será un momento oportuno para la valoración del movimiento expresivo de los demás.

- Mediante la participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales se favorecerán actitudes de desinhibición y espontaneidad y de interés en relación con el uso expresivo y comunicativo del cuerpo.

Juego

Durante este ciclo la participación en juegos favorecerá recrearse en su práctica y el respeto por las normas y reglas establecidas así como la aceptación de las decisiones de jueces y/o árbitros.

Esto será de especial importancia en la práctica de juegos predeportivos en la que se favorecerá la identificación de normas y reglas. Entre los procedimientos interesantes se encuentra la aplicación de las estrategias que convengan a cada situación (de cooperación, de oposición,...) y la valoración de las propias posibilidades y de las del compañero o compañeros y oponentes.

También se podrá desarrollar la elaboración de juegos sencillos estableciendo las normas de los

mismos como por ejemplo en la construcción de juegos a partir de ritmos y canciones, (ver área de Ed. Artística), y el descubrimiento de nuevas posibilidades o variantes de juegos conocidos.

Es también aconsejable en este ciclo continuar con el conocimiento de juegos populares y tradicionales de su localidad y la iniciación a la práctica de los juegos en el medio próximo (ver área de Conocimiento del Medio). Esto puede partir de la recopilación de información relativa a los juegos populares de su localidad y su puesta en práctica.

En el desarrollo de actividades de juego se incluirá la actitud de ser consciente de que los demás también gustan del juego y la de esforzarse por superar retos y oposiciones.

La participación en juegos contribuirá a que las diferencias individuales (sexo, raza, destreza,...) no sean un obstáculo o condicionante y a que se establezcan actitudes de compromiso con los demás integrándose en el grupo.

En actividades de juego y predeporte se favorecerá la utilización de las habilidades básicas de iniciación deportiva explicitadas en el apartado anterior (desplazamientos, lanzamientos,...).

Salud

Durante este ciclo será conveniente relacionar gran parte de los contenidos con la valoración y aceptación de la propia realidad corporal y el aprecio de la actividad física como medio para su disfrute y mejora de la salud corporal en continuación del trabajo realizado en el ciclo anterior.

En relación con los aspectos de conocimiento del propio cuerpo se pueden señalar, en consonancia con los contenidos del bloque de conocimiento y desarrollo corporal:

- Localización topológica de los músculos y articulaciones más importantes del cuerpo y experimentación de ejercicios analíticos, sintéticos y globales.

- Identificación de las acciones articulares más importantes del cuerpo humano.

- Prácticas de ejercicios de movilidad articular y elasticidad muscular.

- Conocimiento básico de las funciones de los sistemas cardiocirculatorio y respiratorio.

- Experimentación de actividades que propicien el aumento moderado de la frecuencia cardiocirculatoria y respiratoria.

- Relación entre relajación y equilibrio corporal y emocional.

- Experimentación de técnicas de relajación.

En cuanto a los aspectos que hacen referencia al ejercicio físico como favorecedor de la salud dinámica

se pueden destacar:

- Conocimiento del uso de materiales y espacios para la práctica de juegos y actividades físicas.
- Realización de actividades físicas en diferentes entornos de aprendizaje (inmediato y próximo).
- Comprensión elemental de la necesidad de alternar esfuerzos y descansos adecuados en la práctica de actividades físicas y en la vida diaria.
- Juegos y actividades físicas con alternancia de intensidades.
- Relación entre la salud y la práctica de actividades físicas.
- Desarrollo elemental de las capacidades físicas a través de situaciones de juego, con especial incidencia en la velocidad de reacción y la flexibilidad.
- Comprensión general de las relaciones entre la salud y la forma de cuidar y utilizar su cuerpo.
- Prácticas de hábitos de limpieza y aseo personal.

También se incluirán aspectos relacionados con la higiene y la prevención en la actividad física:

- Comprensión de medidas y normas de seguridad y prevención de accidentes en la práctica de juegos y actividades físicas.
- Adopción de medidas y normas básicas de seguridad, en cuanto a la utilización del material y del espacio de realización de juegos y actividades físicas.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones de movimiento, atendiendo al aprendizaje y perfeccionamiento de Habilidades Básicas y Genéricas.
- Adecuación de sus posibilidades individuales a las actividades que realicen, prestando atención y concentración en la práctica de las actividades.
- Conocimiento de las bases del calentamiento general. Prácticas de actividades de calentamiento.
- Conocimiento de las bases generales de la vuelta a la calma.
- Prácticas de ejercicios de soltura, recuperación, descontracción...

TERCER CICLO

Conocimiento y desarrollo corporal

Como en los ciclos precedentes se tratará en relación con el resto de los contenidos la valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones así como el respeto y responsabilidad hacia el cuidado del propio cuerpo y la mejora de su desarrollo.

- El desarrollo de las actividades deberá favorecer la seguridad, confianza en sí mismo y la autonomía personal así como una disposición favorable a la autosuperación y autoexigencia.
- Mediante la participación en los diversos tipos de actividades, se procurará la valoración y aceptación de la existencia de diferentes niveles de destreza.

- En cuanto a elementos psicomotores básicos se pueden destacar para este ciclo la identificación de los segmentos corporales y de sus diferentes posibilidades de tono y la interiorización y comparación de los distintos segmentos corporales y su tono a través de la relajación.

- Mediante la ejecución de las posibilidades de movimiento de cada articulación, en diferentes situaciones se procurará el conocimiento de las posibilidades de movimiento de las principales articulaciones.

- Mediante la experimentación de actividades con diferente ritmo cardio-respiratorio se favorecerá la comparación de la respiración en diferentes actividades de la vida.

- Para la representación y puesta en práctica de movimientos simples se podrá utilizar la descripción (dibujar y explicar) de los mismos.

- Conocimiento de los distintos ejes corporales y movimientos que posibilitan basado en la experimentación de movimientos en diversas situaciones en cada uno de los ejes corporales.

- Ejecución de giros en los tres ejes corporales en diferentes situaciones.

- Mediante la utilización y aplicación de posturas corporales diversas (hábitos posturales) se favorecerá la identificación de posturas correctas para la realización de actividades.

- Mediante el análisis y comparación de la estructura rítmica de los movimientos y la ejecución de movimientos e interiorización de su estructura rítmica se podrá posibilitar el conocimiento y la diferenciación de frecuencias regulares e irregulares y apreciación de frecuencias y adaptación a las mismas con distintos movimientos (frecuencias producidas por estímulos visuales o auditivos). Esto podrá completarse con el análisis y comparación de cadencias y la elaboración de cadencias para doblar y redoblar.

- Mediante la utilización del lado no dominante en habilidades básicas y genéricas (bote, golpes, conducciones...) se introducirá la relación entre el dominio del lado no dominante y aumento de posibilidades y recursos de movimiento (habilidades específicas).

- Conocimiento de los planos de orientación y posibilidades de movimiento en cada uno de ellos y experimentación de los movimientos posibles en cada uno de los planos, con y sin móviles.

- En relación con habilidades básicas, el conocimiento de las posibilidades de actuación en el espacio y en la ejecución y utilización de cruzamientos, interposiciones, dispersiones, movimientos conjuntos... podrá favorecer el conocimiento y comparación de conceptos de espacio próximo y lejano, en función de las sensaciones que nos produce.

- Relación entre las trayectorias de un móvil y su duración mediante la observación y experimentación de distintas trayectorias y adaptación de los movimientos a las mismas.

- Análisis de la importancia de las habilidades básicas en actividades y juegos.
- Aplicación de habilidades básicas en predeportes, juegos e iniciación deportiva.
- Reconocer y diferenciar tipos de trayectorias en lanzamientos.
- Experimentación de diferentes formas de lanzamientos.

Mediante la participación en situaciones que supongan comunicación con los demás, propiciando la desinhibición y espontaneidad, se favorecerá la posibilidad de observación del movimiento de los demás, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.

Juego

En este ciclo resulta de especial relevancia la planificación, individual y en grupos de diferentes tipos y sesiones de juegos incidiendo en la valoración de lo positivo que tiene la labor de equipo.

Al mismo tiempo se tratará la valoración de las propias posibilidades y confianza en las mismas.

El conocimiento de juegos populares y tradicionales de su comarca y la práctica de los mismos se completará con la descripción oral, gráfica y escrita.

La práctica de juegos de campo, de exploración, de orientación y de aventura en el entorno próximo y medio podrá favorecer el reconocimiento de los recursos y posibilidades del entorno inmediato para la práctica del juego.

La elaboración de normas y reglas para diferentes juegos podrá acompañarse de la anteposición del placer de jugar al de ganar así como el habituarse a ganar y a perder con naturalidad favoreciendo la posibilidad de discernir entre oposición y rivalidad o menosprecio.

En los diferentes juegos y actividades predeportivas o deportivas será de interés tratar la aceptación del nivel de destreza y el reconocimiento de las propias limitaciones.

El reconocimiento y la comprensión del juego como fenómeno social y cultural podrá basarse en la recopilación de información relativa a los juegos populares, tradicionales y autóctonos de la comarca y analizando la incidencia en las relaciones personales y sociales. Ello introducirá la valoración de las posibilidades que el juego posee en el empleo del tiempo de ocio y recreo.

En juegos predeportivos y adaptados se podrá favorecer la utilización de las habilidades genéricas y específicas (botes, conducciones,...)

Salud

En este ciclo adquiere especial interés el aprecio de la actividad física como medio para su disfrute y mejora de la salud corporal consolidando hábitos de higiene y de salud y la adopción de actitudes críticas frente a hábitos de vida sedentaria.

A ello podrá contribuir el desarrollo de la responsabilidad hacia el propio cuerpo y la valoración de la importancia de la práctica sistemática y regular de actividades físicas para el desarrollo psicofísico, apreciando los valores de constancia y esfuerzo.

Se podrá en este ciclo avanzar en el conocimiento básico de los órganos y sistemas orgánicos en relación con la actividad física y el movimiento. (Ver área de Conocimiento del Medio):

- Conocimiento de los sistemas de dirección y movimiento, en su relación con la actividad física.
- Conocimiento de los sistemas de alimentación y nutrición, en su relación con la actividad física.
- Identificación de las acciones articulares y musculares más importantes del cuerpo humano.
- Comparación de las modificaciones de la frecuencia cardíaca y respiratoria en la realización de diferentes actividades físicas.

Mediante la realización de juegos y actividades físicas de velocidad de reacción y velocidad en movimientos cíclicos, la realización de juegos y procedimientos con práctica continua, alternativa y consecutiva y la práctica de ejercicios de movilidad articular y elasticidad muscular.

- Elaboración de gráficos, diagramas, cuadros... que pongan de manifiesto estas diferencias.

En cuanto a hábitos convenientes en la práctica de la actividad física se podrá considerar:

- Para el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones anatómico-funcionales y motoras se podrán utilizar Tests de carácter general.
- Para el conocimiento de las bases del calentamiento general y específico se podrá partir de prácticas en grupo e individuales de calentamientos generales y específicos.
- Mediante la experimentación de técnicas de relajación se podrá establecer la relación entre relajación y equilibrio corporal y emocional.
- Comprensión de la necesidad de alternar esfuerzos y descansos adecuados.

En la práctica de actividades físicas.

En la vida diaria. Ejecución de actividades físicas con distintos niveles de duración e intensidad.

- Conocimiento de medidas y normas de seguridad y prevención de accidentes.
 - . En la práctica de juegos y actividades físicas.
 - . En la vida diaria
- Adopción de medidas y normas de seguridad, en cuanto a la utilización del material, instalaciones y espacios de realización de juegos y actividades físicas.
- Conocimiento del uso de materiales y espacios para la práctica de juegos y actividades físicas. Realización de actividades físicas en diferentes entornos de aprendizaje (inmediato, próximo, medio).

El establecimiento de la relación entre la salud, la práctica de actividades físicas y calidad de vida se podrá favorecer a través del acondicionamiento físico básico, a través de prácticas globalizadas.

- Desarrollo de sus niveles de condición física, acercándose a los valores medios de su grupo de edad y sexo.
- Comprensión de las relaciones entre la salud y la forma de cuidar y utilizar su cuerpo.
- Práctica de hábitos limpieza y de aseo personal.
- Adecuación de sus posibilidades individuales a las actividades que se realicen, prestando atención y concentración en las prácticas.
- Conocimiento de las bases generales de la vuelta a la calma. Prácticas de ejercicios de soltura, recuperación, descontracción.

CUADRO-RESUMEN.

Como complemento más estructurado de la propuesta de secuenciación de contenidos realizada en el capítulo anterior, se explicitan a continuación una serie de esquemas que desarrollan las secuencias interciclos en la presente área curricular.

No obstante conviene entender que los esquemas no tratan de ser una relación exhaustiva de lo que pudiera hacerse de acuerdo a los criterios generales establecidos. Esta sería una labor más propia de los equipos docentes en la realización de sus proyectos curriculares o programaciones de aula.

En los esquemas que a continuación se acompañan se ha reflejado aquello que se considera más relevante o definitorio de cada secuencia, no olvidando su carácter orientativo. Se alude, de este modo, a distintos tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) de forma integrada y tratando de establecer relaciones entre los mismos desde el principio.

Por estas razones, ha de huirse de aplicaciones rígidas o de planteamientos excesivamente mecánicos en la interpretación de los esquemas.

Por otra parte, por sí solos no ofrecen la riqueza de apreciaciones y matices que se quiere

expresar a lo largo de toda la propuesta de secuenciación, por lo que es desaconsejable que se conviertan en el capítulo principal. Sólo consisten en un documento aclaratorio de lo que se ha desarrollado con anterioridad.

Conviene, pues, que su lectura y contraste se realice una vez leída con detenimiento la totalidad de la propuesta, para poder, así, comprender con mayor acierto las claves que han llevado a su formulación e, incluso, poder establecer matizaciones según la experiencia docente y zona de actuación en la que se desarrolle la labor educativa...

PRIMER CICLO

Conocimiento y desarrollo corporal.

- Respeto hacia el propio cuerpo.
- Confianza en si mismo.
- Colaboración en los juegos propuestos.
- Participación activa y espontánea en todas las tareas de movimiento corporal con intencionalidad expresiva.
- Desinhibición y espontaneidad.
- Conocimiento de los segmentos corporales.
- Observación de los segmentos corporales en situaciones habituales e inhabituales, estático y en movimiento.
- Conocimiento de las posibilidades de movimiento de los distintos segmentos corporales. (Subir, bajar, acercar, separar, girar, doblar, estirar..)
- Utilización de los segmentos corporales en situaciones habituales e inhabituales, estático y en movimiento.
- Identificación de las fases de la respiración. (Toma de aire, expulsión de aire).
- Observación y experimentación de la respiración en diferentes situaciones.
- Conocimiento de derecha e izquierda sobre si y sobre los demás.
- Observación, identificación de los segmentos corporales derechos e izquierdos sobre si y sobre los demás, estático y en movimiento.
- Identificación y reconocimiento del lado dominante (Ojo, brazo, pierna y oído).
- Experimentación de diferentes actividades con ambos lados y comparación de ejecución.
- Conocimiento de los conceptos topológicos básicos. (Lejos, cerca, arriba, abajo, alrededor, delante, atrás...).

- Exploración respecto al espacio posiciones de objetos o de personas, estático o en movimiento.
- Conocimiento y comprensión de agrupaciones básicas.
- Utilización de agrupaciones básicas en situaciones de juego.
- Reconocimiento de diferentes distancias y su importancia en las actividades físicas.
- Apreciación y cálculo de distancias estático y en movimiento; respecto a compañeros, objetos o uno mismo.
- Comprensión de los conceptos espaciales básicos. (Antes, después, corto, largo, mucho, poco, ahora...).
- Experimentación los conceptos básicos en secuencias simples de movimientos y juegos.
- Diferenciación entre el orden temporal y la duración.
- Observación y comparación de la duración de las distintas fases de una actividad o movimiento.
- Conocimiento de los conceptos básicos relacionados con la velocidad. (Lento, rápido, simultáneo).
- Observación y experimentación movimientos a diferentes velocidades.
- Familiarización con el ritmo.
- Utilización del movimiento para responder a sonidos o fragmentos musicales.
- Conocimiento y diferenciación de diferentes intensidades de sonido. (Suave, fuerte).
- Experimentación de sonidos fuertes y suaves y adaptación de los movimientos a ellos.
- Identificación de ritmos binarios.
- Adaptación de movimientos a estructuras rítmicas simples (binarias).
- Identificación de la coordinación como aspecto relevante de los movimientos
- Experimentación de movimientos con coordinaciones simples y complejas
- Relación entre la lateralidad y la coordinación oculo-segmentaria (más dominio)
- Ejecución y comparación de movimientos realizados con el lado no dominante y el dominante.
- Conocimiento del equilibrio.

- Observación y experimentación del equilibrio estático y dinámico en situaciones habituales.
- Identificación y comprensión de las habilidades básicas (desplazamiento, salto, giro, lanzamiento y recepción).
- Utilización de las habilidades básicas en juegos.
- Conocimiento de distintos tipos de desplazamiento (cuadrupedia, trepa, transportando...)
- Experimentación de los diferentes desplazamientos en diferentes planos y direcciones.
- Identificar las habilidades genéricas. (Golpeo, bote, conducción finta...).
- Experimentación de las habilidades genéricas en juegos diversos.
- Conocimiento de las posibilidades expresivas del propio cuerpo.
- Utilización del cuerpo como medio de expresión, a través de los gestos y el movimiento.
- Conocimiento de bailes populares y tradicionales simples.
- Ejecución de ritmos y bailes inventados, tradicionales y populares simples.

Juegos

- Aceptación de uno mismo y de los demás
- Ser capaz de disfrutar en el juego
- Aceptación del papel que le toque desempeñar en cada situación de juego.
- Participación aceptando la presencia de los demás.
- Respetar las normas del juego colectivo
- Conocimiento de distintos tipos de juegos:
 - . sensoriales
 - . motores
 - . expresivos
- Práctica de diferentes modelos de juegos no reglados y con reglas sencillas.
- Elaboración de juegos sencillos a partir de normas dadas.
- Distinción entre juego libre y juego organizado

- Utilización de los juegos conocidos en diferentes situaciones:

- . agrupamientos
- . espacios
- . medio natural
- . diferentes móviles.

Salud

- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal.
- Aprecio de la actividad física como medio para su disfrute y mejora de su salud corporal.
- Colaboración en tareas relacionadas con las necesidades básicas de alimentación, higiene y vestido.
- Adopción de hábitos de limpieza, cuidado corporal y alimentación.
- Conocimiento de las características físicas externas.
- Conocimiento global de los elementos orgánico funcionales del cuerpo, que posibilitan el movimiento.
- Conocimiento elemental de las funciones de los sistemas circulatorio y respiratorio.
- Observación de dibujos, láminas, imágenes para situar adecuadamente los órganos y funciones orgánicas.
- Experimentación de actividades que propicien el aumento moderado de la frecuencia cardíaca y respiratoria.
- Comprensión elemental de las relaciones entre la salud y la forma de utilizar su cuerpo.
- Prácticas de hábitos de limpieza y aseo personal
- Adecuación de sus posibilidades individuales a las actividades que realicen, prestando atención y concentración en la práctica de las actividades.
- Comprensión elemental de las relaciones entre la salud y el ejercicio físico.
- Desarrollo elemental de las capacidades físicas a través de situaciones de juego y especial incidencia en la movilidad articular y elasticidad muscular.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones de movimiento, atendiendo al aprendizaje de las Habilidades Básicas.
- Comprensión de medidas elementales de seguridad y

prevención de accidentes en la práctica de juegos y actividades físicas.

- Adopción y práctica de medidas elementales de seguridad, en cuanto a la utilización del material y del espacio de realización de juegos en su entorno y de actividades físicas.

SEGUNDO CICLO

Conocimiento y desarrollo corporal.

- Valoración de la propia realidad corporal, aceptando las propias posibilidades y limitaciones.
- Respeto y responsabilidad hacia el propio cuerpo y el de los otros.
- Confianza y autonomía en si mismo, y en los movimientos de los otros, aumentando su independencia.
- Interés por aumentar la competencia motora, intentando superarse.
- Participación en todas las actividades, aceptando las diferencias en cuanto al nivel de destreza.
- Interés en relación con el uso expresivo y comunicativo del cuerpo.
- Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales.
- Actitudes de desinhibición y espontaneidad.
- Reconocimiento de los movimientos corporales simples. (Flexión, extensión, rotación).
- Experimentación de los movimientos corporales simples.
- Conocimiento de las posibilidades de tono muscular. (Tensión, relajación).
- Observación e interiorización del tono en diversas situaciones.
- Comprensión de las fases de la respiración.
- Interiorización y apreciación de la respiración.
- Reconocer movimientos simples a través de dibujos y explicaciones. (Inspiración, espiración)
- Realizar movimientos a partir de dibujos o explicaciones verbales. (Representación mental).
- Relación entre las direcciones del movimiento y el lado

dominante.- Aplicación de los conceptos derecha-izquierda a los desplazamientos y otras habilidades básicas (saltos, lanzamientos, recepciones y giros).

- Conocimiento del grado de precisión y control del movimiento.- Refinamiento y utilización de las destrezas finas con el lado dominante.

- Conocimiento de las dimensiones largo, alto y ancho y conceptos que de ellas se derivan (superficie, longitud, volumen..)

- Representación y simulación de diferentes figuras geométricas o no en grupos, con y sin desplazamiento.

- Conocimiento y comparación la dimensión de profundidad.

- Apreciación y ocupación de diferentes espacios (Espacios llenos, espacios vacíos).

- Descripción del espacio según los objetos en el presente.

- Memorización y recuerdo de objetos en el espacio.

- Percepción y conocimiento del espacio.

- Discriminación del espacio a través de los sentidos (Tacto, vista, oído) y movimiento; y conocimiento del espacio según los estímulos que en él se producen.

- Conocimiento de los conceptos complejos relacionados con la velocidad. (Aceleración, deceleración).

- Apreciación e interiorización de la aceleración y deceleración a través de diferentes movimientos y juegos.

- Relación entre la sincronización y la estructuración temporal.- Adaptación y sincronización de movimientos, con música, compañeros o móviles.

- Comparar estructuras rítmicas de movimientos sencillos.

- Observar, reproducir y experimentar movimientos con diferentes estructuras rítmicas.(Con ayuda de palmas, pitos...)

- Conocimiento y diferenciación de sonidos agudos y graves.

- Identificar sonidos agudos y graves y adaptación de los movimientos a ellos.

- Distinción de acentos musicales e identificación de cadencias.- Observación, interiorización y reproducción de acentos musicales. (Con ayuda de palmadas, movimientos sencillos...).

- Distinción y reconocimiento de frases musicales.

- Observación, interiorización y acomodación de movimientos simples a frases musicales.

- Relación entre la calidad del movimiento y la coordinación dinámica general

- Ejecución de movimientos simples y complejos.

- Comprensión de la coordinación dinámica general.

- Ejecución de movimientos disociados.

- Relación entre las diferentes habilidades básicas en la realización de actividades.

- Ejecución de habilidades básicas enlazadas. (Desplazamiento+ salto, salto + giro...)

- Conocimiento de las posibilidades de variación de las diferentes habilidades básicas.

- Experimentación de habilidades básicas en situaciones inhabituales. (Plano inclinado...)

- Conocimiento de la utilidad de las habilidades básicas.

- Modificación de la actuación motriz en función del medio.

- Conocimiento de la valoración de las habilidades básicas.

- Evaluación de las habilidades básicas.

- Distinción de las fases del salto y los tipos de salto.

- Observación y experimentación de diferentes saltos en diversas situaciones y juegos.

- Comprensión de las habilidades genéricas como unión de varias habilidades básicas

- Utilización de las habilidades básicas para generar habilidades genéricas.

- Análisis de la utilidad de las habilidades genéricas en los juegos, predeportes y habilidades específicas. (Deportes)

- Aplicación de las habilidades genéricas en juegos, predeportes y deportes

- Relación entre lenguaje corporal y otros lenguajes.

- Utilización de el movimiento expresivo espontáneo, la imitación y la simulación de forma comparada con otros lenguajes.

- Comparación entre los movimientos expresivos según los estados anímicos, sensaciones y actitudes.(Movimientos ligeros, suaves, fuertes, pesados).

- Simulación de diferentes estados de ánimo, actitudes y sensaciones.

- Relación entre el tempo personal, ritmo y movimiento.

- Interiorización del tempo personal y adaptación de los movimientos al mismo.

- Conocimiento e identificación de danzas populares y bailes con ritmos sencillos.

- Ejecución de danzas y bailes populares.

- Conocimiento de las posibilidades expresivas de los demás.- Valoración del movimiento expresivo de los demás.

Juegos

- Recrearse en la práctica del juego

- Ser respetuoso con las normas y reglas establecidas

- Aceptación de las decisiones de jueces y/o árbitros

- Valoración de las propias posibilidades y de las del compañero.

- Ser consciente de que los demás también gustan del juego.

- Esforzarse por superar retos y oposiciones.

- Comprometerse con los demás integrándose en el grupo.

- Participación en juegos sin que las diferencias individuales (sexo, raza, destreza,...) sean un obstáculo o condicionante.

- Distinción entre juego y predeporte.

- Utilización de las habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones de juego (desplazamientos, lanzamientos,...).

- Práctica de juegos predeportivos.

- Identificación de normas y reglas.

- Aplicación de las estrategias que convengan a cada situación (de cooperación, de oposición,...).

- Elaboración de juegos sencillos estableciendo las normas.

- Conocimiento de juegos populares y tradicionales de su localidad. Iniciación a la práctica de los juegos en el medio próximo.

- Construcción de juegos a partir de ritmos y canciones.

- Descubrimiento de nuevas posibilidades o variantes de juegos conocidos.

- Recopilación de información relativa a los juegos populares de su localidad y su puesta en práctica.

Salud

- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal

- Aprecio de la actividad física como medio para su disfrute y mejora de la salud corporal.

- Aprecio de los valores de constancia y esfuerzo

- Consolidación de hábitos de higiene y de salud

- Adopción de actitudes críticas frente a hábitos de vida sedentaria.

- Respeto hacia el propio cuerpo, como paso para respetar a los demás.

- Localización topológica de los músculos y articulaciones más importantes del cuerpo.

- Experimentación de ejercicios analíticos, sintéticos y globales.

- Conocimiento básico de las funciones de los sistemas cardiocirculatorio y respiratorio.

- Identificación de las acciones articulares más importantes del cuerpo humano.

- Experimentación de actividades que propicien el aumento moderado de la frecuencia cardiocirculatoria y respiratoria.

- Prácticas de ejercicios de movilidad articular y elasticidad muscular.

- Relación entre relajación y equilibrio corporal y emocional. Experimentación de técnicas de relajación.

- Conocimiento del uso de materiales y espacios para la práctica de juegos y actividades físicas.

- Realización de actividades físicas en diferentes entornos de aprendizaje. (Inmediato y Próximo).

- Comprensión elemental de la necesidad de alternar esfuerzos y descansos adecuados.

. En la práctica de actividades físicas.

. En la vida diaria.

- Ejecución de juegos y actividades físicas con alternancia de intensidades.

- Comprensión de medidas y normas de seguridad y prevención de accidentes en la práctica de juegos y actividades físicas.

- Adopción de medidas y normas básicas de seguridad, en cuanto a la utilización del material y del espacio de realización de juegos y actividades físicas.

- Relación entre la salud y la práctica de actividades físicas. Desarrollo elemental de las capacidades físicas a través de situaciones de juego, con especial incidencia en la velocidad de reacción y la flexibilidad.

- Exploración de las posibilidades y limitaciones de movimiento, atendiendo al aprendizaje y perfeccionamiento de Habilidades Básicas y Genéricas.

- Comprensión general de las relaciones entre la salud y la forma de cuidar y utilizar su cuerpo

- Prácticas de hábitos de limpieza y aseo personal.

- Adecuación de sus posibilidades individuales a las actividades que realicen, prestando atención y concentración en la práctica de las actividades.

- Conocimiento de las bases del calentamiento general.

- Prácticas de actividades de calentamiento.

- Conocimiento de las bases generales de la vuelta a la calma. Prácticas de ejercicios de soltura, recuperación, desconstrucción...

TERCER CICLO

Conocimiento y desarrollo corporal.

- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.

- Respeto y responsabilidad hacia el cuidado del propio cuerpo y la mejora de su desarrollo.

- Seguridad, confianza en si mismo y autonomía personal, en las propias habilidades en diversos tipos de situaciones.

- Disposición favorable a la autoperfeccionamiento y autoexigencia.

- Participación en las actividades, valorando y aceptando diferentes niveles de destreza.

- Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.

- Participación en situaciones que supongan comunicación con los demás, propiciando la desinhibición y espontaneidad.

(Continúa en el fascículo 3 de 3)

FRANQUEO CONCERTADO núm. 41/63



JUNTA DE ANDALUCÍA

BOLETIN OFICIAL

Año XIV

sábado, 12 de diciembre de 1992

Número 128 (3 de 3)

Edita: Servicio de Publicaciones y B.O.J.A.
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA
Domicilio: Carretera de Isla Menor, s/n. 41014. SEVILLA.
Dirección: Apartado Oficial Sucursal nº 11. Bellavista
Teléfono: (95) 469 31 60*

Fax: 1951 469 30 83
Imprime: Tecnographic, SEVILLA
Depósito Legal: SE 410 - 1979
ISSN: 0212 - 5803
Formato: UNE A4

(Continuación del fascículo 2 de 3)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ORDEN de 4 de noviembre de 1992, por la que se autoriza la supresión y cese de actividades docentes en los Centros Privados de Preescolar y Educación General Básica de la Comunidad Autónoma de Andalucía que se relacionan en el anexo de la misma. (Conclusión).

- Identificación de los segmentos corporales y de sus diferentes posibilidades de tono.
- Interiorización y comparación de los distintos segmentos corporales y su tono a través de la relajación.
- Conocimiento de las posibilidades de movimiento de las principales articulaciones.
- Ejecución de las posibilidades de movimiento de cada articulación, en diferentes situaciones.
- Comparación de la respiración en diferentes actividades de la vida.
- Experimentación de actividades con diferente ritmo cardio-respiratorio.
- Describir (dibujar y explicar) movimientos simples.
- Representación y puesta en práctica de movimientos simples.
- Conocimiento de los distintos ejes corporales y movimientos que posibilitan.
- Experimentación de movimientos en diversas situaciones en cada uno de los ejes corporales.
- Identificación de posturas correctas para la realización de actividades diversas.
- Utilizar y aplicar posturas corporales diversas. (Hábitos posturales).
- Relación entre el dominio del lado no dominante y aumento de posibilidades y recursos de movimiento (habilidades específicas).
- Utilización del lado no dominante en habilidades básicas y genéricas (bote, golpes, conducciones...).
- Conocimiento de los planos de orientación y posibilidades de movimiento en cada uno de ellos.
- Experimentación de los movimientos posibles en cada uno de los planos, con y sin móviles.
- Conocimiento de las posibilidades de actuación en el espacio.
- Ejecución y utilización de cruzamientos, interposiciones, dispersiones, movimientos conjuntos...
- Conocimiento y comparación de conceptos de espacio próximo y lejano, en función de las sensaciones que nos produce.
- Experimentar ocupaciones de espacio próximo y lejano.

- e interiorizar las sensaciones que nos produce.
- Relación entre las trayectoria de un móvil y su duración.
- Observación y experimentación de distintas trayectorias y adaptación de los movimientos a las mismas.
- Conocimiento y diferenciación de frecuencias regulares e irregulares.
- Apreciación de frecuencias y adaptación a las mismas con distintos movimientos (frecuencias producidas por estímulos visuales o auditivos).
- Análisis y comparación de cadencias.
- Elaboración de cadencias para doblar y redoblar.
- Análisis y comparación de la estructura rítmica de los movimientos.
- Ejecución de movimientos e interiorización de su estructura rítmica.
- Análisis de la importancia de las habilidades básicas en actividades y juegos.
- Aplicación de habilidades básicas en predeportes, juegos e iniciación deportiva.
- Reconocer y diferenciar tipos de trayectorias en lanzamientos.
- Experimentación de diferentes formas de lanzamientos
- Reconocimiento de los ejes corporales
- Ejecución de giros en los tres ejes corporales en diferentes situaciones.

Juegos

- Comportamiento correcto y equilibrado.
- Concienciación de lo positivo que tiene la labor de equipo.
- Valoración de las propias posibilidades y confianza en las mismas.
- Anteposición del placer de jugar al de ganar.
- Habitarse a ganar y a perder con naturalidad.
- Ser capaz de discernir entre oposición y rivalidad o menosprecio.
- Aceptación del nivel de destreza propio y del de los demás.

- Reconocimiento de las propias limitaciones.
- Valorar las posibilidades que el juego posee en el empleo del tiempo de ocio y recreo.
- Elaboración de normas y reglas
- Descripción oral, gráfica y escrita de diferentes juegos.
- Planificación, individual y/o en grupos de diferentes tipos y sesiones de juegos.
- Distinción entre juego y actividad deportiva.
- Práctica de juegos predeportivos y adaptados.
- Utilización de las habilidades genéricas en situaciones de juego (botes, conducciones,...)
- Conocimiento de juegos populares y tradicionales de su comarca. Práctica de los diferentes juegos que se conozcan en la localidad y comarca.
- Reconocimiento de los recursos y posibilidades del entorno inmediato para la práctica del juego.
- Práctica de juegos de campo, de exploración, de orientación y de aventura en el entorno próximo y medio.
- Reconocimiento y comprensión del juego como fenómeno social y cultural.
- Recopilación de información relativa a los juegos populares, tradicionales y autóctonos de la comarca y analizando la incidencia en las relaciones personales y sociales

Salud

- Valoración y aceptación de sus posibilidades y limitaciones a nivel corporal.
- Aprecio de la actividad física como medio para su disfrute y mejora de la salud corporal.
- Aprecio de los valores de constancia y esfuerzo.
- Consolidación de hábitos de higiene y de salud.
- Adopción de actitudes críticas frente a hábitos de vida sedentaria.
- Respeto hacia el propio cuerpo, como paso para respetar a los demás.
- Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valorar la importancia de la práctica sistemática y regular de actividades físicas para el desarrollo psicofísico.
- Conocimiento básico de los órganos y sistemas orgánicos.

- Conocimiento de los sistemas de dirección y movimiento, en su relación con la actividad física.
 - Conocimiento de los sistemas de alimentación y nutrición, en su relación con la actividad física.
 - Identificación de las acciones articulares y musculares más importantes del cuerpo humano.
 - Comparación de las modificaciones de la frecuencia cardíaca y respiratoria en la realización de diferentes actividades físicas.
 - Realización de juegos y actividades físicas de velocidad de reacción y velocidad en movimientos cíclicos.
 - Realización de juegos y procedimientos con práctica continua, alternativa y consecutiva.
 - Prácticas de ejercicios de movilidad articular y elasticidad muscular.
 - Elaboración de gráficos, diagramas, cuadros... que pongan de manifiesto estas diferencias.
 - Conocimiento de sus posibilidades y limitaciones anatómico-funcionales y motoras.
 - Aplicación de Tests de carácter general.
 - Conocimiento de las bases del calentamiento general y específico.
 - Prácticas en grupo e individuales de calentamientos generales y específicos.
 - Relación entre relajación y equilibrio corporal y emocional. Experimentación de técnicas de relajación.
 - Conocimiento del uso de materiales y espacios para la práctica de juegos y actividades físicas.
 - Realización de actividades físicas en diferentes entornos de aprendizaje. (Inmediato, Próximo, Medio)
 - Comprensión de la necesidad de alternar esfuerzos y descansos adecuados.
 - . En la práctica de actividades físicas.
 - . En la vida diaria.
 - Ejecución de actividades físicas con distintos niveles de duración e intensidad.
 - Conocimiento de medidas y normas de seguridad y prevención de accidentes.
 - . En la práctica de juegos y actividades físicas.
 - . En la vida diaria
 - Adopción de medidas y normas de seguridad, en cuanto a la utilización del material, instalaciones y espacios de realización de juegos y actividades físicas.
- Relación entre la salud, la práctica de actividades físicas y calidad de vida.
 - Acondicionamiento físico básico, a través de prácticas globalizadas.
 - Desarrollo de sus niveles de condición física, acercándose a los valores medios de su grupo de edad y sexo.
 - Comprensión de las relaciones entre la salud y la forma de cuidar y utilizar su cuerpo.
 - Práctica de hábitos limpieza y de aseo personal.
 - Adecuación de sus posibilidades individuales a las actividades que se realicen, prestando atención y concentración en las prácticas.
 - Conocimiento de las bases generales de la vuelta a la calma. Prácticas de ejercicios de soltura, recuperación, descontracción,...

AREA DE MATEMÁTICAS.

El Decreto 105/1992, de 9 de junio, ha fijado el currículum de la Educación Primaria en nuestra Comunidad Autónoma. Se trata de un currículum abierto y flexible cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado. Se establecen, de este modo, tres niveles de concreción curricular asumidos respectivamente por la Administración autónoma, los centros docentes y los profesores, que harán explícitas sus propias aportaciones a través de tres instrumentos básicos: los Decretos de Enseñanza, los Proyectos de Centro y las Programaciones de Aula.

La elaboración y desarrollo del Proyecto de Centro es una competencia de cada comunidad educativa. En ejercicio de la autonomía pedagógica reconocida a los centros docentes y equipos de profesores por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, serán éstos los que completen, planifiquen y desarrollen el currículum, incorporando las peculiaridades de su realidad socio-cultural y las propias de su experiencia y profesionalidad docente.

Esta concepción abierta del currículum requiere que cada equipo educativo elabore, entre otros elementos, propuestas concretas de secuenciación de los contenidos de la etapa, por lo que parece conveniente que se establezcan criterios y orientaciones que faciliten las decisiones colegiadas del profesorado en este tema.

La secuenciación de contenidos que a continuación se desarrolla constituye una de las posibles secuencias que, coherentemente con el diseño del área, pueden establecerse y que se ofrece para orientar y facilitar ese proceso de toma de decisiones. Al mismo tiempo, esta secuenciación tendrá un carácter supletorio, aplicándose en los diversos centros hasta tanto no hayan explicitado este conjunto de decisiones en sus propios proyectos curriculares.

Los criterios generales que sustentan esta secuenciación de contenidos proceden de perspectivas diferentes pero necesariamente complementarias. Por un lado recogen aquellas aportaciones que, desde la didáctica específica del área, resultan esenciales para informar una adecuada secuenciación de los contenidos en la etapa.

De otra parte, se consideran aquellas aportaciones que provenientes de campos diversos del conocimiento social no estrictamente disciplinares o científicos, o de requisitos sociales nuevos, resultan ser básicos para adoptarlos en un planteamiento educativo moderno (Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de los Sexos, Educación del Consumidor, Nuevas Tecnologías, Educación Vial, Educación Moral y Cívica,...)

Finalmente, se toman en consideración las características del desarrollo infantil en esta etapa, sus peculiaridades evolutivas, su estructura de pensamiento, su desarrollo afectivo y social y los principios generales de aprendizaje más adecuados a tener en cuenta: concepciones previas, intereses y motivación, distancia óptima entre conocimientos nuevos y los ya aprendidos, etc...

Todo ello deberá articularse en una propuesta didáctica que considere la Cultura Andaluza como otro de los referentes básicos para esta toma de decisiones, y que tenga en cuenta, en cualquier caso, el carácter global e integrador que caracteriza esta etapa.

En el esquema del documento se contemplan en primer lugar, los criterios que se han considerado para la formulación de la propuesta. A continuación se desarrollan algunas consideraciones propias de cada uno de los ciclos, en las que se pretende expresar, de una parte, los contenidos de los distintos apartados o dimensiones matemáticas cuyo aprendizaje se considera apropiado para ese ciclo y, de otra, se apuntan ideas sobre cómo estructurar los contenidos de manera que las relaciones entre ellos sean lógicas y coherentes y puedan ser descubiertas y conocidas por los alumnos y las alumnas.

Para un mejor entendimiento de la propuesta que se presenta, deben resaltarse especialmente aquellos contenidos relacionados con la *resolución de problemas* y con la *representación del conocimiento matemático*, que deben tener un tratamiento continuado a lo largo de toda la etapa y, que no son por tanto propios de un ciclo o de otro, sino que deben presidir todas las situaciones de aprendizaje desarrolladas en el área.

Asociada a la idea de *búsqueda y de reflexión*, la resolución de problemas desde las primeras experiencias matemáticas, hace que los conocimientos tengan sentido para los niños y las niñas, que sean funcionales, que ganen confianza en su capacidad de resolución, que se hagan sistemáticos y perseverantes, que desarrollen su capacidad para comunicarse matemáticamente y que pongan en práctica esquemas de pensamiento cada vez más elaborados y complejos.

Del mismo modo, durante toda la etapa debe proponerse a los alumnos y a las alumnas, la comunicación verbal y gráfica de los procesos, nociones, ideas y descubrimientos que vayan realizando. Los distintos modos de representación: gestual, simbólica, gráfica, pictórica, verbal..., de una misma idea o situación, les ayudan a clarificarla y comprenderla. Por otra parte, cuando observan que una misma expresión puede referirse a muchas situaciones, entienden la flexibilidad y utilidad de los conocimientos matemáticos, comprendiendo la potencia y funcionalidad que encierra su lenguaje.

CRITERIOS GENERALES PARA LA SECUENCIACION DE CONTENIDOS.

Secuenciar los contenidos matemáticos que han de trabajarse en la Educación Primaria y decidir la forma de organizarlos y presentarlos mediante adecuadas propuestas de actividades que interesen a los alumnos y generen el aprendizaje de estos conocimientos, es una tarea compleja cuya realización requiere responder previamente a cuestiones como qué concepción se tiene del Área, qué finalidad se persigue con su aprendizaje, cómo aprenden los niños de estas edades y de qué ideas parte el profesorado sobre las nociones y relaciones matemáticas.

Tradicionalmente se ha considerado que la Matemática que los alumnos han de aprender constituye un conjunto de conocimientos abstractos, según los cuales se relacionan formalmente, mediante códigos convencionales, elementos cada vez más complejos, que no tienen referencia real. Con demasiada frecuencia, el aprendizaje matemático programado para alumnos en período de escolarización obligatoria, se ha reducido a la identificación de las nociones y procedimientos básicos de esta disciplina y a su aplicación formal en situaciones abstractas, propuestas al efecto.

En consecuencia, los contenidos se secuenciaban con arreglo a la lógica de la materia exclusivamente y se transmitían al alumnado de modo que éste los asimilara y retuviera, valiéndose el profesor, para ello, de explicaciones y demostraciones. El proceso se completaba proponiéndole actividades y problemas donde se ejercitaran y aplicaran las nociones aprendidas. Los conocimientos se ordenaban por su creciente dificultad y aparecerían ante los alumnos como cerrados, exactos, lógicos, rigurosos y coherentes.

En el currículum de Matemáticas para la enseñanza primaria de la Comunidad Autónoma andaluza, se opta por una visión dinámica y funcional del aprendizaje matemático, donde lo que se pretende no es tanto que los alumnos reproduzcan determinados conocimientos, como que los construyan y empleen con propiedad en aquellas situaciones presentes y futuras que lo requieran, resolviendo matemáticamente, de esa forma, problemas relacionados con su entorno, necesidades e intereses.

Desde esta perspectiva cabe formular variadas propuestas de secuenciación. La que se expone a continuación es una de ellas. Además de la materia, se pretenden considerar otros elementos y variables que forman parte sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje de estos conocimientos.

En la presente propuesta de secuenciación de contenidos se han considerado, en consecuencia, los

siguientes criterios:

a) Un primer criterio que ha de informar la secuenciación, es la **consideración integrada de los distintos tipos de contenidos** que se recogen en el Diseño curricular de esta Área. Conceptos, actitudes y procedimientos deben organizarse, pues, conjuntamente, constituyendo un tejido donde los procedimientos y las actitudes se entrecruzan con las nociones, conformando, según se señala en el diseño Curricular de esta Área, "un cuerpo de conocimientos interconectados, con estructura y significado propio". La urdimbre de este tejido deberían ser aquellas ideas matemáticas básicas o dimensiones cualitativas (las nociones de modelo, transformación, conservación, estructura, etc...) que, aunque no pertenecen propiamente a ningún campo matemático, son denominadores comunes a todos ellos y fundamentan, estructuran y dan coherencia al conjunto de contenidos.

b) Ha de tenerse en cuenta también, el **carácter formativo de los contenidos**, valorando su adecuada contribución al desarrollo de las capacidades propias de los alumnos y de las alumnas de cada tramo o ciclo. Para ello, se considerarán, de una parte los objetivos formulados en el diseño Curricular, y, de otra, las características cognitivas y modos de aprendizaje más comunes de los niños y de las niñas de esta etapa de la educación obligatoria.

c) Como quiera que una de las finalidades del aprendizaje de esta área es que el alumnado tenga ideas claras sobre qué son las matemáticas, para qué sirven y cómo se usan, cómo y cuándo se aplican los conocimientos matemáticos, etc., habrá de considerarse, también, el **criterio de funcionalidad, de utilidad de los conocimientos**, tanto los que resulten convenientes para satisfacer las necesidades derivadas del resto del currículum (por ejemplo, aprender a cuantificar y representar datos; a clasificar situaciones con relación a determinado criterio, a interpretar o inferir determinadas relaciones causales, etc., pueden ser aprendizajes necesarios para construir nociones pertenecientes al área de Conocimiento del Medio), como aquellos otros de utilidad inmediata, que sirvan para resolver situaciones de la vida cotidiana: correcta utilización de monedas, aprendizaje de los algoritmos más usuales, aprendizaje de estrategias de medición, etc.

d) Así pues, los conocimientos matemáticos **deben ayudar gradualmente a comprender e interpretar el medio** que rodea al alumno, y por consiguiente, a adecuarse a él. Entender determinadas facetas de la vida social, política, económica o cultural y participar en ellas, requiere saber procesar informaciones, analizar lógicamente datos, interpretarlos y atribuirles significados coherentes. Todo ello desde la

comprensión de determinados modelos y estructuras, ciertamente matemáticas, que han de comenzar a trabajarse de manera secuenciada a lo largo de la Educación Primaria.

e) Otro criterio que merece ser considerado es la **formalización disciplinar de las distintas partes o dimensiones matemáticas** que integran esta materia, cuyos conocimientos se ordenan, interrelacionan y secuencian según principios organizativos derivados de las estructuras que los definen. Para adquirir una formación matemática, los alumnos y las alumnas han de trabajar los diferentes campos matemáticos desde el principio. Así, junto a los contenidos aritméticos, tradicionalmente referidos a estas edades, se secuenciarán contenidos geométricos, métricos, estadísticos, etc., y, subyaciendo a todos, contenidos relacionados con la representación de nociones y estrategias, de resolución de problemas... La adecuada conexión de unas ideas matemáticas con otras, les presta significado, pudiendo ser relacionadas con conocimientos de otros campos.

La perspectiva disciplinar interesa por una parte, porque garantiza la adecuada jerarquía entre los conocimientos, algunos de los cuales deben ser trabajados antes que otros a los que sirven de base, pero también por el modelo que supone de organización, a la vez jerarquizada e interconectada, de contenidos, lo que puede concordar con el deseado desarrollo de estructuras conceptuales y la construcción de redes de conocimientos significativos para el alumno.

f) Los contenidos secuenciados para cada ciclo, **habrán de ser significativos en cada uno de ellos**. El modelo de secuenciación que se propone, se hace desde la convicción de que la adquisición de los conocimientos escolares matemáticos está íntimamente ligada a la actividad del alumno y a su capacidad para abstraer relaciones cada vez más complejas entre los elementos de su medio. Deben tenerse en cuenta en este sentido, el nivel de conocimiento propio de los niños y las niñas de las distintas edades, sus competencias e intereses cognitivos, las informaciones que el medio les depara, las posibilidades de experiencias que les brinda (etnomatemáticas o matemática informal), y cuantas condiciones y circunstancias ofrezcan datos para la mayor adaptación al medio de los alumnos.

La importancia se centra, pues, en el proceso de construcción del conocimiento matemático, en la aproximación a las nociones, relaciones y propiedades matemáticas como resultado de la propia actividad. El aprendizaje vendrá en buena medida determinado por el grado de interacción con el medio físico, con otras personas y con los propios objetos matemáticos mediante la exploración, descripción, predicción, desarrollo, construcción,

discusión, representación...de determinadas situaciones que les suponen la formulación de interrogantes al respecto.

Aunque las situaciones para resolver serán de diferente orden, en función de las competencias cognitivas de los alumnos. (Por ejemplo: a principio del primer curso pueden interrogarse, por ejemplo, sobre qué hacer para saber si dos colecciones son equivalentes, mientras que en el último curso pueden resolver mediante distintas estrategias, las proporciones de los ingredientes en una actividad de cocina si se tiene la receta para seis raciones y son ocho los comensales). En ambos casos, las respuestas serán, en alguna medida, intuitivas y empíricas, pero también serán fruto de la reflexión y de los conocimientos anteriores, por tanto susceptibles de ser explicadas y justificadas.

Los niños y las niñas construirán las diferentes nociones y procedimientos partiendo de su actividad con los objetos, situaciones y relaciones, esperándose de ellos en cada uno de los ciclos un cierto nivel de intuición y de razonamiento matemático, una determinada capacidad de resolución de situaciones o problemas, así como de representación interpretativa y comunicación de los conocimientos que construye. No debe, pues, reservarse el aprendizaje mecánico y rutinario para las primeras edades, pretendiendo luego, en cursos superiores, su comprensión y aplicación razonada.

g) Aunque en algún caso deban considerarse nociones procedimientos o actitudes específicos, propios para un ciclo o curso concreto, la secuenciación de los contenidos tendrá en cuenta que los alumnos necesitan una amplia variedad de experiencias y gran cantidad de tiempo para construir una sólida comprensión de los conocimientos y desarrollar la capacidad de razonamiento y comunicación matemática que se pretende. En consecuencia los contenidos **no se secuencian linealmente**, ya que al ser construido por aproximaciones, su tratamiento ha de ser sucesivo, con diferente grados de profundización y extensión, abordándose obviamente, a diferente nivel.

La construcción de la noción de número puede ser un buen ejemplo de ello. Si bien en un primer momento los alumnos se aproximarán a la estimación exacta de colecciones discretas, construyendo la noción de número como la expresión del resultado de la cuantificación, cuya función es representar colecciones formadas por varios elementos, más tarde, los números serán además elementos de una serie con una determinada estructura cuyas leyes se pueden conocer y gracias a la cual se pueden realizar operaciones que resuelven problemas.

Posteriormente seguirán trabajándose los

números, añadiendo a las dimensiones anteriores la de cuantificar, por ejemplo, partes de una cantidad o cantidades menores de la unidad, añadiendo a la noción de número ya trabajada, su generalización a otras realidades cuantificables y construyendo así las nociones, funciones y usos de los números fraccionarios y decimales.

De esta forma, los alumnos y las alumnas se acercan al conocimiento matemático de modo integral, conectando **Ideas** (los números expresan el resultado de cuantificar, tanto colecciones enteras como fraccionarias, los números están estructurados, los números admiten diversas formas de representación...), **actitudes** (la conciencia de su capacidad para resolver matemáticamente interrogantes o situaciones relacionadas con la cuantificación, les hace valorar el papel que los números y sus diversos usos representan en nuestra sociedad, y les ayuda a estimar las interacciones que se dan entre las nociones numéricas y determinadas situaciones cotidianas etc.), y **procedimientos** (la manipulación de los elementos puede ser una buena estrategia para estimar cantidades, así, cuando la tarea numérica es compleja, se pueden analizar y considerar por separado los números o reducir la situación a otra semejante más simple que la primera). Un tratamiento global de estos aspectos, secuenciados a lo largo de la etapa, otorga unidad, funcionalidad y sentido a estos conocimientos.

PROPUESTA DE SECUENCIACION DE CONTENIDOS.

Siguiendo los criterios expresados con anterioridad, se propone la siguiente secuenciación de contenidos para los tres ciclos de la Educación Primaria. En ella se respetan los núcleos de contenidos contemplados en el Diseño Curricular de esta Área para esta etapa.

PRIMER CICLO.

El aprendizaje matemático durante el primer ciclo debería girar en torno al análisis cualitativo y cuantitativo de la realidad. Si el medio lo permite y estimula, los niños de estas edades se dedican a explorar las configuraciones, abstrayendo cualidades y atributos propios de los objetos, colecciones y magnitudes. Pronto perciben analogías y establecen categorías, planteándose, mediante la coordinación de las relaciones simples que han creado, interrogantes sobre la dimensión, intentando cuantificar las distintas realidades.

Aunque aparentemente simple, la noción de cuantificación y los conocimientos que conlleva, son aprendizajes matemáticos básicos, en este ciclo, por cuanto procuran a niños y niñas un modo de

acercarse a la realidad para conocer su dimensión, tanto si se trata de realidades continuas dando lugar a nociones como magnitud y medida, como si se trata de colecciones concretas generando conceptos tan importantes como los de unidad y número.

La construcción de las nociones de conservación y variabilidad, que garantizan la posibilidad de valorar objetos matemáticos y operar con ellos, constituye también un núcleo importante de conocimientos propios para ser trabajados en estas edades.

Como quiera que los niños y las niñas aprenden sobre las cosas estableciendo relaciones con los elementos que les rodean, al comienzo de la escolarización obligatoria se procurará que amplíen la visión y los conocimientos que poseen, poniéndolos en situación de que exploren de manera activa su medio, tanto desde la perspectiva cualitativa como desde la cuantitativa. Se favorecerá, de esta forma, el descubrimiento, a través de su experiencia directa, de las relaciones que se establecen entre unos elementos y otros, configurándose así las primeras nociones y procedimientos matemáticos que queremos que aprendan.

Mediante actividades variadas, como juegos de patio, ejercicios de psicomotricidad y expresión corporal, juegos simbólicos, comentarios sobre imágenes gráficas, etc., los alumnos percibirán y vivenciarán las nociones topológicas básicas: interior y exterior, continuidad, separación, cerramiento, frontera, región, reverso, anverso... así como las relaciones espaciales simples: dentro, fuera, delante, detrás, lejos, cerca...

Resulta interesante que trabajen estas nociones en distintas ocasiones y contextos, bien en situaciones de juego, de resolución de problemas, (que los niños han de entender como tales) o de conjunto de actividades diseñadas para el aprendizaje de una determinada noción... En cualquier caso se procurará que los alumnos describan los objetos, materiales y relaciones con los que están trabajando. A veces se les pedirá que los representen gráficamente y que los relacionen con otros semejantes, lo que favorecerá la percepción espacial y la interiorización y generalización de los elementos y relaciones.

En situaciones tanto escolares como extraescolares, (jugar a las casitas, modelar con plastilina, jugar en el patio con agua y arena...), se estimulará a los niños y a las niñas para que manipulen y exploren materiales discretos y continuos. Se acercarán así a las propiedades cualitativas y cuantitativas de elementos, colecciones y magnitudes.

Podría aprovecharse, por ejemplo, la necesidad de disponer espacialmente los pupitres para plantear a los alumnos cómo es "de grande" este grupo, cuántos niños y niñas son, cuántos pupitres, cómo

disponerlos... Los resultados de esta primera exploración, que pueden ser figurales, verbales, numéricos..., deberían ser utilizados para otras situaciones en que se requirieran estos datos, por ejemplo para prever el número de balones y aros que se utilizarán en los juegos dirigidos en el patio, para reservar un espacio en el corcho para cada niño o grupo, para repartir las tareas de la clase, etc.

Mediante experiencias visuales, táctiles, auditivas y cinestésicas, descubrirán los atributos que caracterizan a las distintas magnitudes y objetos. Se propondrá, por tanto, la exploración sensorial de objetos y colecciones, la manipulación, la observación y reconocimiento de formas y dimensiones, estableciéndose relaciones de semejanza y diferencia. Las actividades relacionadas con el área de educación artística pueden resultar muy adecuadas para trabajar estos conocimientos.

Como forma de acercarse a su conocimiento, realizarán los niños y las niñas aproximaciones sobre cantidades y magnitudes. Así, establecerán su dimensión sin precisarla, utilizando cuantificadores como muchos, pocos, ninguno, alguno... Conviene que relacionen estas nociones con objetos, materiales y situaciones de la vida cotidiana, reconociendo de qué suele haber muchos, de qué pocos, de que ninguno, etc. Del mismo modo los aplicarán a las magnitudes, entendiendo, por ejemplo, que dos localidades conocidas distan "mucho", que un objeto pesa "poco"...

Siempre que sea posible se tratarán las magnitudes en relación con las nociones topológicas y las relaciones espaciales simples. Así, las "grandes" distancias exigen "mucho" tiempo para ser recorridas, lo que está "cerca" dista "poco", etc. Asimismo, experimentarán contrastes en relación con determinados atributos de los objetos que, por ejemplo, pesan poco y sin embargo son muy largos o a la inversa. Se pone así al alumno en situación de conocer las propiedades de los materiales más comunes, aprendizajes estos relacionados con el área de Conocimiento del Medio.

Se aproximarán entonces a las relaciones de comparación, estableciendo contrastes, semejanzas y diferencias entre algunas propiedades de los objetos: longitud, superficie, peso..., situaciones espaciales y colecciones discretas. Todo ello de forma experimental, manipulativa y aproximada. A modo de juego se estimulará a los alumnos a que utilicen libremente instrumentos como plantillas con formas geométricas, reglas, compases, balanzas, geoplanos, ábacos... y en general materiales que les ayuden a la estimación de magnitudes y colecciones y a la representación de las nociones espaciales, y, por tanto, a su conocimiento.

Progresivamente irán acercándose los alumnos y las alumnas a la cuantificación exacta. En lo referente a cantidades discretas, se realizarán toda suerte de actividades manipulativas, seguidas de verbalizaciones

y pequeñas reflexiones, en las que se tengan en cuenta los diferentes elementos.

Niños y niñas realizarán actividades contextualizadas de conteo como estrategia para cuantificar. Aprenderán las distintas expresiones numéricas, los nombres y guarismos de los números, su lectura y escritura. Considerarán, asimismo, los materiales continuos y los atributos de los cuerpos, peso, longitud, superficie..., en relación a elementos intermedios que permitan ajustar sucesivamente la estimación, aproximándose así a la noción de unidad métrica.

Se trabajarán esencialmente actividades de clasificación y ordenación de objetos y colecciones, según criterios cualitativos y cuantitativos. Así, se clasificarán y ordenarán figuras por su forma, tamaño, color..., objetos por su peso, longitud, posición espacial... Especial atención merecen las clasificaciones y ordenaciones de colecciones discretas según su número de elementos, pues de ellas deben derivarse las nociones de número cardinal y ordinal.

Se procurará que los alumnos y las alumnas empleen con propiedad estas nociones y las apliquen en aquellas situaciones que lo requieran: en juegos donde hayan de ser numerados y actuar de acuerdo con el número asignado, en trabajos de Conocimiento del Medio, como por ejemplo, ordenar secuencialmente el proceso de germinación de una semilla o en actividades de lenguaje como clasificar palabras por el número de letras... Quizás un aprendizaje muy significativo en este momento sea el de las distintas monedas de empleo más frecuente, sus características físicas, valor y equivalencias más simples.

Para que los niños y las niñas relacionen los conocimientos que van adquiriendo con las actividades de la vida cotidiana, resulta conveniente que observen y discriminen aquellas situaciones donde se usan los números cardinales y ordinales (numeración de calles, matrículas de automóviles, precios en el mercado, marcas de deportes...), aquéllas donde se tienen en cuenta los distintos atributos de los objetos y en qué ocasiones se utilizan las nociones topológicas básicas. Mediante actividades de lenguaje se trabajará el vocabulario propio de estas nociones, animando a los alumnos a que describan el entorno y comuniquen e interpreten ideas, mediante la utilización de estos términos.

Se compararán colecciones y magnitudes en orden a su cardinalidad y dimensión, estableciéndose relaciones de igualdad y desigualdad numérica y métrica en casos sencillos.

Mediante adecuadas propuestas de actividades, por ejemplo, componer puzzles, descomponer figuras planas y volver a construirlas uniendo las partes, plegar papel relacionando el número de dobleces y el

de regiones conseguidas, hacer corresponder término a término dos colecciones ordenadas previamente con motivo de algún juego o actividad, contar una colección numerando los elementos en diferente orden, considerarán los distintos elementos en relación a las totalidades, intuyendo algunas de sus propiedades.

Muchos de los conceptos y procedimientos matemáticos se basan en las nociones de conservación y variabilidad. De ahí que en esta propuesta se conceda mucha importancia a su progresiva construcción. Aunque en este ciclo no se formalicen tales conocimientos, sí debe proponerse una aproximación a ambas, comenzando a considerar la invariabilidad de las cantidades discretas como consecuencia de su constatación empírica y como resultado del conteo. Así mismo constatarán la conservación de materiales continuos como agua, arena, arcilla..., observando cómo se comportan físicamente.

Del mismo modo manipularán objetos: cuerdas, papeles, hilos, alambres, comprobando que aunque adopten otras formas o posiciones, su longitud, superficie..., no varían. Conviene vincular estos conocimientos con las actividades espontáneas de los niños y de las niñas, planteándoles pequeños problemas de construcción y ordenación espacial, relacionados con los atributos de los objetos.

También han de constatar y experimentar los alumnos que las cantidades, magnitudes y figuras varían cuando se actúa sobre ellos de determinada forma. Naturalmente esto se trabajará de forma manipulativa, sobre materiales concretos variados, dando oportunidad a los niños y a las niñas de que observen las consecuencias matemáticas de sus acciones sobre los objetos y colecciones.

La forma en que niños y niñas abordan estas cuestiones es tan importante como su resolución. El profesor procurará que los alumnos pongan en práctica sus incipientes destrezas de razonamiento para que se hagan preguntas, discutan sobre las resoluciones u opiniones parciales, que ejemplifiquen con casos similares, etc. También resulta de interés que hagan conjeturas donde expresen, antes de realizar una actividad qué pasará si... cuántas partes resultarán si damos tantos cortes a una figura, etc.

Según vayan avanzando en sus experiencias y conocimientos, los alumnos irán descubriendo que las relaciones matemáticas se basan, en "regularidades". Ante el problema de cuantificar cantidades más extensas de 9, se agrupan los elementos de forma regular. Conviene que los alumnos y las alumnas experimenten diversas agrupaciones y que se ejerciten en la representación de cantidades siguiendo estrategias propias. Se iniciará de esta forma el aprendizaje del sistema numérico, que continuará en ciclos posteriores.

En la construcción progresiva del significado de los números y de la noción de sistema numérico se tendrá en cuenta la dificultad que para los niños de estas edades tienen estos conocimientos. La noción de órdenes de unidades se trabajará gradualmente. Se tenderá a la comprensión del valor del 0 como cifra significativa y se fomentará el descubrimiento de la pauta repetida que representa el sistema de numeración y de las diversas formas de composición y descomposición que los números.

Igualmente deben realizarse muchas actividades sobre la representación, de modo que conciben también los números de más de una cifra como expresiones de cantidad, descubriendo las leyes de codificación y decodificación de las relaciones que cualquier número lleva implícitas. En las propuestas de actividades debe hacerse continua referencia a las experiencias cotidianas de los alumnos, que naturalmente incluyen situaciones numéricas, resultando también muy conveniente el empleo de materiales didácticos como los números en color, los bloques multibase o similares, que representen físicamente las estructuras numéricas.

Junto a la actividad de contar resulta obligado plantear reiteradamente situaciones donde los alumnos hayan de establecer relaciones multiplicativas (hacer agrupamientos de "n" elementos, cada uno de los cuales es considerado un elemento de orden superior). La decena como agrupamiento de diez será objeto de numerosas experiencias, proponiendo a los alumnos que verbalicen lo hecho, que lo representen gráficamente y mediante material estructurado, etc. Estas actividades ayudarán a entender el valor posicional en los números de dos cifras, descubriendo gradual y comprensivamente las leyes de formación del sistema numérico, especialmente el valor relativo de los números.

Desde el comienzo debe familiarizarse a los alumnos y a las alumnas con las distintas formas de representación numérica. Conviene que tengan en clase alguna recta o cuadro que represente la serie, pudiendo ser consultada y completada por los alumnos a medida que van construyendo el sistema. Del mismo modo se les animará a que representen números mediante gráficas y tablas sencillas, por ejemplo para llevar el control de asistencia o para anotar los gustos o decisiones de cada grupo en relación a determinada actividad... haciendo que relacionen entre sí, estas formas de representación.

Por su importancia para hacer cálculos y por los conocimientos que genera sobre los propios números, merece especial consideración el dominio de las combinaciones numéricas básicas, que se iniciarán en este ciclo. Debe tenerse en cuenta que este aprendizaje requiere un proceso gradual que va más allá de la repetición de cálculos y la memorización de sus resultados, puesto que implica detectar, asimilar y construir una red de relaciones entre los

números determinada por la propia estructura de la serie numérica.

La búsqueda de regularidades se aplicará también a las figuras geométricas. Así, si se está trabajando el conocimiento del barrio, por ejemplo, se puede proponer a los niños la construcción de una calle o plaza, utilizando como casitas o bloques de pisos diferentes cajas. En el proceso de construcción, los alumnos observarán y manipularán los elementos que integran un prisma o cubo, detectando que todos tienen seis caras, y cada una tiene cuatro lados, que todos los lados se hayan dispuestos de determinada forma, etc...

La actividad mencionada anteriormente pudiera servir también, para establecer regularidades espaciales, poniendo a los niños y a las niñas, por ejemplo, en situación de que descubran la relación existente entre el número de fronteras y el de regiones, mediante un sistema de ensayo y error. No se trata a este nivel de que los alumnos formalicen estas relaciones sino que las detecten como tales.

Mediante juegos y actividades vivenciadas, deben acercarse también a las nociones de horizontalidad y verticalidad, como ejes o referentes que nos sirven para estructurar, ordenar y en definitiva "regularizar", la situación de elementos en un plano. La confección de patrones geométricos en forma de grecas, o dibujos que se repiten mediante la estampación de sellos o tampones, la reproducción de modelos en un geoplano con gomillas de colores, algunos juegos de mesa como el cuatro en raya, o los recortes de papel plegado, son ejemplos de actividades con las que se podría iniciar la ordenación de elementos y la búsqueda de regularidades en el espacio.

Conviene que el alumnado vaya detectando a través de sus experiencias e intuiciones, que los objetos matemáticos están "organizados" y que de ello se derivan las relaciones entre sus elementos, lo que nos permitirá realizar posteriormente operaciones matemáticas.

A este ciclo corresponde la aproximación a la noción de operación, a través de experiencias informales en las que los niños y las niñas vayan constatando el resultado de sus acciones sobre objetos, figuras magnitudes y colecciones. En cualquier caso se tendrá en cuenta que la comprensión de las operaciones debe centrarse más en conceptos y relaciones que en los algoritmos en sí, por lo que requiere, además, el establecimiento de relaciones causales y temporales entre los diferentes momentos o estados del proceso, así como la discriminación de los elementos que lo conforman.

Los alumnos experimentarán situaciones de transformaciones cualitativas (aumento del número de lados en una figura poligonal, cambio de color, forma, grosor, en bloques lógicos, trasladar o rotar

determinada figura en un plano, etc.) y cuantitativas: unir, separar, comparar, igualar... El profesor les ayudará a diferenciar los distintos momentos: situación inicial, transformación, situación final, a verbalizar sus intuiciones y a establecer conexiones entre éstas y el lenguaje matemático, y, en su momento, los símbolos y convenciones de cada operación.

La comprensión del sentido de las operaciones implica también el descubrimiento del efecto que tienen éstas sobre los números. Resulta conveniente que los procedimientos y estrategias de cálculo que los alumnos pongan en práctica partan del uso reflexivo de operaciones y relaciones numéricas, acercándose de manera comprensiva a los algoritmos básicos de las operaciones.

Las nociones de suma y resta se trabajarán de manera aplicada como unión y complementación de cantidades y como aumento y disminución de una cantidad dada. Se tratará de que los niños y las niñas reconozcan en qué situaciones sería útil la aplicación de estas operaciones.

Conviene que los escolares tomen gradualmente conciencia de que los conocimientos matemáticos tienen sentido, son lógicos. En las actividades de resolución de problemas, se pondrá a los niños en situación de generar ideas o pensamientos informales, de formular conjeturas e hipótesis en la búsqueda de soluciones, de expresar oralmente y justificar las estrategias empleadas e incluso puede sugerírseles que recurran a modelos físicos u objetos que les sirvan de referencia a la hora de clarificar y expresar lo que han pensado al efecto.

SEGUNDO CICLO.

La enseñanza matemática durante este ciclo debe orientarse, de una parte hacia la construcción por los alumnos y las alumnas de algunas nociones y procedimientos básicos, como el significado de los números y el desarrollo del sentido numérico, la creación de modelos matemáticos y algoritmos elementales, la relación entre ideas numéricas, geométricas y métricas, la construcción del proceso de medición, etc..., contenidos todos que favorecen el desarrollo de la intuición y el inicio del pensamiento matemático y, de otra, hacia la adquisición de determinadas destrezas y actitudes relacionadas con las incipientes estructuras conceptuales que se van conformando.

Partiendo de las nociones y procedimientos construidos en el ciclo anterior continuarán los alumnos con la exploración activa del medio, estableciendo relaciones cada vez más amplias y complejas entre sus elementos. Se trata de que los niños descubran progresivamente el sentido "matemático" que tienen determinadas situaciones y que pongan en práctica para su comprensión y

aprendizaje la intuición y la incipiente capacidad de pensamiento y razonamiento matemático propia de estas edades.

Se aproximarán igualmente estos alumnos al descubrimiento de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos matemáticos acercándose a la noción de estructura o "todo organizado". Siempre en relación con el resultado de sus acciones sobre el medio y del análisis de modelos y situaciones operativas, construirán el significado de las operaciones y elaborarán sencillas destrezas y estrategias matemáticas, importantes para la resolución de problemas y el desarrollo de próximos conocimientos.

El desarrollo del sentido espacial parte de la percepción intuitiva del entorno y de los objetos que hay en él. Por ello, resulta conveniente que los alumnos de este ciclo vivencien y exploren situaciones relacionadas con la posición, dirección orientación y perspectiva de los elementos en el espacio. En distintos contextos y actividades se estimulará la aplicación de las nociones topológicas básicas y las relaciones espaciales simples, a diferentes figuras y situaciones. De esta forma se generalizan estos conocimientos. Para ello se propondrán a los alumnos y a las alumnas experiencias variadas que les permitan indagar y reflexionar sobre distintas posiciones y relaciones, estableciendo entre ellas las conexiones oportunas.

Relativizarán así conceptos como dentro, fuera, derecha, arriba...aproximándose a la noción de óptica relativa y a los sistemas de referencias espaciales. En la realización de las actividades el profesor los interrogará para acostumarles a que justifiquen sus acciones y conjeturas o expliquen sus percepciones. De este modo se les habitúa a pensar críticamente y a tomar conciencia de lo que perciben y hacen.

Los niños y las niñas de estas edades suelen mostrarse interesados en los conocimientos geométricos de modo espontáneo, encontrando interesante y motivadoras las actividades sobre ellos. La detección, construcción, descripción y reproducción de figuras planas y cuerpos geométricos sencillos será objeto de múltiples trabajos en los que se fomentará el conocimiento intuitivo de algunos elementos y relaciones geométricas. A su nivel deberían entender que los conocimientos geométricos nos ayudan a representar y describir de forma organizada el mundo en que vivimos.

El descubrimiento y construcción de los conocimientos geométricos pasa, pues, por la manipulación, experimentación y exploración de objetos de uso cotidiano y materiales estructurados que representen físicamente sus propiedades y características.

Se aprovecharán, por tanto, aquellas actividades relacionadas con situaciones escolares o extraescolares que impliquen construir, dibujar y comparar figuras, describir, identificar, ordenar, clasificar..., modelos planos y tridimensionales. Así, descubrirán los elementos y propiedades de las figuras y establecerán comparaciones y contrastes entre ellas, desarrollando estructuras conceptuales geométricas sencillas, accediendo al uso de los términos que designan los elementos y figuras más comunes y asimilando e interiorizando de modo natural el vocabulario propio de estos conocimientos.

La estimación exacta y aproximada de cantidades y magnitudes constituirá un importante núcleo de aprendizaje en este ciclo. Para ayudar a los alumnos en la transformación gradual de algunas de sus intuiciones al respecto en nociones y procedimientos se propondrán situaciones de estimación trabajando con cantidades, realizando mediciones, operaciones, etc.

En consecuencia, se diseñarán actividades donde haya de estimarse aproximadamente: casi, entre, más, menos..., de esta forma los alumnos captarán lo que significa un valor aproximado, reconocerán cuando una estimación es pertinente, podrán valorar si un resultado es apropiado y razonable, desarrollando destrezas de razonamiento, de valoración y de toma de decisiones a la hora de usar este procedimiento. Resulta de interés que los niños pongan en práctica distintas estrategias inventadas por ellos para hallar valores aproximados, que las verbalicen y justifiquen generalizando y razonando su uso.

En relación con la cuantificación exacta se continuará con la construcción, ya iniciada, del sistema de numeración. Para ello, se establecerán relaciones entre el conteo, las agrupaciones y, por tanto, los distintos órdenes y las convenciones relacionadas con el valor posicional de los números. La actividad de contar debe basarse más que en el recitado de los números consecutivos, en los significados de los distintos agrupamientos, coordinando destrezas de contar y de agrupar. Así, contarán los números pares, los impares, de tres en tres, de cinco en cinco, de diez en diez, hacia adelante, hacia atrás...

Descubrirán de esta forma los principios que ordenan la estrategia de contar: estabilidad en el orden, correspondencia biunívoca, repetición de esquemas numéricos, etc. Basándose en los conocimientos así contruidos podrán poner en práctica de manera comprensiva procedimientos de comparación, ordenación, redondeo y utilización de números cada vez mayores.

En este ciclo se aproximarán los alumnos y las alumnas a la comprensión de la noción de magnitud

reconociendo e identificando a título intuitivo y experimental los atributos propios de algunas magnitudes: longitud, capacidad, superficie, peso, tiempo y cantidades monetarias.

Aunque con anterioridad se han debido realizar múltiples experiencias donde niños y niñas han constatado empíricamente la conservación de las magnitudes, debe añadirse ahora la compensación de las diferencias como otro elemento más que justifica la conservación. La transformación formal de una figura plana cuya superficie se dispone de otra forma conservando el área o el intercambio compensado de un conjunto de monedas por otro de menos monedas más valiosas, son actividades que les harán reflexionar sobre la conservación de las magnitudes. Conviene que los niños elaboren y practiquen estrategias personales para constatar la invariabilidad de los atributos de los objetos y colecciones y que lleven a cabo, consiguientemente, mediciones de manera aproximada y exacta.

Debe considerarse que la actividad de medir en este ciclo tiene gran importancia por cuanto ayuda a los alumnos a desarrollar importantes conocimientos y destrezas matemáticas tales como la aproximación intuitiva a la noción de unidad como elemento referente de comparación, o el descubrimiento de los múltiples atributos mensurables: capacidad, superficie, peso, perímetro, etc..., de los objetos cotidianos. En situaciones contextualizadas se potenciará el uso progresivo de los instrumentos de medida, con finalidad geométrica, plástica o lúdica.

Al tiempo que los niños y las niñas desarrollan destrezas de medición y construyen las nociones relacionadas con la actividad de medir se integrarán estos conocimientos en otras áreas y se aplicarán a otros aspectos, ya sean matemáticos, tecnológicos, artísticos o de conocimiento del medio. Las experiencias de aprendizaje en este campo deben centrarse en la medida de objetos reales, la construcción de objetos de un tamaño dado y la estimación de mediciones aproximadas. Si las actividades propuestas parten de los intereses infantiles y versan sobre elementos y situaciones significativas, los alumnos percibirán la utilidad y necesidad de los conocimientos métricos en la vida diaria, convirtiéndose pronto en conocimientos funcionales para ellos.

En el diseño y realización de actividades sobre estos conocimientos hay que tener presente que no sólo se persigue la consideración de los atributos de las distintas magnitudes, sino la construcción de la noción de medida, que será procesual a lo largo de toda la etapa. En sus experiencias iniciales los niños compararán objetos y elegirán unidades arbitrarias para estimar la medida. En este ciclo se procurará que la unidad elegida guarde relación con el objeto que se desea medir y con la precisión con que quiera hacerse. Si se le propone el contraste de resultados,

intuirán la necesidad de utilizar intermediarios iguales, acercándose a la noción de unidad métrica.

Tras múltiples experiencias de medición, reflexión, explicación y representación verbal y gráfica de lo realizado, alumnos y alumnas concluirán que el proceso de estimación para cualquier atributo es siempre el mismo: elegir una unidad de la misma magnitud, compararla con lo medido y estimar el resultado de la comparación. Ha de tenerse en cuenta que si se usan prematuramente instrumentos, fórmulas o estrategias de medición ajenas al proceso infantil de construcción de estos conocimientos se dificultará la adquisición de las estructuras conceptuales que subyacen a los mismos, necesarias, por otra parte, para la aplicación de las estrategias de medición a cualquier magnitud y situación.

Para que los alumnos interpreten correctamente, entiendan y aprecien los conocimientos de orden geométrico, numérico, métrico..., que van construyendo, es importante que perciban y descubran los objetos matemáticos (colecciones, magnitudes, figuras, etc...) como totalidades integradas por partes entre las que pueden establecerse determinadas relaciones.

En actividades exploratorias, de indagación matemática, manipularán los alumnos totalidades y elementos, formularán conjeturas, constatarán y validarán resultados... construyendo progresivamente las relaciones entre el "todo" y "las partes". Construirán así, gradualmente, las nociones de elemento geométrico, unidad numérica y unidad métrica, como la "parte" que sirve de "índice" y medida de la totalidad.

Realizando propuestas diseñadas al efecto, observarán que en numerosas totalidades la disposición de las partes esta sujeta a regularidades, forma modelos o patrones que se pueden conocer y predecir. Como quiera que la noción de regularidad está en la esencia de los conocimientos matemáticos, muchas y variadas deben ser las oportunidades en que los alumnos puedan trabajar sobre la regularidad con que se presentan determinados sucesos o elementos en el medio que nos rodea. La detección y expresión matemática de esos patrones o modelos que se dan tanto en campos geométricos como numéricos o métricos, desarrolla la capacidad de clasificar y organizar información y ayuda a entender las conexiones entre los distintos conocimientos.

En este ciclo conviene aprovechar el interés que suelen suscitar en los niños las situaciones donde ha de analizarse y preverse la probabilidad de un suceso o repetición de un elemento. Siempre en un tono investigativo y lúdico pueden proponerse actividades tendentes a discriminar lo seguro, lo posible, lo probable, etc.

Cualquier realidad susceptible de "normalización" puede ser objeto de trabajo matemático. Así, se pueden usar y producir gráficos, dibujos geométricos, elementos decorativos regulares, números... Los niños pueden fijarse en el color y la forma, la dirección, la orientación, el tamaño, y otras propiedades de los elementos que lo integran para identificar, crear o ampliar patrones. Si además estas conexiones se representan de diversas formas, mediante signos, números, letras, dibujos, etc., movilizarán el pensamiento hacia ideas más abstractas.

Mediante actividades lúdicas, con elementos manipulativos y de manera intuitiva se trabajará la noción de relación funcional. Si, por ejemplo, se está organizando una acampada en tiendas de seis, puede estudiarse y representarse gráficamente la cantidad de niños y de tiendas de campaña necesarias en distintos supuestos en función del número de excursionistas o del de tiendas disponibles.

Tras muchas experiencias de este tipo, niños y niñas entenderán situaciones similares como relaciones de regularidad donde las totalidades y sus partes se influyen mutuamente de manera previsible. Es interesante que los alumnos reconozcan el núcleo o generador del patrón pues de esta forma se acercarán al conocimiento de la estructura y descubrirán la organización de la misma.

Especial atención merece el descubrimiento, análisis y conocimiento de la estructura numérica. Mediante los números se expresan cantidades pero además los números son elementos de una serie que tiene determinada estructura que conviene conocer. Aunque los alumnos ya conozcan y manejen números de dos cifras, en este ciclo continuarán desarrollando relaciones múltiples entre los números y construyendo progresivamente la estructura del sistema numérico mediante la detección y análisis de regularidades en su composición.

En la programación de actividades sobre estos conocimientos, el profesor considerará la complejidad del sistema y las dificultades que su comprensión puede suponer para sus alumnos: el campo numérico es infinito, tiene diferentes generadores, unidad, decena, centena..., que a su vez se relacionan decimalmente, el valor posicional de los números, que implica la construcción de relaciones multiplicativas, el doble papel del 0, como cantidad nula y como potencia decimal, las irregularidades en las denominaciones de algunos números que no siguen las leyes generales, etc., son algunas de ellas.

En este ciclo se trabajará de forma gradual el sentido de los números. Así se seguirán realizando clasificaciones y ordenaciones de colecciones, más complejas que en el ciclo precedente, se pondrá a los alumnos en situación de establecer relaciones numéricas con material manipulativo, se trabajarán las magnitudes relativas de los números y se

desarrollarán puntos de referencia numérica para mediciones de objetos y situaciones del entorno. Bajo esta perspectiva no tienen, pues, mucho sentido las actividades que proponen de forma aislada tareas simbólicas con números, cuyo significado es ajeno a los alumnos, que, en el mejor de los casos se limitan a realizarlas mecánicamente.

La estructura numérica como tal, admite diversas representaciones que pueden resultar de interés para la comprensión de los números y sus relaciones. La observación y construcción de éstas hace que el alumno intuya sus propiedades y establezca conexiones entre los elementos. Puede pedírseles, por ejemplo, sobre una tabla de los 100 primeros números ordenados en filas de diez que coloreen los números en diagonal descubriendo la relación $+9$. Posteriormente averiguarán mediante estrategias propias qué otras relaciones unen a los números, en qué sentido, qué lugar ocupará un determinado número en una escala geométrica, etc.

Igualmente el material estructurado ofrece múltiples posibilidades para la indagación y el descubrimiento. Las actividades de este tipo deben ser la base para el aprendizaje significativo de las combinaciones numéricas básicas que durante este ciclo se ampliarán y complejizarán. La discreta utilización de calculadoras y otros instrumentos de cálculo, que pueden ser elaborados por los propios alumnos y alumnas, ayudarán a la construcción de estas nociones y destrezas.

Conocer los usos que se hace de los números en el mundo real contribuye también a su comprensión por los niños de estas edades, por eso resulta especialmente interesante que los alumnos descubran que determinados sucesos y realidades del medio pueden describirse e interpretarse mediante números, contribuyendo esto a su mejor conocimiento y valoración.

Las actividades que implican recoger, organizar, presentar e interpretar datos, debidamente adaptadas a los intereses y competencias cognitivas de los alumnos, constituyen un campo de conocimientos matemáticos propio para ser trabajado en este ciclo. La realización de sencillos trabajos estadísticos ejemplifica la aplicación práctica de los conocimientos matemáticos, sirven de conexión con otras áreas de conocimiento y suponen, al propio tiempo, la posibilidad de hacer provechosas indagaciones matemáticas.

La construcción y estructura del sistema métrico constituye otro núcleo de aprendizaje que se trabajará en este ciclo en relación con el sistema numérico. Mediante la resolución de determinadas situaciones diseñadas al efecto, niños y niñas descubrirán que la acción de medir supone la repetición de una unidad de medida que debe reunir, para ser tal, determinadas condiciones. Asimismo,

comprobarán que se pueden utilizar diferentes unidades para medir una misma cantidad estableciendo la relación pertinente entre el tamaño de la unidad y el resultado de la medición.

Para que los alumnos utilicen de forma apropiada las unidades de medida, han de hacerse idea de lo que éstas representan. Ello les permitirá estimar y valorar si el resultado de una medida concreta es razonable así como establecer relaciones entre las mediciones de distintas magnitudes que forman parte de su vida cotidiana: distancia recorrida y tiempo, peso y volumen, precio, peso e importe, etc.

Además de familiarizarse con el uso de las unidades de medida más manejables deben aproximarse a las relaciones entre ellas, si bien interesa más el descubrimiento de la estructura decimal del sistema métrico que la memorización de los nombres y valores de las unidades en cuestión. Las unidades de tiempo se abordarán especialmente, considerando la dificultad que puede suponer para estos alumnos el sistema sexagesimal así como la naturaleza continua y dificultad de percepción de la magnitud tiempo. Se trabajará así mismo sobre la estructura del sistema monetario con la pretensión de que sepan cómo utilizar el dinero en situaciones cotidianas, qué monedas ofrecer y qué cambio esperar.

Si se pone a los alumnos y a las alumnas en diversas situaciones de resolución de problemas, presentados oralmente, con textos escritos o dibujos, así como de variadas actividades que impliquen la manipulación de material concreto, relacionarán de forma cada vez más ajustada y precisa sus intuiciones y lenguaje cotidiano con las operaciones matemáticas y los símbolos propios de cada una de ellas.

Durante este ciclo se seguirá construyendo el significado de las operaciones, entendiéndolas como procesos por el cual se producen transformaciones, tanto numéricas como métricas o geométricas. Ello les llevará a reconocer que una misma operación puede responder, referirse o representar múltiples situaciones o problemas entre cuyos elementos pueden establecerse relaciones semejantes.

Basándose en experiencias de adición, sustracción, reparto equitativo, etc, se acercarán los alumnos a las operaciones de multiplicar y dividir. Al diseñar la enseñanza de estas nociones, se considerará la especial dificultad que para los niños de estas edades supone el paso de las relaciones aditivas a las multiplicativas, ya que éstas implican la consideración y coordinación de elementos de diferente orden y operar simultáneamente con todos ellos. Se aconsejan especialmente las actividades que supongan la construcción de esquemas de correspondencia múltiple y la elaboración de códigos que representen las relaciones entre los

distintos elementos.

En el transcurso de sus experiencias, realizando actividades de indagación y tanteo sobre el comportamiento de los distintos elementos, los alumnos detectarán regularidades, a título intuitivo y se aproximarán a las leyes que determinan la estructura de la suma y la resta, descubriéndolas como operaciones inversas. Progresivamente, los alumnos reconocerán las condiciones que indican qué operación es conveniente realizar y de estimar cuándo determinados resultados son razonables.

El sentido de las operaciones hace que los alumnos intuyan el efecto que éstas tienen sobre los números. Mediante actividades exploratorias generarán procedimientos y estrategias propias de cálculo mental y escrito. El aprendizaje de los algoritmos propios de las operaciones trabajadas se realizará de forma aplicada y contextualizada, estableciéndose la relación entre la estructura del algoritmo y los razonamientos que subyacen a él.

Es importante que los alumnos de este ciclo descubran la existencia y uso pertinente de diversas formas de cálculo: estimaciones, utilización de materiales físicos, representaciones gráficas, cálculo mental, algoritmos, máquina de calcular, etc. Debidamente combinados prestarán significado a las técnicas de cálculo, flexibilizarán el pensamiento matemático, desarrollarán el razonamiento y la intuición y potenciarán la confianza en la propia capacidad de resolución de problemas.

TERCER CICLO.

Durante el presente ciclo los alumnos y las alumnas deben acercarse a la idea de que los conocimientos matemáticos conforman un campo de nociones y procedimientos útiles, interesantes y lógicos. Esto conlleva el descubrimiento progresivo de la estructura u organización de los elementos que forman los distintos objetos o campos matemáticos.

La realización de actividades tendentes a estos descubrimientos, ya sean aquellas propiedades de la realidad referidas a campos concretos, como la longitud, el espacio..., ya las formalizaciones matemáticas como los campos numéricos, resulta interesante por varios motivos: estimula la realización de indagaciones informales, facilita la percepción de regularidades y relaciones, ofrece nuevas perspectivas para ampliar los conocimientos matemáticos, desarrolla la capacidad de solucionar problemas, de comprender y construir otros conceptos matemáticos, muestra la belleza y la exactitud de las matemáticas y hasta puede contribuir a la comprensión, en cursos superiores, de algunos aspectos del proceso de desarrollo de esta ciencia.

Otro núcleo de contenidos propios de este ciclo

está relacionado con la interrogante sobre cómo se modifican los elementos matemáticos. A medida que se adentran en los conocimientos, los alumnos comienzan a percibir que los objetos matemáticos no son realidades estáticas sino que, precisamente en virtud de sus estructuras, pueden ser modificados si se opera sobre sus elementos.

En consecuencia, durante estos años se profundizará en la noción de operación como articulación de acciones cuyo resultado puede transformar los elementos matemáticos. La realización y análisis de operaciones matemáticas tanto numéricas, como métricas o geométricas implican toda una construcción intelectual mediante la cual el alumno combina las acciones, las organiza en sistemas, abstrae sus resultados y constata que obedecen a determinadas leyes.

Durante este ciclo, niños y niñas seguirán explorando y utilizando informalmente, si bien de manera más sistemática, las construcciones geométricas realizadas en ciclos anteriores. Aplicarán algunas de las nociones topológicas básicas, por ejemplo la de apertura y la de cerramiento al conocimiento geométrico, aproximándose de esa forma a la concavidad o convexidad geométrica o a las nociones de ángulo y polígono. Mediante actividades de composición, medición, transformación, etc., de figuras geométricas, alumnos y alumnas realizarán deducciones lógicas al efecto e inferirán nuevas y diversas relaciones.

En situaciones contextualizadas, por ejemplo construyendo y analizando con ayuda del profesor diversos diseños de líneas poligonales regulares que puedan servir de motivos para la decoración de azulejos, constatarán el número mínimo de lados que una línea poligonal cerrada ha de tener e intentarán descubrir el máximo... asimismo pueden sistematizar la relación entre el número de lados y el de ángulos y vértices, comprobar qué ocurre con éstos cuando se modifica, ampliando o disminuyendo, el número de lados, etc. Formalizarán de esa manera, tras formular conjeturas y comprobar hipótesis algunos enunciados geométricos básicos.

Especial interés tienen para este ciclo las actividades tendentes a la construcción de sistemas de referencia espacial. Poniendo a los alumnos en situación de comunicar la posición de elementos en un plano, éstos estimarán lo necesario y adecuado de la utilización de los ejes de referencia o coordenadas cartesianas. Se trabajará, preferentemente mediante juegos de posición, la representación y lectura de puntos. Se pretende que alumnos y alumnas adquieran así un "sentido espacial" que les permita ordenar y formalizar en alguna medida sus ideas generales sobre el espacio, situación de los objetos en él, propiedades de las relaciones espaciales: reflexibilidad, simetría, transitividad...

Conviene aprovechar cuantas situaciones se

presenten para que los alumnos identifiquen, describan, comparen y clasifiquen figuras y cuerpos geométricos. Así por ejemplo dentro de una actividad de educación física pueden trazar sobre el suelo un campo para practicar determinado deporte, solucionando los problemas geométricos de forma y dimensiones que ello conlleva o en la realización de trabajos plásticos hacer una composición combinando formas y colores o comparar, como parte de una actividad de conocimiento del medio, distintas poblaciones representándolas mediante rectángulos cuyas dimensiones hayan de estar proporcionadas con las cantidades que se pretende comparar.

Con la realización de diversas actividades de estos tipos, en las que los alumnos pueden por ejemplo proyectar construcciones, justificándolas con argumentos intuitivos, interpretar geoméricamente determinadas ideas como el reparto equitativo del espacio deportivo o la relación entre la forma del campo y las reglas del juego, los niños abstraerán los rasgos esenciales de las figuras, discriminarán sus elementos definitorios, diferenciándolos de los accesorios, detectarán regularidades más complejas que las observadas en ciclos anteriores y se aproximarán al descubrimiento de las nociones de paralelismo, perpendicularidad y ángulo.

La construcción de figuras y la exploración de las transformaciones a que se someten si se deslizan, giran o reflejan, acercará a los alumnos a la comprensión de nociones como simetría, igualdad y congruencia, al tiempo que mejoran su percepción espacial y se perfeccionan en el uso preciso y cuidadoso de instrumentos de dibujo y construcción geométrica.

Así, podrán apreciar y conocer de manera significativa la utilización, por ejemplo, de la simetría en obras de arte, en elementos cotidianos, e incluso en determinados objetos matemáticos, representaciones numéricas, etc.

Especial atención deben merecer las propuestas de actividades que impliquen la consideración de la proporcionalidad. La medida y comparación de los elementos de polígonos semejantes, el análisis de las relaciones entre figuras reducidas o aumentadas en fotocopias, fotografías, proyecciones, etc., contribuirán a la construcción de la noción de semejanza.

Asimismo se les propondrán actividades donde hayan de representar el espacio bidimensional. No se trata de informarles sobre qué son los planos, qué representan y cómo se interpretan, sino de que se aproximen sucesivamente, tratando de dar soluciones a los problemas planteados, a la necesidad de que la representación sea "semejante" a la realidad y a la noción de escala. En el diseño de actividades se considerará, no obstante, la dificultad que estos conocimientos suponen para los niños y las niñas de estas edades.

En este ciclo ampliarán los alumnos su comprensión sobre las magnitudes y el proceso de medición. Las magnitudes, además de como propiedades físicas propias de los distintos elementos o situaciones deben empezar a considerarse también como objetos matemáticos: discretos o continuos, que se conservan, pueden definirse y cuantificarse y sobre los que es posible operar. Naturalmente no se trata de teorizar y formalizar estas definiciones, sino de que a través de sus experiencias y de la reflexión sobre ellas, los alumnos vayan descubriendo la dimensión matemática y los denominadores comunes a todas las magnitudes.

Para entender la estructura y el uso de los sistemas de medida conviene que los alumnos continúen realizando mediciones y comiencen a usar las medidas para describir y comparar fenómenos. Mediante numerosas y variadas actividades reflexionarán los niños sobre la naturaleza necesariamente aproximativa de la medida, así como sobre la necesidad de la invariación o conservación de lo que se mide y sobre la transitividad del proceso.

Descubrirán del mismo modo, que la noción de medida implica la subdivisión de la totalidad en función de la unidad y llegarán a la comprensión de las relaciones compensatorias entre el tamaño de la unidad aplicada y el número de veces que se aplica. La unidad métrica debe ser considerada como cuantificador de atributos, aproximándose progresivamente al descubrimiento de las características de la misma: universalidad, arbitrariedad, convencionalidad, relatividad, divisibilidad...

Las nociones y procedimientos propios de la actividad de medir deben conectarse, mediante actividades integradas, con aquellos conocimientos numéricos o geométricos con los que estén relacionados. Así, la noción de semejanza se usará en mediciones indirectas para representar, por ejemplo, a escala una determinada figura y la indagación y comprensión sobre la estructura del sistema métrico guarda una estrecha relación con el sistema numérico y con las estructuras multiplicativas. De manera integrada se trabajarán también las nociones de perímetro y de área, aplicando estos conocimientos a la resolución de problemas y a la investigación de otras situaciones y conocimientos matemáticos.

Al tiempo que desarrollan habilidades, destrezas y estrategias en la realización de mediciones, irán los alumnos conociendo las distintas unidades del Sistema Métrico, sus denominaciones, notaciones y valores. Tras muchas experiencias en las que usen diversos instrumentos como cintas métricas, reglas, balanzas, cronómetros, etc., se familiarizarán con ellas y se harán idea en la práctica del valor que representan, lo que les permitirá desarrollar la capacidad de estimar medidas de manera ajustada, en diversos contextos.

Las relaciones entre las distintas unidades y el conocimiento y empleo de múltiplos y divisores serán conocidas por los alumnos a través del análisis del sistema, la detección de regularidades en él y la sencilla formalización de las mismas. Mediante adecuadas propuestas de acción, contextualizadas, realizarán clasificaciones, ordenaciones, comparaciones y transformaciones con las unidades de medida, constatando las equivalencias y utilizando los algoritmos de cálculo correspondientes para operar con ellas, en relación con las competencias numéricas de los alumnos.

Partiendo de sus experiencias de mediciones deben descubrir los alumnos la utilidad de los conocimientos matemáticos para la vida diaria, enlazando con nociones y procedimientos propios de otras áreas curriculares y de situaciones extraescolares. En relación con su nivel de conocimientos y competencias cognitivas, conocerán y valorarán la importancia de las mediciones en algunos campos de la actividad técnica y científica. También resulta de interés la apreciación y estima de las representaciones gráficas para comunicar resultados métricos.

Continuarán los alumnos en este ciclo analizando y construyendo el sistema numérico. Mediante la indagación y búsqueda de regularidades se formalizarán y generalizarán las leyes del sistema, se seguirán conformando notaciones de números en función del mismo, así como su lectura y escritura.

Resulta de interés que los alumnos aprecien la "dimensión" de los números. Pueden plantearseles, para ello, interrogantes como, por ejemplo, si es posible que una persona viva más de un millón de días, o si que un niño tenga 10.000 cabellos es una cifra exagerada.

En la construcción de estas nociones y procedimientos resulta más importante el proceso que los propios contenidos algunos de los cuales ya han sido trabajados intuitivamente en cursos anteriores. En consecuencia se presentarán a los alumnos situaciones de indagación y experimentación numérica, donde hayan de ordenar y clasificar números por criterios diversos. En la resolución de estos problemas, formularán conjeturas, ejemplos, contraejemplos..., verificarán las regularidades numéricas observadas en casos particulares y reconocerán y utilizarán pautas numéricas cada vez más complejas, que les servirán en sus estrategias de cálculo.

Asimismo se seguirá trabajando la estimación aproximada de cantidades, tanto discretas como continuas. En el curso de actividades que impliquen estimaciones, los alumnos deben desarrollar una cierta "sensibilidad" sobre la dimensión de lo estimado y ser capaces de dar a conocer el resultado de la estimación explicando verbal o gráficamente

las estrategias seguidas y la justificación de las mismas. Se acercarán así a la construcción de nociones tan importantes como la de margen razonable de error, aproximación, exactitud, precisión, error significativo, etc.

Se profundizará en la noción de número como representación de cantidad, ampliando los conocimientos anteriores con la idea de que los números admiten múltiples representaciones y que mediante ellos podemos conocer el medio que nos rodea desde la perspectiva cuantitativa. En este ciclo además de continuar con la obtención y representación gráfica de datos, se trabajará especialmente la interpretación y valoración de las mismas. Así, ante el estudio de un determinado gráfico, los alumnos clasificarán, ordenarán, compararán datos y formularán sencillas inferencias derivadas del análisis de los mismos.

Cuando los niños se han familiarizado con un tipo de representación numérica, por ejemplo, mediante cuadrículas, podrán generalizar el sistema y establecer las equivalencias con diferentes expresiones del mismo número. Este tipo de actividades ayudará a la invención y comprensión de técnicas de cálculo y favorecerá la construcción de nociones tan importantes como la de número decimal y fraccionario así como a la noción de proporción numérica, a la que se aproximarán los alumnos en este ciclo.

Igualmente se profundizará en el número como expresión polinómica, trabajándose su composición y descomposición e incorporando los signos de las operaciones a los mismos. Se realizarán asimismo actividades que impliquen relaciones lógicas entre los números. Los alumnos podrán apreciar la utilidad de estos conocimientos simplificando, por ejemplo, tareas numéricas complicadas o descubriendo estrategias que faciliten determinados cálculos, mediante su aplicación.

También en este ciclo, para que los alumnos y las alumnas entiendan el sentido de los números y construyan relaciones lógicas entre ellos, el aprendizaje debe basarse fundamentalmente en experiencias significativas para ellos: problemas de la vida diaria, situaciones relacionadas con la organización escolar, construcción de conocimientos relacionados con otras áreas, etc. Se concederá especial importancia a la utilización de materiales concretos como rectas numéricas, ábacos, tablas, bloques, calculadoras, ordenadores, etc.

Auxiliándose de modelos gráficos y material adecuado se profundizará en las relaciones entre el todo y las partes, aproximándose a la noción de fracción desde distintas perspectivas: como relación numérica dentro de una totalidad, como resultado de la división equitativa de la unidad y como operador de una cantidad sobre otra. Naturalmente todo esto se

trabaja sobre material concreto y de manera intuitiva, sin pretender llegar a formalizaciones prematuras.

La necesidad y utilidad de las fracciones se abordará en situaciones contextualizadas de indagaciones informales sobre los números y de resolución de problemas. Podemos pedir a los niños y a las niñas, por ejemplo, que "repartan" equitativamente entre cinco de ellos dos pasteles y que describan y representen numérica y gráficamente la porción que ha correspondido a cada uno, o ponerlos en situación de que midan un objeto de dimensión claramente inferior a la unidad que utilizan habitualmente.

En el transcurso de estas actividades es conveniente que intuyan de una parte la divisibilidad de la unidad y de otra, la relatividad de la misma ya que cualquier totalidad puede ser considerada como unidad si así se conviene. Trabajarán entonces el número fraccionario como expresión de cantidades fraccionadas acercándose progresivamente a la notación convencional.

Como caso particular de las fracciones se abordarán las fracciones de denominador 10 y su representación en forma de número fraccionario y decimal. En la programación y diseño de actividades, el profesorado considerará la dificultad que para estas edades ofrece la comprensión de los números decimales, pues los alumnos y las alumnas han de aplicar a estos números los convenios notacionales del sistema del valor relativo y considerar simultáneamente los distintos significados de las fracciones. Se cuidará por tanto, en la aproximación a estas nociones, la obligada relación entre la notación y los significados concretos, refiriendo, por ejemplo los números decimales a una recta numérica similar a la empleada para el sistema numérico.

El aprendizaje de la noción de porcentaje debe su importancia, en buena medida, al uso que de tal relación se hace en nuestro medio. Por ello los alumnos de este ciclo se aproximarán a la comprensión de su significado. El trabajo sobre porcentajes debe tener una fuerte base intuitiva, recurriéndose a figuras y material concreto para su construcción. Partiendo, por ejemplo, de dar el valor de 100 a cualquier unidad: un cuadrado, un círculo, un prisma, una línea recta determinada, etc, o de considerar una totalidad integrada por 100 elementos, es fácil que los alumnos perciban y entiendan que la "mitad" de la figura representa el 50% de la misma o que la cuarta parte de la colección es el 25% de la misma.

En este ciclo se profundizará sobre la noción de operación, ofreciéndose de ésta una perspectiva más amplia. Se analizará la estructura de las operaciones trabajadas en ciclos anteriores y se indagará sobre las propiedades que las caracterizan

llegando a sencillas formalizaciones de las más evidentes y generales: conmutatividad, asociatividad, distributividad... Se trabajará igualmente la relación entre las operaciones aritméticas básicas entre sí, abordando los diversos significados y utilidades de cada una de ellas y de sus combinaciones.

La exploración de modelos y análisis de las regularidades que se dan en un todo estructurado es un contenido importante en el que se seguirá profundizando en este ciclo. Explorando por ejemplo, el plano de una ciudad cuyo trazado sea en cuadrícula con la intención de organizar el tráfico, pueden descubrir las relaciones funcionales entre el número de calles y el de cruces, permitiendo prever el número y la disposición de los semáforos.

El análisis de las relaciones funcionales debe aplicarse asimismo al conocimiento geométrico y métrico, así, si los alumnos indagan sobre las diagonales que pueden trazarse sobre los diversos polígonos, descubrirán la relación entre número de lados, vértices y diagonales y podrán generalizarla, contribuyendo de ese modo a sus conocimientos geométricos.

Igualmente importantes resultan las actividades experimentales sobre modelos de probabilidad. Se plantea a los alumnos, por ejemplo, una experiencia práctica probabilística y se les invita a que aventuren resultados. Luego anotarán lo que sucede a medida que realizan la actividad e irán descubriendo progresivamente que puede saberse qué suceso es más probable y "cuánto" más probable es. No se abordará el conocimiento de las fórmulas ni que los niños y las niñas realicen cálculos probabilísticos desvinculados de la realidad, sino que exploren sucesos y situaciones bajo esta dimensión matemática.

A medida que se avance en la comprensión del significado de las operaciones, se potenciará la puesta en práctica de diversas técnicas de cálculo y estimación numérica. Los alumnos deberían elaborar algoritmos propios, justificarlos, compararlos con otros, estimar las ventajas e inconvenientes de cada uno, etc. También practicarán los algoritmos convencionales analizando su funcionamiento y la relación que tienen con el sentido, estructura y propiedades de las operaciones básicas.

CUADRO-RESUMEN.

Como complemento más estructurado de la propuesta de secuenciación de contenidos realizada en el capítulo anterior, se explicitan a continuación una serie de esquemas que desarrollan las secuencias inter ciclos en la presente área curricular.

No obstante conviene entender que los esquemas no tratan de ser una relación exhaustiva de

lo que pudiera hacerse de acuerdo a los criterios generales establecidos. Esta sería una labor más propia de los equipos docentes en la realización de sus proyectos curriculares o programaciones de aula.

En los esquemas que a continuación se acompañan se ha reflejado aquello que se considera más relevante o definitorio de cada secuencia, no olvidando su carácter orientativo. Se alude, de este modo, a distintos tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) de forma integrada y tratando de establecer relaciones entre los mismos desde el principio.

Por estas razones, ha de huirse de aplicaciones rígidas o de planteamientos excesivamente mecánicos en la interpretación de los esquemas.

Por otra parte, por sí solos no ofrecen la riqueza de apreciaciones y matices que se quiere expresar a lo largo de toda la propuesta de secuenciación, por lo que es desaconsejable que se conviertan en el capítulo principal. Sólo consisten en un documento aclaratorio de lo que se ha desarrollado con anterioridad.

Conviene, pues, que su lectura y contraste se realice una vez leída con detenimiento la totalidad de la propuesta, para poder, así, comprender con mayor acierto las claves que han llevado a su formulación e, incluso, poder establecer matizaciones según la experiencia docente y zona de actuación en la que se desarrolle la labor educativa.

PRIMER CICLO

Conocimiento, orientación y representación espacial.

- Los objetos en el espacio. Exploración sensorial. Percepción de formas y tamaños.
- Aproximación a las nociones topológicas básicas: interior y exterior, continuidad, separación, cerramiento... (Ver Ed. Física y Ed. Artística)
- Relaciones espaciales simples en orden a un referente. Situación de un objeto en el espacio con relación a uno mismo y a otros puntos de referencia. Representación gráfica. (Ver Ed. Física)
- Exploración del espacio bi y tridimensional. Percepción de la horizontalidad y verticalidad como ejes espaciales. Nociones de izquierda y derecha. (Ver Ed. Física y Ed. Artística)
- Interés por la descripción precisa de situaciones, orientaciones y relaciones espaciales. Utilización gradual de los términos adecuados.

- Curiosidad e interés por identificar formas y relaciones geométricas en los objetos del entorno. Reconocimiento y representación de figuras. Establecimiento de relaciones entre ellas según criterios perceptivos. (Ver Ed. Artística)

- Conocimiento y utilización de los términos que designan los elementos y figuras más comunes.

- Manejo de instrumentos variados para la representación de nociones espaciales. Uso cuidadoso y apropiado de los mismos.

- Aproximación a los cambios operados en las figuras planas si son sometidas a determinados movimientos.

- Constancia y cierta sistematicidad en la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la organización y utilización del espacio.

Magnitudes y medidas.

- Percepción de determinados atributos de los objetos y situaciones. Aproximación a las magnitudes que los definen: longitud, capacidad, superficie, peso, tiempo y cantidades monetarias. (Ver Conocimiento del Medio)

- Relaciones de comparación, semejanza, igualdad y desigualdad entre objetos o relaciones espaciales y temporales en virtud de sus valores magnitudinales. Estimación aproximada del valor de determinadas magnitudes.

- Elaboración y utilización de estrategias para realizar estimaciones. Curiosidad e interés por descubrir las medidas de algunos objetos y estimar la duración de los módulos de tiempo más usuales.

- Explicación oral y representación gráfica del resultado de las estimaciones y de los procesos seguidos para establecerlas.

- Aproximación a las nociones de medida y unidad métrica. Apreciación y valoración del propósito de las mediciones.

- Reconocimiento y utilización de las unidades métricas y de las monedas más usuales. Uso cuidadoso e interesado de instrumentos de medida.

Números y operaciones.

- Exploración de objetos y colecciones desde la perspectiva cuantitativa. Invariabilidad de las cantidades. Curiosidad por indagar sobre cantidades.

- Comparación de cantidades. Nociones de equivalencia y no equivalencia. Aproximación a las nociones de igualdad, mayor que, menor que. Representación de estas nociones.

- Cuantificación y expresión numérica de cantidades. El conteo como estrategia de cuantificación.

- El número cardinal como expresión de cantidades equivalentes. El número ordinal como expresión de cantidades ordenadas.

- Iniciación a la construcción de la serie de los números naturales. Aproximación a las relaciones multiplicativas. Unidades y decenas. Valor posicional. Lectura y escritura de números en diferentes contextos.

- Sensibilidad e interés por las informaciones de naturaleza numérica. Apreciación y estima del valor y del propósito de la utilización de los números en la vida cotidiana.

- Aproximación a la noción de operación. La suma y la resta como resultado de transformaciones cuantitativas. Identificación de situaciones cotidianas en las que se dan estas operaciones.

- Aplicaciones de la suma y la resta: Unión y complementación de cantidades, aumento y disminución de una cantidad dada. Resolución de problemas sencillos, discriminando la operación adecuada y utilizando el algoritmo correspondiente.

- Elaboración de estrategias personales de cálculo mental. Confianza en sus habilidades al respecto y disfrute con su puesta en práctica.

- Cómputo de operaciones aditivas y sustractivas. Utilización de algoritmos informales para la realización de sumas y restas sencillas. Iniciación de los algoritmos típicos de la suma y la resta.

- Explicación oral y representación gráfica del proceso seguido en la realización de cálculos y en la resolución de problemas que impliquen transformaciones cualitativas o cuantitativas.

- Distintas formas de representación numérica. Disposición favorable para la interpretación y producción de mensajes que utilicen una forma gráfica de representación.

SEGUNDO CICLO

Conocimiento, orientación y representación espacial.

- Generalización de las nociones topológicas básicas. Aplicación a diferentes figuras y situaciones. (Ver Ed. Artística y Ed. Física)

- Noción de óptica relativa. Aproximación a los sistemas de referencia.

- Relaciones espaciales simples. Clasificación y ordenación de objetos en función de su situación espacial. Búsqueda de regularidades y propiedades.

- Los objetos en el espacio. Observación y detección de los elementos que los configuran. Comparación, semejanzas y diferencias.

- Actitud favorable a la indagación y experimentación sobre elementos y nociones geométricas. Tanteos, ensayos, pruebas... en el descubrimiento y construcción de figuras y cuerpos.

- Conocimiento y análisis de figuras planas y cuerpos geométricos sencillos. Descripción, reproducción y construcción de los mismos. Abstracción de sus rasgos esenciales.

- Comparación y clasificación de figuras y cuerpos. Interés y gusto en su elaboración y presentación cuidadosa y ordenada.

- Uso de instrumentos de medida y representación de nociones espaciales, con finalidad de construcción geométrica, plástica o lúdica. Disposición favorable para su utilización. Búsqueda de instrumentos alternativos.

- Conocimiento y uso de los términos que designan los elementos y figuras más comunes.

- Aproximación a la noción de operación geométrica. Transformaciones de figuras. Traslaciones, simetrías, giros. Combinación de varias transformaciones.

- Utilidad de las nociones espaciales para expresar ideas o situaciones no espaciales. Representación geométrica de datos. Elaboración de diagramas lineales y gráficas sencillas.

- Reconocimiento y aprecio de nociones e informaciones geométricas en el entorno próximo.

Magnitudes y medidas.

- Reconocimiento e identificación de magnitudes: longitud, capacidad, superficie, peso, tiempo y cantidades monetarias. Apreciación de su conservación. Aproximación a la noción de magnitud. (Ver Conocimiento del Medio)

- Comparación de magnitudes. Estimación aproximada de cantidades referidas a las magnitudes. Elaboración y utilización de estrategias personales para llevar a cabo estimaciones aproximadas y mediciones. Aplicación de distintos instrumentos y estrategias para medir. (Ver Conocimiento del Medio)

- Explicación oral del proceso de medición y de las estrategias utilizadas en el mismo. Desarrollo de los conceptos relacionados con las unidades de medida.

Necesidad y funciones.

- Realización de mediciones con unidades convencionales y no convencionales. Interés por la realización de mediciones precisas y ordenadas.

- Noción de unidad métrica. Características de la misma. Utilización progresiva de la unidad de medida más adecuada, atendiendo al objetivo de la medición.

- Aproximación al sistema métrico. Nombres, notaciones y valores de las unidades métricas más usuales.

- La medida del tiempo. Unidades y módulos temporales más usuales. Unidades monetarias. Conocimiento de los valores y equivalencias de las monedas más usuales.

- Uso propio, contextualizado y significativo de los conocimientos métricos. Aproximación a la noción de operación métrica.

- Valoración de la importancia de las mediciones en la vida cotidiana.

Números y operaciones.

- Exploración de objetos y situaciones. Detección de elementos matemáticos significativos: números, cantidades, relaciones, operaciones...

- Estimación aproximada y cuantificación exacta de cantidades.

- Relaciones numéricas. Comparaciones. Igualdad y desigualdad. Noción de ecuación numérica. Notaciones. Valor relacional del signo = .

- Continuación de la construcción de la serie de los números naturales. Aproximación a la noción de unidad numérica. Estructuras multiplicativas. Noción de operador multiplicativo

- Necesidad y utilidad de los números. Funciones de los mismos: contar, ordenar, medir, expresar cantidades, codificar información, operar...

- Profundización en el sistema de numeración decimal. Valor posicional. Leyes del sistema. Conocimiento y representación de los distintos órdenes de unidades. Notación.

- Ampliación en el conocimiento y uso de los números. Reconocimiento y utilización de pautas numéricas. Uso cada vez más riguroso y preciso de los símbolos numéricos y de las reglas del sistema de numeración.

- Codificación de información a través de los números. Distintas formas de representación

numérica: guarismos, tablas, rectas numéricas, etc. Introducción elemental al análisis y presentación de datos.

- Aproximación a la estructura numérica. Búsqueda de regularidades. Descubrimiento, comprensión y dominio progresivo de las combinaciones numéricas básicas.

- Noción de operación. Estructura. Identificación de los elementos componentes. Relaciones entre ellos.

- Exploración sobre la causalidad. Constatación del carácter aleatorio de algunas experiencias.

- Conocimiento y utilización de los algoritmos típicos de las operaciones aditivas y sustractivas en todos los casos.

- Detección de regularidades y aproximación a las propiedades estructurales de las operaciones aditivas y sustractivas: conmutatividad, asociatividad, distributividad...

- La multiplicación y la división como operaciones relacionadas con las transformaciones cuantitativas. Cómputo de multiplicaciones y divisiones.

- Utilización de algoritmos informales para la realización de multiplicaciones y divisiones sencillas. Iniciación a los algoritmos típicos de estas operaciones.

TERCER CICLO

Conocimiento, orientación y representación espacial.

- Aplicación de las nociones topológicas básicas al conocimiento geométrico.

- Exploración de las propiedades de las relaciones espaciales simples: transitividad, reflexividad, conservación, simetría, asimetría...

- Las dimensiones espaciales como ejes conformadores del espacio. Desarrollo de los sistemas de referencias. Coordenadas cartesianas. Representación y lectura de puntos.

- Identificación, descripción, construcción, reproducción y ordenación y clasificación de figuras geométricas. Detección de regularidades. Aproximación a las nociones de paralelismo, perpendicularidad y ángulo.

- Relaciones entre figuras. Acercamiento a la noción de proporcionalidad. Intuición de las nociones de simetría, igualdad, semejanza y congruencia de figuras.

- Representación del espacio bidimensional. Construcción de planos y maquetas. Interpretación y reproducción, a escala, de mapas elementales.

- Precisión y cuidado en el uso de instrumentos de dibujo. Utilización de los mismos para la exploración y construcción de formas geométricas.

- Exploración de las transformaciones fundamentales: simetrías, rotaciones, ampliaciones, combinación de dos transformaciones, transformaciones equivalentes. Investigación y predicción del resultado de combinar, subdividir y cambiar de posición figuras planas.

- Representaciones espaciales de ideas y situaciones no espaciales. Elaboración e interpretación de tablas y gráficas estadísticas.

- Aplicación de procesos de razonamiento espacial. Uso de las nociones geométricas para analizar situaciones matemáticas, en general. Representación y resolución de problemas por medio de modelos geométricos.

- Valoración de la utilidad de los sistemas de referencia y de las representaciones espaciales en la vida cotidiana. Apreciación de los conocimientos geométricos como recursos para describir el medio físico.

- Formular y comprobar hipótesis sobre situaciones o problemas geométricos sencillos. Poner en práctica sucesivas tentativas para resolverlos satisfactoriamente.

- Conocimiento y uso cada vez más ajustados de los términos que designan las relaciones geométricas más comunes: igual, semejante, simétrico, cóncavo, convexo, etc.

Magnitudes y medidas.

- Noción de magnitud. Longitud, capacidad, superficie, peso, tiempo y cantidades monetarias. Invariancia de las magnitudes. Ampliación de la comprensión del proceso de medida.

- La unidad métrica como referente cuantificador de atributos. Propiedades.

- Generalización de la experiencia de medir. Uso de la medida para describir y comprender fenómenos. Expresión numérica de resultados, manifestando la unidad utilizada.

- Búsqueda e invención de instrumentos y técnicas de medida. Selección de las unidades e instrumentos más adecuados atendiendo al objetivo y contexto donde se realiza la medición.

- Construcción de sistemas y escalas de medidas

relacionadas con las distintas magnitudes.

- Profundización en la estructura y uso del sistema métrico. Búsqueda de regularidades.

- Conocimiento y uso de las unidades del sistema. Múltiplos y divisores.

- Transformación, comparación y equivalencias de las unidades de medida. Utilización de los algoritmos de cálculo correspondientes.

- Relaciones entre nociones métricas, numéricas y geométricas. Nociones de perímetro y área. Aproximación a la proporcionalidad métrica. Realización de cálculos sencillos por medio de mediciones indirectas.

- Aproximación a las operaciones con unidades métricas.

- Desarrollo de estrategias y procedimientos para estimar medidas en situaciones de resolución de problemas.

- Conocimiento y valoración de la importancia de las mediciones en algunos campos de la actividad técnica y científica. Estima del lenguaje gráfico como recurso para representar resultados métricos.

Números y operaciones.

- Exploración de hechos y situaciones identificando, analizando y aplicando las nociones numéricas trabajadas en ciclos anteriores.

- Comprensión de las múltiples representaciones de los números. Representación y análisis crítico de informaciones expresadas en términos numéricos.

- Estimación aproximada de cantidades. Nociones de márgenes razonables de error, aproximación, exactitud, precisión, error significativo...

- Profundización en el sistema de numeración decimal. Análisis y reflexión sobre la estructura numérica. Noción de unidad numérica. Propiedades.

- Ordenación y clasificación de números por criterios cada vez más complejos. Búsqueda de regularidades. Generalización de las leyes del Sistema. Notación de números de varias cifras. Lectura y escritura.

- Conocimiento contextualizado y uso de otros sistemas de numeración propios de nuestra cultura: romano, sexagesimal... Apreciación del poder de comunicación de los códigos numéricos.

- Apreciación y estima del valor de los números en las actividades cotidianas. Necesidad, utilidad y funciones de los mismos.

- Recogida, organización, representación, análisis y valoración de datos de forma cada vez más sistemática. Formulación de sencillas inferencias. Presentación de manera ordenada y clara de los resultados.

- Detección, descripción y generalización de modelos y patrones sencillos. Exploración intuitiva de relaciones funcionales

- Aproximación a la noción de probabilidad. Exploración del grado de probabilidad de sucesos sencillos.

- El número como expresión polinómica. Composición y descomposición. Incorporación de los signos de las operaciones. Simplificación de tareas numéricas complicadas.

- Establecimiento de relaciones lógicas entre los números. Razonamiento numérico. Consolidación de las estrategias personales de cálculo y técnicas de estimación. Justificación de su empleo.

- Aproximación a la noción de fracción como relación numérica dentro de una totalidad, como resultado de la división equitativa y como operador de una cantidad sobre otra.

- Necesidad y utilidad de las fracciones. El número fraccionario como expresión de fracciones. Conocimiento y utilización de la notación convencional.

- Fracción decimal. Aproximación al número decimal. Reconocimiento y utilización de pautas numéricas sencillas en números fraccionarios y decimales.

- Fracciones de denominador 100, que actúan como operadores. Noción de porcentaje.

- Ampliación de la noción de operación numérica. Detección de regularidades y descubrimiento de las propiedades estructurales de las mismas. Operaciones con números fraccionarios y decimales que puedan verificarse con elementos concretos.

- Profundización y ampliación de las aplicaciones de la multiplicación y la división: suma abreviada, relaciones de proporcionalidad, reparto equitativo de la totalidad...

- Ampliación del conocimiento y uso de los algoritmos típicos de las operaciones. Conexión entre la semántica del sistema numérico y la sintaxis de los algoritmos escritos.

AREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

El Decreto 105/1992, de 9 de junio, ha fijado el currículum de la Educación Primaria en nuestra Comunidad Autónoma. Se trata de un currículum abierto y flexible cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado. Se establecen, de este modo, tres niveles de concreción curricular asumidos respectivamente por la Administración autónoma, los centros docentes y los profesores, que harán explícitas sus propias aportaciones a través de tres instrumentos básicos: los Decretos de Enseñanza, los Proyectos de Centro y las Programaciones de Aula.

La elaboración y desarrollo del Proyecto de Centro es una competencia de cada comunidad educativa. En ejercicio de la autonomía pedagógica reconocida a los centros docentes y equipos de profesores por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, serán éstos los que completen, planifiquen y desarrollen el currículum, incorporando las peculiaridades de su realidad socio-cultural y las propias de su experiencia y profesionalidad docente.

Esta concepción abierta del currículum requiere que cada equipo educativo elabore, entre otros elementos, propuestas concretas de secuenciación de los contenidos de la etapa, por lo que parece conveniente que se establezcan criterios y orientaciones que faciliten las decisiones colegiadas del profesorado en este tema.

La secuenciación de contenidos que a continuación se desarrolla constituye una de las posibles secuencias que, coherentemente con el diseño del área, pueden establecerse y que se ofrece para orientar y facilitar ese proceso de toma de decisiones. Al mismo tiempo, esta secuenciación tendrá un carácter supletorio, aplicándose en los diversos centros hasta tanto no hayan explicitado este conjunto de decisiones en sus propios proyectos curriculares.

Los criterios generales que sustentan esta secuenciación de contenidos proceden de perspectivas diferentes pero necesariamente complementarias. Por un lado recogen aquellas aportaciones que, desde la didáctica específica del área, resultan esenciales para informar una adecuada secuenciación de los contenidos en la etapa.

De otra parte, se consideran aquellas aportaciones que provenientes de campos diversos del conocimiento social no estrictamente disciplinares o científicos, o de requisitos sociales nuevos, resultan ser básicos para adoptarlos en un planteamiento educativo moderno (Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de los Sexos, Educación del Consumidor, Nuevas Tecnologías, Educación Vial, Educación Moral y Cívica,...)

Finalmente, se toman en consideración las características del desarrollo infantil en esta etapa, sus

peculiaridades evolutivas, su estructura de pensamiento, su desarrollo afectivo y social y los principios generales de aprendizaje más adecuados a tener en cuenta: concepciones previas, intereses y motivación, distancia óptima entre conocimientos nuevos y los ya aprendidos, etc...

Todo ello deberá articularse en una propuesta didáctica que considere la Cultura Andaluza como otro de los referentes básicos para esta toma de decisiones, y que tenga en cuenta, en cualquier caso, el carácter global e integrador que caracteriza esta etapa.

La secuenciación de contenidos en un currículum abierto y flexible debe poseer algunas características esenciales. Por un lado, debe seleccionar contenidos básicos y de gran poder estructurante, planteando situaciones relevantes y significativas para el progreso de los aprendizajes del alumnado en función de las intenciones educativas, por lo que debe darse prioridad a aquéllos que actúan como organizadores de la secuencia.

Por otra parte, debe presentar y organizar las secuencias de tal modo que facilite y garantice las relaciones entre los diferentes contenidos presentados, con el fin de no dejar para los alumnos y alumnas la ardua tarea de establecer relaciones entre las distintas secuencias.

Asimismo, la secuenciación debe ir acompañada de explicaciones que justifiquen teóricamente (lingüística, sociolingüística y psicológicamente) los conceptos y procedimientos que se ponen en marcha. Estas referencias, oportunamente hechas, permiten al profesorado adentrarse en los principios científicos que fundamentan la secuenciación y les ayudan al mismo tiempo a establecer posibles recorridos o adaptaciones al aula. Una secuenciación que no explicitara este tipo de cuestiones, que no ofreciera puntos de relación entre lo que se presenta, lo que el docente conoce y la teoría o teorías que sustentan la secuenciación, correría el riesgo de convertirse en un axioma y adoptar el profesorado ante ella el rol de mero ejecutor de lo dado, o bien perderse en ella y recurrir, por causa de la ansiedad e inseguridad, a prácticas rutinarias o acientíficas.

Estas tres características son claves para asegurar y garantizar tanto el grado de apertura y flexibilidad curricular que se pretende, como la información y formación del profesorado.

CRITERIOS GENERALES PARA LA SECUENCIACION DE CONTENIDOS.

El uso pragmático de la lengua como organizador de la secuenciación.

Antes de presentar las secuencias por ciclos

conviene mostrar una visión general de la estructura de los contenidos para la etapa por distintas razones: porque no existe en el área ninguna propuesta de estas características, para que se vea el origen y la situación de los apartados propuestos y se establezcan las oportunas relaciones entre los ciclos y, finalmente, para tener una visión general que recogiendo las enseñanzas prescritas, nos ayude a realizar planteamientos coherentes y cíclicos en la etapa.

Las distintas secuencias que se plantean para trabajar en la etapa provienen de la intención de usar la lengua desde un punto de vista *pragmático*. Pero el adjetivo pragmático en el ámbito de las distintas ciencias que estudian el lenguaje, puede tener varios significados.

Pragmática, semántica y sintaxis son partes de la semiótica. Mientras la semántica estudia el significado de los signos, la pragmática se ocupa del origen, uso y efecto de aquéllos, y desde este punto de vista ambas se complementan y necesitan. Cualquier acción verbal que llevemos a cabo, ha de tener en cuenta el momento, las condiciones, la intención y la manera en que debemos hablar. Esto se debe a que toda escena entre hablantes, toda situación de comunicación, está organizada alrededor de una intención y de las condiciones que impone el lugar y el momento de la emisión (contexto). La pragmática se ocuparía, pues, *de los medios por los que la gente regula sus relaciones en el discurso para lograr objetivos sociales*.

Existe una interdependencia entre semántica y pragmática de gran importancia para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua en esta etapa. Aprender lengua es *aprender a significar, a interactuar comunicativamente con los demás*.

De esta visión pragmática se desprende la función del lenguaje en la apropiación cultural de la comunidad. Es a través de la interiorización de los usos, los valores que tienen, las actitudes que imponen... como los individuos construimos la cultura. No son las reglas gramaticales, o los significados del diccionario los que provocan este aprendizaje, sino *saber qué se puede decir aquí y ahora, por qué esto y no aquello*.

Si se tienen en cuenta los objetivos que el segundo nivel de concreción propone para esta etapa, se verá que este enfoque para el desarrollo de los contenidos es el más adecuado: *nos interesa la actividad del hablante según los contextos e intenciones comunicativas. Qué pueden hacer niños y niñas con el lenguaje*. Y esto significa conocer y saber discernir sus posibles funciones o usos.

Por estas razones expuestas, uno de los criterios de secuenciación para esta etapa recomienda partir de secuencias procedimentales, que se articulen según los usos del lenguaje. Progresiva, simultáneamente y de forma dinámica a lo largo de la etapa se

irán integrando contenidos conceptuales y actitudinales, según lo requieran los objetivos planteados.

De otra parte aparece el uso. Hemos hecho referencia a él anteriormente. El uso se entiende como el manejo de la lengua no reducible a unas reglas fijas, sino dependiente de unos hábitos, de unas costumbres que van determinando el comportamiento lingüístico.

Uso y pragmática confluyen en un concepto, *uso pragmático*, de gran rentabilidad didáctica ya que, de este enfoque, se deriva no sólo un aprendizaje de carácter lingüístico, sino *cultural*, que es una de las grandes funciones escolares: la inculturación o socialización de los individuos para que se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social que les ha tocado vivir.

Estrechamente relacionado con cuanto acabamos de exponer sobre uso pragmático de la lengua, aparece un doble triángulo de múltiples relaciones e implicaciones. El área de Lengua en esta etapa se propone el desarrollo de capacidades que se pueden resumir en la expresión *saber lengua*. Pero los saberes lingüísticos no son sólo de orden conceptual.

Saber lengua hace referencia a conceptos, pero también a actitudes, hábitos, destrezas y procedimientos. Este planteamiento complejiza la actividad escolar. Implica tener en cuenta las características de los contenidos que se han de enseñar, valorar su dificultad y decidir por dónde iniciar el proceso. Ya hemos apuntado que dadas las características psicoevolutivas del alumnado de esta etapa y el enfoque comunicativo del área, se impone iniciar las secuencias con los procedimientos e ir integrando el resto según lo demanden los usos programados.

Concepto de texto y uso pragmático.

Las aportaciones que desde diferentes ciencias se han hecho a la enseñanza-aprendizaje de la lengua, han puesto de manifiesto que este proceso se realiza a través de la *creación de contextos reales de comunicación*, los cuales conforman la estructura de la lengua en su globalidad. Si damos un paso más, podemos decir que este enfoque se basa en las funciones lingüísticas y tiene como eje central la metodología comunicativa, según la cual *lo importante es enseñar la lengua para usarla, para comunicarse eficazmente*. Y es en este contexto, en el uso de la lengua, donde se sitúan y redefinen los recursos lingüísticos que la componen (el léxico, la gramática y la ortografía) y no al revés: planteamientos basados en la ciencia lingüística donde se daban los componentes (fonología, semántica, sintaxis) y se les pedía al alumnado que supieran aplicarlos.

Luego uso y *reflexión desde el uso* constituyen los saberes lingüísticos, ateniéndonos al proceso expuesto anteriormente. Pero estos saberes cumplen unas funciones claras: **la comunicación y la interacción social**.

En ocasiones se ha afirmado que la problemática sobre la enseñanza de la lengua ha venido dada por su dependencia de las teorías lingüísticas del momento. Planteado así resulta ser un falso problema. Las relaciones entre ciencias del lenguaje y teoría de la educación no sólo son necesarias, sino imprescindibles. El problema parece radicar en que se pretende enseñar la teoría lingüística en sí misma cuando lo que se ha de buscar, en todo momento, es la rentabilidad didáctica de las teorías existentes, aquéllas que se ajustan a los objetivos que se plantean las distintas etapas educativas y que, al mismo tiempo, son coherentes con los planteamientos generales que se proponen para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La coherencia con los principios cognitivos que definen el marco general de los Decretos de Enseñanza y con los objetivos que se proponen para toda la Enseñanza Obligatoria, es la que nos obliga a adoptar esta posición teórica desde el campo de las ciencias del lenguaje: la semiótica textual, la lingüística del texto y la psicología cognitiva.

De esta forma se abandona un análisis de la constitución interna de las palabras, la oración y sus partes, para preocuparnos por el texto. Claro está que no se niega este análisis, sino que se secuencian en función de los objetivos y las capacidades del alumnado.

El texto es la unidad mínima significativa. A nivel verbal interactuamos y nos comunicamos mediante la producción y recepción de textos. Es sabido que la suma de signos no produce sentido, sino que éste radica en el texto que acontece en una situación comunicativa, con una intención o intenciones determinadas y de acuerdo con unas convenciones sociales-culturales pactadas entre receptor y emisor.

El uso pragmático del lenguaje lleva a la producción textual y la lectura de textos informa sobre formas, maneras y usos pragmáticos de elaborar textos. Esto estaría relacionado con la competencia intertextual que los lectores u oyentes adquieren y que luego aplican, y también con el recuerdo de estructuras y estrategias discursivas que retienen los niños cuando se les narran cuentos y que se transforman en habilidades que ponen en juego al producir ellos textos.

Por tanto, la finalidad del saber lengua no consiste tanto en saber clasificar palabras, usarlas en frases descontextualizadas y saber su significado eterno (acepciones que figuran en el diccionario), cuanto saber *qué hacen en un texto y lo que significan según los contextos de uso.*

Así pues, producir textos requiere el dominio de una serie de estrategias, técnicas o habilidades cognitivas que van más allá del conocimiento gramatical. Es necesario conocer procesos específicos de la composición: generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. También se

requiere tener en cuenta a los destinatarios y la intencionalidad de lo que se escribe. Respecto al texto oral ocurre otro tanto: una planificación previa de lo que se va a decir, ayuda a que el lenguaje sea fluido, preciso y esté bien estructurado.

Estas habilidades exigen otras a su vez, relacionadas con la recepción: selección de información relevante, el resumen, la esquematización... Todo esto y lo anterior nos viene a decir que la escuela debe atender habilidades de orden cognitivo más generales que las estrictamente lingüísticas, pero que están dentro del campo del uso pragmático que definimos. Esta perspectiva del área se convierte así en *elemento transversal* de todas las demás áreas.

Adelantando una conclusión, un resumen de cuanto se propone y se pretende en esta área en la etapa de Educación Primaria, podemos decir que todas las propuestas teóricas que fundamentan esta secuenciación general afirman que en cualquier acto de expresión oral o escrita adecuado al contexto, y producido en una situación escolar o no, es evidente que intervienen los componentes lingüísticos, pues la lengua se usa con una intencionalidad de acuerdo con la situación comunicativa, pero se regula por las estrategias cognitivas que se ponen en juego. Luego, será el uso conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas la base de la enseñanza y aprendizaje de la lengua a lo largo de la etapa.

Criterios específicos del Área.

La secuenciación del área tiene dos funciones; una de ajuste a la estructura lógica de la materia a fin de asegurar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y otra que garantice la organización metodológica de los procesos puestos en juego en el aula. *Concepción de la materia, procesos de aprendizaje y criterios metodológicos para la secuenciación*, son los tres pilares sobre los que van a girar los criterios específicos de secuenciación.

Desde siempre, la concepción o lógica interna de la materia ha sido la única referencia para determinar los contenidos que deben enseñarse en todos los niveles no universitarios. Salvo raras excepciones, la mayor parte de los conceptos que se proponían se iban repitiendo de unas etapas a otras, con la misma profundidad y lenguaje abstracto. Un enfoque que, además, sólo ha tenido en cuenta algunos niveles: el fonológico y el morfosintáctico, olvidando las realidades dialectales y el valor sociolingüístico de las palabras.

Por el contrario, deben contemplarse criterios de secuenciación más adecuados tales como los siguientes:

* Los aprendizajes lingüísticos tienen como función primordial garantizar la comunicación, su uso en los distintos contextos de situación. Esto implica un

cambio en el enfoque y selección de los contenidos. La lengua se aprende desde el uso, en las situaciones de comunicación que a diario se presentan en la interacción social. Esto supone que la escuela debe secuenciar estas situaciones y determinar los recursos o componentes lingüísticos que éstas demandan.

*** La comunicación, las interacciones humanas se producen por medio de textos.** El sentido, la significación, la comprensión y expresión de los mensajes no se produce por una suma de signos, de oraciones, sino mediante la construcción de textos. Al hablar o escribir construimos textos y esta competencia textual no se adquiere sólo mediante el conocimiento de los componentes lingüísticos. Hay que desarrollar estrategias o habilidades cognitivas que no son estrictamente lingüísticas, como ya se ha especificado anteriormente.

*** En los procesos comunicativos, tanto orales como escritos, intervienen componentes lingüísticos y no lingüísticos.** Los componentes corporales, de uso del espacio, los elementos paralingüísticos e incluso determinadas normas socio-comunicativas pertenecientes al ámbito donde la situación se produce, pueden condicionar la recepción adecuada o inadecuada del mensaje. Contemplar los recursos no verbales en la enseñanza de la lengua, es básico para garantizar una comunicación eficaz.

Las situaciones de comunicación exigen un tratamiento concurrente de los componentes lingüísticos. Este planteamiento une los criterios anteriores basados en la lógica interna de la materia con los que tienen en cuenta el proceso de aprendizaje de niñas y niños. Plantear la enseñanza de la lengua así, supone una organización distinta de los contenidos. Este criterio de concurrencia nos ha llevado a la creación de dos niveles de estructuración de los contenidos, uno vertical y otro horizontal. Esto exige del equipo docente una secuenciación de los componentes lingüísticos en función de las situaciones comunicativas que se programen.

La secuenciación, organización y selección de los contenidos no debe ser rígida ni inamovible. Cada situación de comunicación, cada grupo de alumnos, puede demandar unos componentes lingüísticos u otros. Por consiguiente, la programación debe plantearse más como una hipótesis que hay que ir verificando y reconduciendo que como un planteamiento definitivo y generalizable para cualquier situación de aprendizaje. Los distintos grupos de alumnos, las situaciones que se programen y los contextos donde tengan lugar, irán configurando los contenidos lingüísticos y no lingüísticos que se seleccionen y secuencien.

Los procesos de aprendizaje lingüísticos demandan criterios metodológicos de secuenciación que implican la ordenación cíclica o recurrente de los contenidos. Se plantea aquí la concepción recurrente de los contenidos lingüísticos. La mayor parte de estos contenidos no se adquieren de una sola vez. Son proce-

dimientos cuya adquisición exige de ellos una secuenciación cíclica. Pero no se trata de plantear los mismos contenidos una y otra vez, sino establecer secuencias de estos contenidos en niveles distintos de profundidad. Su adquisición vendrá demandada por la generalización de esos contenidos a distintas situaciones. Es decir, cuando sean funcionales para alumnos y alumnas.

La secuenciación cíclica y recurrente de los contenidos facilita la interrelación de los mismos. La presentación y organización de los contenidos como se ha dicho anteriormente, abre la posibilidad de establecer relaciones entre aquéllos y realizar lecturas horizontales y verticales que nos ayuden a contemplar la posibilidad de todo lo que se puede aprender de forma simultánea e interrelacionada. De esta forma se garantizaría la concurrencia o globalidad del área, lo cual llevaría al alumnado a comprender de forma plástica, visual, los conceptos básicos de la materia, sus relaciones y significatividad, tanto lógica como psicológica.

Estos serían los criterios básicos que habría que tener en cuenta a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos. La secuenciación que a continuación se presenta ha sido guiada por ellos. En ella se ofrecen elementos de reflexión que desarrollan estos criterios.

PROPUESTA DE SECUENCIACION DE CONTENIDOS.

Plantear la enseñanza de la lengua desde el punto de vista del uso pragmático significa analizar el lenguaje y las interacciones sociales, atendiendo a las funciones de los enunciados lingüísticos y a sus principales características en los procesos de comunicación.

Si a esto añadimos, como por otra parte se ha dicho, que el proceso de aprendizaje de la lengua se produce mediante la creación de contextos reales de comunicación en la escuela, tenemos que *la comunicación se convierte en el núcleo o eje de la secuenciación*, en torno al cual se aglutinan los demás componentes de este complejo proceso: actitudinales, recursos lingüísticos (léxico, gramática, ortografía, etc.), procesos de comprensión textual...

La adopción de esta posición teórica obliga a adoptar y rechazar determinadas posturas ante la enseñanza de la lengua. No se parte de un modelo prescriptivo, entendiendo que la lengua es homogénea y obviando, en consecuencia, las realidades dialectales y el valor sociolingüístico de las palabras. Por el contrario, una metodología comunicativa implica una visión descriptiva en la enseñanza de la lengua. Esto quiere decir que se enseña tal y como se usa habitualmente.

En los conceptos de adecuación, inadecuación y contexto de situación, aportados por la sociolingüística y la antropolingüística, subyace la idea de que no existen modalidades o variedades lingüísticas mejores que otras, pese a que algunas tengan más prestigio social. Lingüísticamente no existen razones para que esto

sea así. El prestigio es un valor social, no lingüístico ni científico. Por consiguiente, cualquier variedad es válida para la comunicación y la escuela debe aceptarlas sin emitir juicio de valor alguno. Lo que sí debe enseñar la escuela es el uso adecuado de los distintos modos de hablar según lo demande la situación donde la comunicación se produce. Nos referimos aquí, claro está, no sólo a las variedades diatópicas (propias de una región), sino también a las diastráticas (propias de distintas capas o estratos de la sociedad).

Tenemos, pues, que lo comunicativo lleva a una visión descriptiva de la lengua donde lo *adecuado* o *inadecuado* es lo que rige la norma de uso, y se opone al modelo prescriptivo, que impone los términos correcto o incorrecto a las realizaciones lingüísticas. Lo que tiene importantes implicaciones en nuestra Comunidad Autónoma, sobre todo en lo concerniente a contenidos de tipo actitudinal y de valor.

Una comunidad de hablantes como la nuestra, donde coexisten modalidades de habla diferentes, incluso entre poblaciones cercanas, debe plantearse qué norma es la que debe regir los encuentros comunicativos. Conviene partir, en este sentido, de la norma de uso del contexto del centro y, desde ella, ir introduciendo las características que el registro lingüístico propio de cada situación y ámbito de encuentro demande.

También habrá que tener en cuenta las repercusiones que la modalidad propia tiene en la lengua escrita, y establecer las estrategias necesarias para que no se produzcan interferencias entre habla y escritura. Cuestiones que no se abordarán de la misma forma en la denominada Andalucía oriental lingüística que en la occidental.

Los ámbitos de comunicación y la concreción del significado.

Todo esto supone establecer ámbitos de uso para la programación del aula y la secuenciación de los contenidos.

Determinar los ámbitos de uso y, como consecuencia, las situaciones de comunicación para un curso o un ciclo significa tener en cuenta varias cuestiones: en primer lugar, debemos alejarnos de las concepciones clásicas que la lingüística adoptó sobre el término *significado* y que han tenido grandes repercusiones en la práctica escolar en todos los niveles educativos. *Significado* y *sentido* eran, prácticamente sinónimos y se solían utilizar indistintamente.

Desde el punto de vista del uso pragmático, desde un enfoque comunicativo, este reduccionismo carece de sentido, ya que como hemos dicho, las palabras adquieren su fuerza significativa en la situación de comunicación donde se usan.

Hay que diferenciar, pues, el **significado**

referencial, que designa al objeto a que hace referencia, del **significado social-comunicativo**, que se orienta más a lo que el hablante puede hacer con palabras, a su deseo de significar.

Se entiende, pues, el significado como el sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que está encerrado en la palabra. Ésta, no sólo señala un objeto determinado, sino que lo analiza, lo introduce en un sistema de enlaces y relaciones objetivas.

En la medida que asimilamos el significado de las palabras, dominamos la experiencia social. Pero aunque el significado de cada palabra es un sistema estable de generalizaciones, igual para todas las personas, en cada una puede tener distinta profundidad y distinto grado de generalización, aunque siempre conserve un núcleo permanente.

El sentido lo entendemos como *el significado individual de la palabra separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento y la situación dada*. Por eso, si el significado de la palabra es el reflejo objetivo del sistema de enlaces y relaciones, el **sentido** es la aportación de los aspectos subjetivos del significado, en correspondencia con el momento y la situación dados.

En conclusión, toda palabra tiene un significado (formado objetivamente a lo largo de la historia y que, en forma potencial, se conserva para todas las personas, reflejando las cosas con distinta profundidad y amplitud), pero también tiene cada palabra un sentido, que se puede entender como la separación, en el significado de la palabra, de aquellos aspectos ligados a la situación dada y con las vivencias afectivas del sujeto.

Es por esto que la lingüística contemporánea considera que si el *significado referencial* es el elemento fundamental del lenguaje, el *significado social-comunicativo* o *sentido* es la unidad fundamental de la comunicación.

La persona adulta desarrollada dispone de ambos aspectos de la palabra: significado y sentido. Conoce el significado de la palabra y, junto con ello, puede elegir cada vez el sistema necesario de enlaces de entre los significados dados, en correspondencia con el contexto de situación. Pero no ocurre así en niños y niñas.

Por consiguiente, una secuenciación de contenidos en el área y ámbito que nos ocupa debe tener muy en cuenta estos procesos de formación y uso del lenguaje para no discriminar, facilitar y graduar el proceso de formación del significado en sus distintos niveles de profundidad y garantizar así los procesos comprensivos y expresivos.

Esta dimensión social del desarrollo comunicativo, siendo básica para toda la Educación Obligatoria,

adquiere una importancia especial en la etapa que nos ocupa y en su Primer Ciclo específicamente. El profesorado de estas edades debe reflexionar sobre estos aspectos del aprendizaje lingüístico y comunicativo y partir de ellos para organizar su práctica docente.

En ocasiones, los conceptos e ideas más potentes como desencadenantes del cambio se manejan, se traen y se llevan tanto que en el viaje pierden parte del equipaje y se quedan en la envoltura. Las consecuencias sociales de igualdad de oportunidades reflejadas en la Constitución y la LOGSE, así como la función reguladora de desequilibrios sociales que se le asigna a la escuela tiene en el desarrollo del lenguaje de niñas y niños una de sus armas más poderosas. Es por esto que ya hemos dado a entender a lo largo de esta exposición, que la renovación de la enseñanza de la lengua no se realiza sólo con una propuesta de secuenciación de contenidos coherente y bien fundamentada desde la óptica de la materia y del Diseño Curricular, debe además dotar de medios de reflexión al profesorado para que comprenda la dimensión total del cambio que se pretende.

Contexto de situación y ámbitos de encuentro.

Tras estas reflexiones, referidas a contenidos actitudinales implícitos en los conceptos de significado y sentido expuestos, conviene explicar un concepto ya utilizado y que tiene gran importancia para toda la etapa y para el Primer Ciclo en particular.

Nos referimos al **contexto de situación comunicativa**, el cual impone para esta área una secuenciación cíclica, recurrente y concurrente de los contenidos, así como la relación estrecha con los contenidos de otras áreas, que explican el proceso de comunicación e interacción humana en su totalidad.

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico el contexto hace referencia a los datos lingüísticos de que dispone el emisor o el receptor para emitir o entender un mensaje correctamente. Esta concepción es un reduccionismo del poder comunicativo humano, pues sólo sirve para explicar la comunicación verbal. Pero qué ocurre con el contexto en una comunicación táctil, o gestual, o proxémica (uso del espacio del encuentro, la interacción).

La complejidad del hecho comunicativo, de las situaciones, necesita de un concepto más rico que dé explicación de los múltiples aspectos que entran en juego y que garantizan o perturban el encuentro. Desde una perspectiva psicolingüística y antropolingüística hay que tener en cuenta las palabras, pero también los gestos, las referencias a los elementos de la situación, la variedad y el registro lingüístico que se usa, los datos que no se expresan pero que se presuponen en todo contacto y que el receptor interpreta, el sentido que se atribuyen a las palabras, las actitudes de los participantes, las manifestaciones afectivas, etc.

Este complejo contexto ha sido definido como **contexto de situación** y va más allá de la situación particular (donde se produce la comunicación) y abarca todos los componentes de la situación social y cultural que dan sentido a la situación concreta del encuentro (formal, informal, íntima, distante, de igual a igual, jerárquica, actitud ante la variedad o registro que se utiliza, etc.).

Cuanto hemos explicado tiene dos consecuencias directas para la secuenciación de contenidos:

1. Seleccionar contextos reales y cercanos de comunicación.
2. Plantearse el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, que implica ir del registro y variedad que usa en su medio social y cultural, hacia registros más elaborados.

Se proponen una serie de **ámbitos de comunicación** (que son las ocasiones en que se producen las relaciones) para detectar, en principio, qué uso lingüístico es más habitual, las características que tiene, la competencia lingüística que poseen los sujetos (pronunciación, entonación, acento, estructura sintáctica), qué errores son casuales y cuáles sistemáticos. También podemos observar a través de estos ámbitos las actitudes lingüísticas y socioculturales que los interlocutores tienen y el valor o valores que les dan a los hechos, las personas y las cosas.

Estos ámbitos u otros que se consideren más oportunos (teniendo en cuenta que se vaya de lo más sencillo y próximo a lo más complejo y lejano) nos pueden servir para establecer situaciones comunicativas diferentes donde se realicen acciones lingüísticas o actos de habla variados: *pedir, preguntar, saludar, aconsejar, lamentar, amenazar, explicar, contar un hecho...* Debemos tener en cuenta que todo acto de habla, en cualquier situación comunicativa, conlleva un propósito o intencionalidad, así como los recursos lingüísticos propios de cada situación.

Además, cada situación comunicativa consta de unos componentes que pueden variar de una a otra. Conviene, por tanto, secuenciar las características de cada situación, para que según se defina, los participantes elijan los recursos adecuados a ella.

Vocabulario, actitudes, organización sintáctica, sistema verbal, gramaticalidad, gestos, uso del espacio del encuentro, actitud de escucha, coherencia de respuesta y todas las habilidades cognitivas que forman parte de la interacción comunicativa se deben secuenciar en torno a estos espacios y situaciones diversos.

PRIMER CICLO.

Los contenidos se distribuyen en dos espacios

diferentes. Unos tienen un carácter vertical y otros horizontal. Los verticales están referidos por lo general a procedimientos y se programan atendiendo a su poder de organizadores y aglutinadores de distintas secuencias de aprendizaje. Esto es posible, claro está, por el enfoque de la enseñanza de la lengua desde sus usos.

Además, su secuenciación será recurrente, o sea, que no se agotan en una etapa o ciclo. El uso de la conversación y el monólogo se irá profundizando a lo largo de toda la Enseñanza Obligatoria. Lo que sí ocurrirá es que se irán añadiendo otras formas de comunicación (coloquio, tertulia, conferencia, etc.) inmersas en situaciones comunicativas más complejas y en contextos diferentes (informales y formales) que faciliten la adecuación al registro que exige la situación.

Los ámbitos de comunicación que se proponen para cada ciclo podrán ser modificados por los equipos docentes e introducir aquéllos que estén más en consonancia con el contexto y las características del alumnado. En relación con aquéllos se programarán las interacciones que se vayan a llevar a cabo en las situaciones comunicativas.

Los contenidos horizontales hacen referencia a conceptos, actitudes, estrategias y habilidades cognitivas, son de gran importancia y su función es aparecer en la programación en el momento en que un acto de habla o interacción lo requiera.

Pongamos un ejemplo que lo ilustre: supongamos que en una situación de comunicación (que surge espontáneamente en el aula o que se crea) vamos a explicar un hecho -lo que le ocurrió a un niño rubio que se comió una cáscara de plátano-. Mientras niños y niñas escriben, descubrimos dificultades en el uso de la concordancia entre sintagma nominal y verbo, y además comprobamos que se repite un conector excesivamente o que se utilizan mal los enlaces temporales. Es el momento de hacer uso de estos contenidos horizontales que previamente se han programado, o que se deberán incluir en próximas reestructuraciones de la programación. Por supuesto, no se van a dar explicaciones conceptuales, sino que se plantearán estrategias para que por ellos mismos, y estableciendo relaciones con el código oral -que dominan por lo general-, lleguen a su aplicación en el código escrito.

Conviene recordar lo que ya se dijo en los criterios de secuenciación. La mayor parte de los contenidos lingüísticos no se aprenden de una sola vez, por tanto éstos tendrán un carácter recurrente a lo largo de la etapa.

Situaciones comunicativas orales.

A lo largo de la Educación Primaria la comunicación oral y escrita han de plantearse de forma integrada. Aunque en determinados momentos prime una sobre otra, no ha de haber una división temporal. Quien debe tener claro y programado cuándo va a trabajar aspectos

orales o escritos es el maestro o la maestra, pero el alumnado lo debe apreciar como un todo formando parte de un proceso.

Aquí se establece la división para facilitar la función de programación, pero en la escuela se seguirán los pasos que cada situación o tarea demanden. Unos momentos serán orales y otros escritos; los habrá corporales, musicales y plásticos. Todo será conforme la actividad y las necesidades que se plantean en cada momento lo exijan.

Niñas y niños utilizan la lengua para llevar a cabo acciones de interacción con el mundo que los rodea, sean objetos o personas. Pero no siempre se realizan estas acciones a través del código lingüístico. En este ciclo y sobre todo en su primer año, hay que estar principalmente atentos a los diferentes códigos que aquéllas y aquéllos utilizan para comunicarse. Se suele llegar a este ciclo con un desarrollo simbólico gráfico que les ha permitido elaborar códigos propios de comunicación, y posiblemente hayan intuido ya la convencionalidad de los signos que utilizan. Las primeras programaciones de ciclo han de contemplar los códigos y canales que utiliza el alumnado en sus comunicaciones y, progresivamente, se ha de ir dando paso al código alfabético, sin olvidar los demás, para posibilitarle aún más la construcción de la cultura de la comunidad donde se desenvuelve.

a) La conversación. El diálogo.

Estas dos situaciones comunicativas son propias de estas edades. Niños y niñas conversan y dialogan de forma continua. Pero desarrollar la capacidad de expresión y comprensión, en situaciones diferentes y con distintas intencionalidades como se propone en los objetivos para esta etapa, es algo más amplio que dejar que hablen en clase a su antojo, en tiempos que el profesorado dedica a ello.

Adquirir la competencia comunicativa que estos objetivos pretenden, implica recorrer un complejo camino que va desde lo que el alumnado sabe hacer con la lengua aprendida en su medio y en los años de escolarización, hasta saber qué ha de hacer para adecuarse a situaciones distintas a las habituales, qué normas rigen esos encuentros, cómo se pueden violar sin ser malinterpretados, haciéndose entender y comprender a los demás.

Conviene, pues, partir de situaciones que ya se han vivido o que se realizarán a diario. Crear situaciones simuladas donde niños y niñas cumplen intenciones como pedir, solicitar, informar, etc., sirve, en un primer momento, para conocer la competencia lingüística con la que llegan al primer curso de Primaria: articulación, registro lingüístico, casualidad o sistematización en los errores de ejecución...

La situación comunicativa de la conversación se caracteriza por unas normas que a estas edades rara

vez se cumplen, y mucho menos si la población escolar pertenece a un sector social desfavorecido cultural y económicamente. De esta forma, es normal no respetar el tema del que se habla, introducirse en una conversación que no incumbe e intervenir sin adecuarse a las señales que el emisor emite para dejar o continuar con la palabra (silencios, mantenimiento del tono, desviación o mantenimiento de la mirada, gesticulación...).

La actitud de escucha está muy relacionada con todo lo anterior. Será una actitud que habrá que trabajar sistemáticamente en este ciclo.

Las representaciones dramáticas, donde los papeles están estructurados y a los que niñas y niños se atienen, facilitan la adquisición de estas normas. En este mismo sentido, explicar hechos (qué ocurrió con algo o alguien, qué pasó en una historia contada en clase, cómo llegó un libro a la biblioteca de aula...) por turnos establecidos, por tocas o por mano alzada, ayuda al aprendizaje de estas normas señaladas.

También se puede jugar al teléfono. Es un medio adecuado para practicar la conversación y muy útil para descubrir intereses del alumnado. Lo importante en este ciclo es programar situaciones comunicativas variadas y a través de canales y ámbitos distintos, con el fin de que comprendan que la lengua se usa de muchas formas distintas.

La lectura de textos dialogados, vídeos, exposición de diapositivas comentadas, lectura de libros sin letras, comentarios de dibujos realizados, son actividades adecuadas para el uso de esta situación comunicativa. Lo importante es que el profesorado haga una secuencia minuciosa de acciones lingüísticas que se pueden llevar a cabo con la conversación.

Hay una norma socio-comunicativa sobre la conversación que es importante empezar a trabajarla a estas edades. Tiene que ver con el cuerpo, los gestos y los espacios (cinésica y proxémica). A menudo, niños y niñas dan empujones mientras se hablan, dan con la mano al receptor, se hacen gestos desmesurados; o bien, se echan encima, salpican con la saliva, desplazan al emisor/receptor, etc. Estos usos, que en una situación familiar o coloquial son tolerables, crean hábitos, costumbres, que se extienden a todas las situaciones. Conviene trabajar y reflexionar sobre ellas.

b) El monólogo.

Con el término monólogo no se hace referencia a una producción discursiva compleja en la que uno habla consigo mismo para intentar resolver o marear profundas cuestiones. El monólogo es una producción infantil que niñas y niños utilizan para contar sus cosas a los demás, narrar hechos vividos o decir sus sentimientos.

A veces no se habla porque no se sabe qué decir. Proponer estrategias tendentes a desarrollar qué

decir, es previo a cualquier actividad sobre esta situación comunicativa. El desarrollo de la percepción es básico para hablar, para observar cómo son las cosas, qué ocurre. La exageración a través de la estructura de la comparación es una técnica que puede facilitarnos el camino:

* Hacer exageraciones comparativas sobre los objetos que nos rodean, sobre personas y animales:

- *Era una persona tan grande que tocaba la campana de la torre.*

- *Era un libro tan gordo que tenía mares y ríos.*

* Estas comparaciones se pueden escribir gráficamente, dibujarlas.

* También se pueden representar corporalmente.

Los trabalenguas, las retahílas, los poemas y canciones son tareas adecuadas para desarrollar esta situación. Gran parte de estos materiales deberían ser recopilados por el alumnado. Por varios motivos: primero imponen una motivación intrínseca, una actitud lúdica y placentera; en segundo lugar, estos materiales aportan información sobre el lugar, las costumbres, la forma de ver y entender el mundo, los hechos de la comunidad escolar, imponiendo en ocasiones usos discriminatorios.

Reflexionar sobre estas producciones textuales de tradición oral, es un modo de aprender, una manera de construir contenidos que establecen relaciones con otros ámbitos de aprendizaje, haciéndolos funcionales y significativos.

En relación con memorizaciones y recitaciones orales de textos, se deben trabajar en estas edades los marcadores lingüísticos y no lingüísticos que caracterizan a estas producciones. Si bien desde un punto de vista teórico, el monólogo es más formalizado que las situaciones coloquiales, para este ciclo sólo vamos a tener presente la sujeción a un tema dado como rasgo de formalidad. En el segundo y tercer ciclos profundizaremos más.

No obstante, tanto en esta situación comunicativa como en las coloquiales de conversación o diálogo, se deben tener en cuenta las características articulatorias de niños y niñas para detectar *dislalias* (sustitución de un fonema por otro: manaña; alteración de un fonema: vedera-vereda; omisión de un fonema), *díftemas* (tropiezos y repeticiones al hablar: tartamudeo, balbuceo y tartajeo).

Con respecto a las dislalias conviene no confundir estas realizaciones articulatorias con pronunciaciones características de algunas hablas andaluzas, pues su tratamiento será distinto evidentemente. En este sentido, puede ser conveniente en este ciclo, elaborar vocabularios de dificultades ortográficas de todo tipo, sobre todo las referidas a la relación modalidad lingüísti-

ca oral y código escrito. Vocabularios que variarán, lógicamente, de unas zonas a otras de nuestra Comunidad Autónoma.

Relacionado con la fonación existen las **disfonías de la infancia** (uso de un tono más alto del normal). Este último está muy relacionado, o es característico del registro coloquial y familiar en personas pertenecientes a niveles socio-culturalmente desfavorecidos, pero puede encontrarse también en otros.

Las irregularidades en la articulación deben ser tenidas muy en cuenta en el primer curso, por la relación que tienen con la escritura alfabética. Los juegos de voz, de expresividad y sonoridad con palíndromos (palabras reversibles que significan igual leídas en uno u otro sentido: baba) y anacíclicos (palabras reversibles que cambian de significado: lámina-animal) son de gran utilidad.

Las acciones lingüísticas que se proponen para desarrollar esta situación, y que se presentan a modo orientador, deben plantearse a través de distintos códigos y canales. Así, se pueden contar historias de forma verbal, por medio de juegos, del teatro, el vídeo... Los juegos de simbolización donde se narren historias, acontecimientos, por medio de imágenes sin letras, de dibujos, etc., serán más sistemáticas en el primer curso que en el segundo, con el fin de garantizar la conexión entre los procesos planteados en Educación Infantil y su desarrollo hacia el signo lingüístico en el primer año de la Educación Primaria.

Conviene en esta situación comunicativa, prestarle atención a adverbios y conectores que indican sucesión de acciones. Niñas y niños son muy repetitivos en el uso de determinados enlaces (p. ej.: "entonces..."). Con el fin de hacer agradables y cohesionadas estas producciones orales, habría que introducir de forma progresiva algunos conectores que agilizaran los actos de habla y dieran pautas para la sucesión de acciones y comprensión de lo que ocurre. Como posibles conectores y formas de utilización se proponen:

*** Conectores de tipo ordenador:**

- **Anterioridad:** antes, temprano, anoche, ayer, anteriormente, antaño.
- **Comienzo:** al principio, en primer lugar, en un principio, primero, para empezar.
- **Posterioridad:** Después, a continuación, al poco tiempo, poco después, por fin.

Ni que decir tiene que no son listados para aprender "de carretilla". Su aprendizaje debe realizarse por medio de procedimientos y estrategias variadas y sistematizadas. Una podría ser: "Cuenta que te escucho atentamente".

1. Se lee un texto a la clase donde aparecen distintos conectores.

2. Posteriormente se dialoga sobre el texto: ¿Qué ocurre antes, qué después, quién hace esto o aquello, cuándo lo hace?

3. Se les muestra el texto (en la pizarra, en un retroproyector, individualmente) sin los conectores y en su lugar puntos suspensivos, una raya..., y en uno de los márgenes, bajo el texto, están escritos los conectores.

4. Explicamos que se va a leer el texto y hay que ir colocando cada palabra en su lugar.

5. Se comprueba con el texto completo.

Por otra parte, maestros y maestras deben leer cuentos, recitar poemas, trabalenguas, decir refranes, etc. El alumnado de estas edades necesita modelos de expresión, así como descubrir el carácter lúdico, creativo y comunicativo de la lengua. La creación conjunta de la biblioteca de aula, teniendo en cuenta las características anteriores, es fundamental en este ciclo para garantizar procesos y relaciones afectivas con la lengua y la literatura.

Se debe tener cuidado de no quedarnos en la técnica, en la forma. Hemos insistido en que el uso de la lengua impone formas de ver el mundo, la realidad, otorgando valores a las cosas y a las personas. Se deben plantear análisis que modifiquen, recreen la realidad cultural donde la lengua se asienta. Esto no se adquiere por medio de técnicas de ninguna clase. Al contrario, éstas pueden ser otro de los obstáculos que nos lleven a cambiar para que todo siga igual.

Situaciones comunicativas escritas.

Durante esta etapa de Educación Primaria se desarrollará el conjunto de aprendizajes que conducirá a la adopción y uso del código escrito compartido por la comunidad de hablantes. Este primer ciclo señala el comienzo de una atención sistemática a este complejo proceso. Proceso que se prolongará, por su importancia, a lo largo de toda la vida escolar de nuestros alumnos y alumnas.

No se presenta una relación de situaciones comunicativas para este ciclo, como se hará en los demás, a fin de insistir en la importancia que a estas edades tiene el planteamiento integrado, global, de la lengua.

Las producciones infantiles en este ciclo giran en torno a la escritura de cuentos, poemas y diálogos sencillos. Pero estas actividades deben estar guiadas por la dinámica comunicativa que se plantea en la clase entre maestra o maestro y alumnado.

Por las características de niños y niñas se

plantean para este ciclo, procesos muy determinados. Quizá lo primero que se deba decir es que, en todo momento, cuanto se haga, debe ser significativo para ellos, y en esta edad no hay nada tan importante como **decir y decirse cosas**: con palabras, música, cuerpo, dibujo...

Al principio se tendrá en cuenta el código escrito que utilizan para comunicarse. En circunstancias normales, el alumnado se expresará por medio de un código mixto: símbolos y signos gráficos contruidos colectivamente en Ed. Infantil e introducciones de palabras pertenecientes al código alfabético.

El uso de onomatopeyas al estilo de los comics, conjugando imagen y texto escrito, grafonías (palabras hechas gráfico que muestran parte de lo que significan: "ssssssspray"), libros de imágenes sin letras y con ellas, el uso de palíndromos y anaclicicos, puede ser el proceso de aterrizaje y andadura hacia el descubrimiento y construcción de la escritura alfabética. Pero en ningún momento deben quedarse niños y niñas sin medios para expresar por escrito lo que sienten o quieren decir.

Luego vendrán las notas, los secretitos, pequeños diálogos, carteles, poesías, adivinanzas, etc. La escritura de notas es una estrategia de gran rentabilidad a estas y otras edades. Es un texto. Permite la comunicación y está dentro de sus posibilidades. El uso de recursos verbales y no verbales, expresivos, distintas intencionalidades, ámbitos de encuentro diferentes, componer con muchos textos más amplios, son posibilidades que ofrecen estas producciones.

La introducción progresiva de este tipo de textos irá desarrollando destrezas de codificación y decodificación, pero también estrategias de composición textual, reglas socio-comunicativas que rigen unas u otras situaciones, usos de formas de hablar y de escribir según el ámbito de encuentro, reglas de escritura que hay que respetar (separación de palabras, concordancias, usos verbales, ortografía...), distribución del texto en el espacio, usos de diferentes tipos de letra, etc.

Ya en segundo, y no quiere esto decir que en el anterior no se haga, se introducirán fórmulas de inicio de cuentos y también las partes de que constan (planteamiento, nudo y desenlace). Se puede reflexionar sobre estas divisiones con los cuentos que saben, con los nuevos que leen... Además, conviene que puedan plantear sus escritos a través de códigos diferentes: comics, imágenes solas, escenificándolos, recitándolos con apoyos de imágenes y música, etc.

La realización de carteles, octavillas, prospectos... da pie a globalizar los demás ámbitos de aprendizaje con la lengua y la literatura. Hay retahílas que se refieren a monumentos del pueblo, lugares ecológicos, costumbres, formas de vivir. Es una manera de recoger

la cultura propia, darle categoría escolar y la posibilidad de reflexionar sobre ella para modificar determinados valores discriminatorios: misoginia de los refranes, papel de la mujer en las adivinanzas, retahílas, cuentos, utilización del hombre sólo para los actos de fuerza, desprovoyéndolo de la capacidad de sentir, ser delicado, amable, etc.

SEGUNDO CICLO.

En este ciclo se continúan desarrollando los procedimientos de elaboración y recepción de textos iniciados en el primero. A causa de la complejidad que demanda alguna de las tareas que se proponen para avanzar en los procesos de lectura, escritura, y oralidad, en estos años aparecen nuevos contenidos, pero en general, se mantienen los mismos en un grado mayor de profundidad.

De acuerdo con el planteamiento inicial nos interesan los saberes (lingüísticos, textuales, sociolingüísticos) para usar la lengua en contextos variados, atendiendo a la adecuación de cada situación comunicativa, la intencionalidad o propósito que se impone, etc. Es por esto que se hace necesario determinar, secuenciar, los ámbitos de Interacción o encuentro donde van a tener lugar las distintas situaciones comunicativas.

Estos ámbitos, debido al cambio de edad de niños y niñas, pueden variar, pero por la riqueza de algunos de ellos se mantienen en este ciclo. Nosotros ofrecemos algunos a modo de ejemplificación. Las circunstancias particulares de cada centro o clase son las que determinarán una u otra selección. Es importante señalar los ámbitos de encuentro y secuenciarlos a lo largo de la etapa, ya que son de gran ayuda para contextualizar y definir las características de cada situación de comunicación (número de interlocutores, usos del espacio, tono a elegir, normas de encuentro...).

No tiene las mismas características una situación comunicativa de diálogo en la calle, con la pandilla, que en el mercado con el tendero o tendera: cambian los participantes, los objetivos, la relación, el contexto o escena, las normas, el tono, el registro que se utiliza, etc. Los ámbitos pautan los encuentros y encuadran la actitud, la variedad lingüística de uso, la proxemia y cinesia corporales y el tipo de acto comunicativo (formal, informal).

Para ser competente en estos usos pragmáticos del lenguaje que impone cada contexto de situación social, niños y niñas han de haberlos realizado en múltiples ocasiones y su adecuación a cada uno de los contextos ha de ser rutinizado.

Situaciones comunicativas orales.

En el primer ciclo de Educación Primaria se potenciaba el uso oral informal de la lengua. Tanto el diálogo como el monólogo se planteaban desde esta

perspectiva en ámbitos de comunicación distintos. Para este ciclo, sin abandonar la creación de situaciones o la facilitación de las mismas para que niñas y niños adquieran y hagan un uso adecuado y reflexivo de las normas socio-comunicativas de estos encuentros informales en contextos diferentes, se introducen los usos formales en la lengua oral.

Este tipo de encuentros se caracteriza porque la relación que se establece es por lo general de desigualdad entre los interlocutores, se proponen unas intenciones u objetivos muy delimitados (exponer, explicar, disculparse, requerir, solicitar, etc.) que exigen unas secuencias en la preparación o desarrollo del encuentro (reflexión y atención, preparación previa, esquemas...); todo esto implica unas normas estrictas, aunque compartidas por los interlocutores (dar y tomar la palabra en el momento adecuado, escuchar atentamente, atenerse al tema establecido, selección del registro lingüístico, uso de posturas corporales...) que dan a este tipo de encuentros el tono formal que los caracteriza.

No obstante, existen intercambios formales que no exigen que la relación entre los interlocutores sea jerárquica. Puede ser entre iguales: basta que cumplan el resto de las características que hemos señalado anteriormente. Los intercambios escolares suelen ser de este tipo.

Como tipos de situaciones comunicativas proponemos la conversación, el monólogo, la descripción y la encuesta.

a) La conversación.

Si bien en el primer ciclo se planteó como un uso informal en situaciones simuladas (que es ya una formalización en sí, pues los intercambios escolares hemos dicho que adquieren todos el tono formal), para este ciclo se proponen una serie de acciones lingüísticas que implican un tono formal para la interacción personal.

El grado de formalidad variará según sea el ámbito o escena donde se desarrolle la comunicación, y los participantes e intenciones que cada encuentro pone en juego. No tendrá la misma rigidez una conversación para intercambiar, departir y referir hechos en un grupo, que discutir, opinar y decir qué se piensa sobre un vídeo visto, un hecho vivido o unas diapositivas expuestas. El tono y clave del encuentro son distintos, aun siendo todos formales.

La intención última de estos aprendizajes consiste en saber que existen momentos y escenas de encuentro que exigen un uso de la lengua diferente al espontáneo en el ámbito familiar o coloquial, así como *las normas que rigen los distintos encuentros, el canal o canales más idóneos para el momento y el registro o variedad lingüística más apropiada en cada contexto.* Esto no quita, como ya se ha dicho, que se favorezcan

y faciliten en clase encuentros informales entre el alumnado.

De cuanto se ha dicho sobre situaciones comunicativas de conversación, se derivan unos contenidos actitudinales que conviene tener en cuenta a estas edades y reflexionar sobre ellos. Así, con el fin de garantizar un intercambio fluido y claro, habrá que respetar y valorar las normas que rigen estas interacciones (respetar la palabra, el tema, no levantar la voz excesivamente, etc.), además de buscar una articulación clara que haga posible y agradable la escucha y la comprensión.

Aunque no es propio de estas edades, existe la tendencia en el alumnado a una cierta dejadez en estos aspectos, e incluso, en edades posteriores, adquieren valor de singularidad y diferenciación modos concretos de articulación, entonación, gestos, recursos paralingüísticos (cualificadores vocales -intensidad y tono de voz-, segregados vocales que acompañan a las emisiones fonéticas -nasalizaciones, gruñidos, los "hum" de comentario e interjección, los ruidos de lengua y labios...).

Estos contenidos no se adquieren de una vez por todas, no son de "todo o nada". Debemos ir trabajándolos sistemáticamente. Ahora bien, más que reprimir o corregir constantemente, parece más conveniente generar estrategias tendentes a superar dificultades y adquirir habilidades. Entre otros se pueden hacer juegos de voz, trabalenguas, recitaciones, juegos expresivos, grafonías... Estas actividades, aparte de cumplir la función que aquí le asignamos, tienen sentido por sí mismas para desarrollar contenidos literarios, de lectura, de expresividad...

También hay que tener en cuenta en estas producciones y en otras orales, la actitud del profesorado al registro lingüístico usual de los niños y niñas de estas edades (familiar y coloquial fundamentalmente) y la variedad o modalidad local. La adecuación o inadecuación del registro y la modalidad viene dada por el ámbito de relación y las características de la situación comunicativa. Es un trabajo inútil e ingrato corregir el uso de una variedad que pertenece a la comunidad lingüística de los niños y las niñas. Lo que quizá sí convenga hacer, es dar razones por las que determinados contextos y situaciones demandan el uso de un registro u otro, de una variedad local o del estándar, y que sea cada alumno o alumna personalmente quien vaya convenciéndose de estas reglas socio-comunicativas que rigen las interacciones humanas.

b) El monólogo.

Como lo definimos en el primer ciclo, no nos referimos con este concepto al "afiorar de la conciencia", al monólogo interior como técnica de la novela, ni al soliloquio. A lo largo de los dos años del ciclo anterior,

el monólogo ha tenido un tratamiento de relato oral espontáneo, o bien dirigido, pero no muy formalizado (se contaban hechos, se describían acontecimientos, se enumeraba, aunque con saltos espaciales y temporales, ...).

Conviene decir que tanto la conversación o diálogo como el monólogo, aunque formas de expresión oral, se diferencian en la rigidez que en cuanto a tema presenta el monólogo. Si bien es cierto que el monólogo como el lenguaje coloquial disponen, además de los medios de codificación verbales, de toda una serie de medios expresivos complementarios, marcadores prosódicos y no verbales, están más presentes en el uso oral coloquial que en el monólogo. Son los que completan, junto con el conocimiento de la situación, a las elipsis gramaticales que se producen. Por consiguiente, frente al lenguaje coloquial, el monólogo es más formalizado, pero además, e igual que planteamos con la conversación, aquél admite niveles distintos de formalización.

Para estos años el monólogo se presenta con una estructura más formal. A estas edades el alumnado va más allá de lo inmediato y explícito, actúa y se posiciona mentalmente de una forma más flexible y sus intereses son muy variados. Y todo esto como consecuencia lógica del desarrollo perceptivo, la pérdida de la visión sincrética a favor de una más analítica y la agudización de la capacidad de observación.

Al principio del ciclo sería conveniente poner en marcha procedimientos orales, recitados o leídos, que mediante la representación, la actuación, preparen el salto a lo más formalizado. Así se pueden llevar a cabo acciones lingüísticas con la intención de rogar, suplicar, convencer, utilizando canales y códigos diferentes: gestos, juegos de voz, cuerpo, sonorizaciones, dibujos, etc.

Lo que se pretende con estas situaciones comunicativas es que niñas y niños comprendan que la comunicación se produce por medio de canales y códigos diferentes. Que hay situaciones comunicativas que demandan la primacía de unos canales o códigos sobre otros, pero no porque sean mejores o peores, sino por la situación en sí. Lo importante es conocer la forma, tener la capacidad de aportar cuantos datos sean necesarios a una situación con el fin de hacer lo más completa la comunicación: afectiva, informativa, emocional, etc.

De forma progresiva se irá dando paso a la producción y recepción de textos monologados expositivos. Tengamos en cuenta que acceder a la información significa entrar en contacto directo con este tipo de textos, tanto orales como escritos. Y no se pretende afirmar que sea la vía única de acceder a la información, pero no se debe obviar su importancia. De esta forma, niñas y niños pueden realizar acciones lingüísticas con la intencionalidad de exponer, explicar, comentar hechos, fenómenos estudiados en otros ámbitos educa-

tivos (hechos históricos, hazañas populares, de comics, televisivos, de cuentos leídos u oídos, fenómenos naturales, campañas de defensa ecológica, de salud, etc.).

Pero también se puede exponer para imaginar, interpretar, reelaborar un dibujo, un cartel, un anuncio, un cómic sin palabras, una propaganda... Estas acciones lingüísticas, estos actos de habla y otros más que cada equipo de profesores secuencie, sirven para desarrollar la estructura de este tipo de texto.

El dominio de estas situaciones pasa por una serie de estrategias, típicas de estos textos, aunque también de otros: recoger datos, hacer esquemas, tomar notas, resumir las ideas principales de una lectura, la narración de un hecho, un anuncio... Pero también implica usos de tiempos verbales (presente, pasado, futuro), conectores que cohesionen el texto y un largo etcétera que enumeramos en el bloque de contenidos transversales, tanto gramaticales como textuales y de actitudes.

Comprender para expresar y expresar para comprender es una tarea clave que se ha de realizar en este ciclo. Las estrategias de comprensión que se proponían para el ciclo anterior, se deben seguir trabajando en éste.

A causa de la relación que existe entre la intención comunicativa de la exposición (la explicación) y el proceso cognitivo de la comprensión, es por lo que se introduce en las situaciones comunicativas orales este tipo de texto, cuyo tratamiento será gradual y dinámico en el ciclo. Para tercero de Primaria se puede proponer tomar notas de una lectura realizada, de un cuento leído, de un anuncio visto, de un cuadro observado; también se pueden recoger notas de un documento sobre Educación Ambiental, o sobre una octavilla que habla de un hecho curioso del pueblo o ciudad donde está ubicado el centro; además, realizar esquemas de los viajes de un personaje, o clasificar a compañeros y compañeras por gustos (de lectura, de música, de formas de vestir), o bien preparar un esquema de los alimentos que más se consumen. Posteriormente a estos ejercicios se pueden hacer exposiciones sobre lo trabajado y comprobar si el esquema del emisor coincide con los elaborados por los receptores.

Dejaríamos para cuarto curso de Primaria los resúmenes de ideas importantes de textos más largos (una página). La exposición de la intencionalidad de un anuncio, de un programa sobre la salud o el medio ambiente, la explicación de pequeños panfletos que anuncian... También tendríamos en cuenta que en estas exposiciones señaladas, el alumnado de esta edad no realice elipsis, apoye con gestos, entonación, pausas y recursos paralingüísticos la exposición.

Nos referimos anteriormente al uso de la recitación unida a la representación. Queremos añadir a lo dicho el valor que estas situaciones comunicativas tienen

para la exploración práctica de las posibilidades expresivas de la lengua (cualidades sonoras y gráficas, juegos de voz que denotan acciones, la creación de onomatopeyas que dan origen a interjecciones -luf!, iachís!..., verbos -croar, maullar..., nombres -el cuco, el chapoteo-). Las onomatopeyas pueden relacionarse con el idioma extranjero que aparece en este ciclo y establecer correspondencias y diferencias fonéticas y culturales entre los dos idiomas.

La recitación tiene, además, otro valor añadido. Es una situación idónea para trabajar características prosódicas que influyen en la comprensión del que escucha. El uso de marcadores prosódicos (entonación, pausas, espacios orales, matizaciones de voz) y marcadores no verbales (gestos, mímica) puede hacer más fácil y ayudar a la comprensión de lo que se recita o se lee. Aquí adquiere gran importancia el hecho de que niños y niñas tengan buenos modelos que imitar. La lectura sistemática del profesorado, el uso de vídeos adecuados donde se recite, la presencia de personas ajenas a la escuela o la clase con cualidades a este respecto, es básico para entrenar al alumnado en esta tarea.

La literatura de tradición oral, por otra parte, como la folklórica (adivinanzas, canciones, cuentos que no están recogidos por escrito) juegan un papel fundamental en esta tarea. También se deben seguir trabajando los trabalenguas, retahílas y demás formas orales del ciclo anterior. Son ejercicios que hacen avanzar las destrezas lectoras y ayudan a desarrollar estrategias comprensivas, amén de expresivas.

Pero además, la recitación, el monólogo sirven para unir escuela y mundo exterior. Son muchos los contenidos extraescolares que tienen una gran utilidad escolar y que por una serie de circunstancias garantizan el aprendizaje. Aprovecharlos es básico para una escuela integradora y socializadora de los individuos. Nos referimos a las tradiciones orales de la comunidad escolar que no poseen el sello literario porque no están recogidas de forma escrita, pero que poseen el valor de la tradición y hasta es posible que sean la recuperación de una literatura que existió.

Contar cuentos de tradición oral, cantar canciones, decir refranes, adivinanzas, canciones de cuna, etc., es abrir el camino a que lo literario tenga un puesto en esta Etapa como un elemento valioso de comunicación. La literatura se integra así dentro de la perspectiva general del aprendizaje de la lengua y de la comunicación. La lectura de textos, su recitación, transformación y creación estaría asociado a experiencias placenteras. Esta concepción de lo literario dentro del campo de lo comunicativo, como perteneciente a la cultura de un pueblo, es lo que permite incluirla en estas edades y desbancarla como una lengua diferente de la habitual, o como el uso más logrado de la lengua. Estas experiencias llevarán a niños y niñas a entender que formas diferentes, variedades lingüísticas distintas, sirven para satisfacer las mismas necesidades.

Recordamos, finalmente, que al igual que existe un tipo de monólogo dramático (la situación del mendigo descrita) con unas características gramaticales y unos componentes de entonación melódicos y prosódicos importantes, también existe el monólogo épico. Al contrario que el drama tiene una forma monótona, exteriormente uniforme, de contar el relato de los acontecimientos. No se utilizan medios expresivos prácticamente, no se usan, apenas, las formas directas del drama, no se emplean marcadores no verbales y abreviaciones gramaticales. El lenguaje épico es indirecto y se acerca al lenguaje escrito. Es una situación que se puede utilizar al final del ciclo, cuando estén afianzadas las estrategias lectoras y se puedan realizar ejercicios orales como si se leyera. No obstante, será en el siguiente ciclo donde se trabaje este tipo de texto. Oírlo, cantarlo y hacer pequeñas muestras recitadas serían los ejercicios más adecuados para estas edades.

En estas situaciones comunicativas tiene gran importancia las frases hechas. Estas producciones tienen un origen y valor sociolingüístico y antropolingüístico importante, ya que por un lado contienen y expresan datos sociológicos que hacen referencia a valores, intenciones comunicativas, doble sentido, ironía..., y por otro tienen un significado que no guarda relación con el sentido literal de las palabras que usa: *a troche y moche, vacas flacas, por los pelos, a pie juntillas, al pie de la letra, a tontas y locas, a renglón seguido, como aquello de marras...*

Estas y otras muchas expresiones son aprendizajes útiles tanto para situaciones orales como escritas, y su uso adecuado deben conocerlo niñas y niños. Esta adecuación va a venir dada por el tipo de situación y el contexto o ámbito donde se produce. Conviene que el alumnado vaya conociendo las normas de uso de estas expresiones y las utilice conforme a las características que definen las situaciones, según sean escritas u orales. Aunque su uso es más normal en interacciones orales, también pueden ser utilizadas en textos escritos, cuando la situación así lo permita (habla un personaje en el ámbito familiar, en el bar, entre los amigos, etc.).

También aportan estas frases expresividad, dinamicidad y variedad a la comunicación, y muchas de ellas ofrecen datos culturales, formas de ser, actitud ante la vida, formas de ver el mundo, que dan información sobre los emisores: adecuación, dominio de las reglas socio-comunicativas, precisión, torpeza, afectación, inadecuación...

De alguna forma relacionadas con las frases hechas están las fórmulas de inicio de las narraciones. Su conocimiento por parte del alumnado le permite la variedad, la individualización de núcleos semánticos que hacen referencia a épocas (*érase una vez, en aquel tiempo, hace ya mucho, muchísimo tiempo*), personas (*había en cierta ocasión, conocida con el nombre de*), lugares (*en un lugar muy lejano, en un lugar de la... de cuyo nombre no quiero acordarme, había una vez un país*), hechos (*ocurrió que..., sucedió como veréis...*).

De esta forma los inicios diferenciados permiten hacer hipótesis sobre lo que se va a contar, presuponer acciones que activan los mecanismos de escucha de los receptores y garantizan su comprensión y comunicación. Todo esto presupone que el desarrollo de lo contado irá confirmando o reestructurando las hipótesis iniciales, y de esta forma alumnas y alumnos comprenderán la posibilidad de finales distintos para las mismas o parecidas historias.

c) La descripción.

El objeto de la descripción consiste en decirnos o decir a los demás cómo son las cosas, las personas, los ambientes, los lugares, etc. Ya hemos dicho que los niños y niñas de estas edades empiezan a sentir interés por los demás, lo que les rodea, son observadores. El desarrollo de la percepción influye en todo esto. Pero los sistemas perceptuales hay que educarlos; no llegan a su pleno desarrollo sólo por el paso del tiempo sobre los sujetos. Es por todo esto que se introduce en este ciclo la situación comunicativa de la descripción.

Quizá fuera conveniente continuar al principio de estos años con las técnicas trabajadas en el curso anterior: las exageraciones, las comparaciones, las soluciones a problemas sencillos de la vida cotidiana, etc. Continuando con este trabajo se pueden proponer descripciones sencillas de seres imaginarios, ficticios, que hayamos dibujado, comics de naves espaciales que hayamos visto en diapositivas, vídeo...

Se pueden hacer también pequeñas descripciones de los lugares donde vivimos, de animales que tenemos, de personajes populares que conozcamos por medio de narraciones orales, de sucesos de nuestra familia (un incendio, una tormenta, una sorpresa agradable).

Junto con estas propuestas conviene elaborar archivos documentales (personales, de grupo, de clase) que faciliten la tarea descriptiva.

Conviene que el vocabulario escogido sea dividido según las partes de la oración a que pertenecen: adjetivos, nombres, verbos, adverbios o expresiones adverbiales. Se podría aprovechar esta actividad e incluir también los conectores que van apareciendo. Es útil en momentos de estancamiento o duda, poder recurrir a un lugar seguro donde encontrar lo buscado.

d) La encuesta.

A estas edades la encuesta cumple varias funciones:

1. Poner al niño y a la niña en contacto con una situación dada.
2. Conocer datos, hechos que estaban en su entorno y desconocía en su totalidad.

3. Reflexionar sobre la sociedad en la que vive y a la que pertenece.

El trabajo consistiría fundamentalmente en elaborar pequeños cuestionarios sobre temas de su interés o producido por alguna razón escolar (salud, medio ambiente...), con el fin de obtener datos e interpretarlos. Aprenderían también, por supuesto, la técnica en sí de la encuesta, así como los modos de interactuar (comunicarse) en ámbitos distintos.

Situaciones comunicativas escritas.

Se dijo en el apartado de comunicación oral que los procesos de lectura y escritura no terminan con el primer ciclo o con el primer curso de ese ciclo. Su proceso se extiende a este ciclo, y si bien estos aprendizajes no se acaban nunca, es al final de este segundo ciclo cuando podemos establecer que está afianzado.

Por consiguiente, a lo largo de estos años será preocupación del profesorado establecer estrategias tendentes a desarrollar estas capacidades. Jugar con palíndromos y anacólicas (palabras que se leen de izquierda a derecha y al revés, pero cambian de significado) ayudan a afianzar las correspondencias fonográfica y facilitan la comprensión intuitiva de la economía lingüística de la segunda articulación, así como el desarrollo de la capacidad y velocidad lectora, al jugar con el análisis fonético-grafemático: Sal - Las/, daños - soñad/, animal - lámina/, asa-asa, etc.

Para desarrollar cuanto acabamos de decir y otros aspectos más, proponemos las siguientes situaciones comunicativas escritas: *descripción, diálogo y narración.*

a) La narración.

Para comprender es básico escribir (hablar). Ya hicimos referencia en el primer ciclo, cómo los procesos de expresión y comprensión se desarrollan de forma simultánea.

Para el principio de este ciclo proponemos que niñas y niños escriban pequeñas notas (comunicando una noticia, la razón por la que alguien se ha ausentado, las cosas que hay que comprar, las tareas que hay que hacer, el recuerdo de un secreto a una persona...). Para este tipo de notificaciones, y otras que aparecen descritas en las acciones lingüísticas, conviene utilizar el tamaño de papel que es propio de estas situaciones (papel de notas de quita y pon), así como adecuar el tamaño y distribución del texto a la cantidad de lo escrito. También debemos tener presente el tamaño de letra que corresponde a las distintas partes del texto (lojol, latención!, urgente!...) y las normas características de este tipo de escritos: frases cortas, formas directas, uso de la interjección, lenguaje escueto, pero preciso.

Es propio del tercer año de Educación Prima-

ria, aunque también se debe hacer más tarde, la elaboración de guiones para asambleas de curso, reuniones de delegados, citación de padres, etc., y las convocatorias correspondientes. Insistimos en que cada uno de estos textos tiene una estructura específica y unas normas concretas que hay que aprender. Las normas de este tipo de escritos no se cumplen para constreñir, sino precisamente para poder transgredirlas y crear otras nuevas.

Las cartas, la correspondencia, es otra situación comunicativa narrativa que se puede trabajar en este ciclo. A estas edades existe bastante interés por esta forma de relación personal, casi íntima (en el sentido de que es un secreto, algo que comparto con alguien y nada más). El momento idóneo de empezar esta tarea tendrá que determinarlo el profesorado. Habrá que tener en cuenta para ello, los movimientos afectivos existentes en el alumnado, los grupos creados, los intereses. Los ámbitos y momentos didácticos dan motivos más que suficientes para escribir cartas entre alumnos y alumnas de otros centros, otras localidades (para pedir datos, solicitar información meteorológica, sobre alguna especificidad ecológica, una campaña de salud). La correspondencia puede ser usada, además, para relacionarse con las instituciones y con otras entidades o asociaciones: acciones lingüísticas con la intención de solicitar, informar, preguntar, requerir, exponer, son propias de esta situación comunicativa. Insistimos en las normas que rigen y caracterizan estas interacciones. Conocerlas es una forma de obviarlas en cualquier momento, crear otras nuevas.

Estimular el deseo de escribir, de comunicarse por medio de este código, pasa por hacer placentero el acto escritor. Esta actividad necesita dejar de ser una tarea estrictamente escolar (contestar a preguntas, escribir para evaluar al final del trimestre, al mes, etc.) y pasar a ser un medio de comunicación. La creación de revistas donde niños y niñas puedan publicar sus escritos (cuentos, cartas a un amigo o amiga, poemas, letras imitando cantes flamencos, trabalenguas o adivinanzas inventadas) es clave para potenciar este interés. También se pueden mantener relaciones con otras publicaciones de otros centros. Esta propuesta no tiene nada que ver con el periódico escolar del centro, aunque sean compatibles.

En este orden de cosas y en relación con otros ámbitos, se pueden crear folletos ilustrados explicativos (normas para mantener un pueblo limpio, prospecto gráfico de salud dental, folleto explicativo sobre un itinerario ecológico, histórico, cartel anunciador de una semana cultural, tríptico informativo para el carnaval). En las acciones lingüísticas que se proponen para esta situación comunicativa, aparecen otras intenciones que deberán ser desarrolladas.

El profesorado debe estar atento en todas estas producciones para detectar las necesidades ortográficas, gramaticales y textuales que tienen niñas y niños para escribir de acuerdo con las reglas que rigen

los escritos. La aplicación de técnicas específicas, juegos creativos, estrategias textuales, en momentos adecuados a estas necesidades, puede ser una línea de actuación que ayude al alumnado a recoger información y reflexionar sobre sus necesidades para superarlas.

Respecto a la escritura comentamos lo que se dijo de la lectura. No se termina el proceso cuando se codifica sin dificultad, se separan las palabras y se hace una caligrafía aparente. Es algo que no se termina de aprender. A estas edades el alumnado está iniciándose en los mecanismos de construcción del texto escrito.

Los equipos docentes deben secuenciar estas dificultades en el ciclo, con el fin de que se vayan superando estas deficiencias y no se arrastren excesivamente. Recordemos que hay contenidos que no se aprenden de una sola vez. Por eso, saber cuáles son y secuenciarlos sistemáticamente en unidades didácticas sucesivas, así como diseñar estrategias, técnicas y procedimientos para adquirir esas habilidades escritoras, es la tarea del profesorado. En el mercado bibliográfico existen un buen número de libros que nos sugieren qué tareas podemos poner en juego en el aula para avanzar en este terreno.

Cabría añadir a lo comentado sobre la ortografía, la necesidad de que a estas edades, sobre todo en cuarto curso, se insista en que en el flamenco existe un subsistema de lenguaje especial que mantiene una escritura diferenciada del castellano en algunos casos y que hay que respetar esas formas. Escrito de otra forma, es limitar la riqueza semántica y expresiva que el flamenco aporta al español y crear interferencias semánticas entre términos que pertenecen a distintos niveles de lenguaje (tocar - tocador, cante - canto, soleá - soledad, seguiriya - seguidilla). Son razones de orden sociolingüístico y antropolingüístico las que aconsejan este tratamiento para el lenguaje del flamenco y el alumnado debe tener certeza y nunca duda frente a este tipo de escritura.

* La Poesía.

Vamos a trabajar la poesía dentro de las situaciones comunicativas narrativas, siendo conscientes de que la poesía puede tener distintas formas textuales: descriptiva, narrativa...

Durante el primer ciclo hemos trabajado la poesía desde un punto de vista oral, siguiendo las fuentes orales presentes en la comunidad social y cultural donde el centro se encuentra o recogiendo las tradiciones de la zona o la provincia. En segundo curso se han escrito y memorizado algunos poemas e incluso hemos compuesto poesías colectivas y personales. Seguimos en este ciclo con algunas de las estrategias planteadas allí: memorizar algunos poemas que se sabe la gente del pueblo, otros parecidos que hemos descubierto en algunos libros, los que nosotros hemos compuesto en clase. También podemos seguir con la

técnica de cambiar palabras de poemas aprendidos, oídos y leídos, así como poemas que son preguntas.

Ejemplo:

- *¿Viniste anoche?*
- *Tenia miedo.*
- *¿Miedo a qué?*
- *A la laguna, al barquero.*
- *Pero si ya murió.*
- *Pues yo no me lo creo.*

A estas edades deberíamos analizar los poemas en cuanto al número de versos que tienen y cómo riman los largos y los cortos. Posteriormente se podría seguir la estrategia de modificar en grupo aquellas palabras que nosotros subrayemos y continuar con la sustitución de otras palabras que ellos propongan. Una vez que estos ejercicios salgan sin dificultad, podemos realizar recitaciones, acompañadas de música creada por los alumnos con la ayuda del profesor o profesora. También se pueden amenizar con diapositivas y música de autor.

Otra tarea que puede hacerse con los poemas, es la realización de dibujos que acompañen al poema, que estén relacionados con lo que en él se dice. El poema-dibujo es una actividad propia de esta edad y muy gratificante.

La literatura gráfica es muy adecuada a esta edad. Se pueden presentar caligramas adecuados a estos cursos, poemas que siguen técnicas dadaístas (escribir poesías siguiendo los primeros impulsos, sentimientos, deseos que nos vienen a la mente), poemas que pertenezcan a un gráfico, la letra inicial de un poema que es un dibujo que lo engloba, etc.

Hay un sinfín de materiales que nos dan pistas para trabajar la poesía en la escuela de una forma lúdica, divertida y con la que niños y niñas aprenden y se divierten. No obstante, se recomienda recoger la tradición oral que nos rodea y que nos garantiza una motivación inicial. No debemos olvidar todas las canciones, adivinanzas y trabalenguas que se presentan en forma de poesía y que los niños ya saben.

b) Diálogos.

Esta situación comunicativa ha sido trabajada oralmente durante el primer ciclo. Ya conocen en gran parte la estructura gramatical que tiene y las normas de alternancia que definen estas relaciones comunicativas a nivel de uso. En este ciclo, convendría iniciar al alumnado en esta forma textual escrita, introduciendo las marcas gráficas que lo acompañan y caracterizan (II, ¿?, -, tipografías diferentes).

Por otro lado, las demás áreas educativas ofrecen a diario información más que suficiente para suscitar textos dialogados: una rata y un topo hablan de lo mal que está la vida con tanto abono y detergente, se

elaboran octavillas gráficas con diálogos ecológicos...; de igual manera se pueden elaborar prospectos, folletos, carteles sobre la Educación para la salud y calidad de vida...; las noticias periodísticas también dan pie a montar estrategias parecidas: componiendo eslóganes disparatados, haciendo collages...

c) La descripción.

Ya explicitamos las razones de la conveniencia de introducir esta situación comunicativa en este ciclo. El trabajo oral es clave y previo a la elaboración de textos descriptivos. Interesa que estos ejercicios se realicen en situaciones comunicativas, no por la consecución de la mera técnica, aunque ésta sea necesaria. Debemos tener muy en cuenta la intencionalidad de estas acciones lingüísticas.

En la secuenciación que hemos propuesto, aparecen una serie de ejercicios que desarrollan la comunicación en situaciones unidireccionales (ver un cartel y describirlo, recibir una nota y elaborar un cartel, contemplar una representación y describir lo recibido y visto, etc.). Aparte de la descripción de hechos, acontecimientos, personas, de las técnicas que se proponen, estas situaciones implican una reflexión sobre las intenciones que tienen esos actos de habla a través del código icónico. Trabajar las intenciones que transmiten los textos publicitarios y la forma como los reciben niñas y niños, es básico para la formación crítica del alumnado. La descripción de sus elementos, qué nos quieren decir, cómo se dice, ayuda a descifrar el mensaje profundo del texto y a comprenderlos en su totalidad, así como la actitud ante ellos.

Componentes lingüísticos y textuales.

Cuanto hemos expuesto en estos apartados sobre situaciones comunicativas escritas nos llevan a reflexionar sobre dos cuestiones fundamentales. Por un lado, el alumnado de este ciclo debe estar en contacto con múltiples textos que le ayuden a comprender, analizar y modificar la realidad, pero también a componer textos diferentes que le faciliten la comunicación de sus ideas, sentimientos y visión de las cosas.

El profesorado juega un papel importante en estas tareas durante el ciclo. La mayor parte de los textos deben ser ofrecidos por los maestros y las maestras, deben leerles, orientarles, facilitar la organización y acercamiento afectivo y placentero a la biblioteca de aula, a la vivencia de lo leído, al contacto del alumnado con la literatura (folklórica, oral, escrita). La presencia en el aula de textos diversos (periodísticos, audiovisuales, gráficos, musicales, corporales...), es responsabilidad del profesorado.

Mucha de la información que capacita hoy a las personas y las integra socialmente, se genera fuera del ámbito escolar. Ocurre a veces que esta información nos pasa desapercibida o nos manipula. Por tanto,

es función de la escuela adiestrar en la lectura, escritura y actitud crítica ante estos medios.

Por otro lado, los contenidos horizontales que se proponen para hacer coherentes, efectivas, adecuadas y comprensibles las comunicaciones, deben secuenciarse a lo largo del ciclo. Ya se ha dicho que su aprendizaje vendrá demandado por las necesidades expresivas y comprensivas. También se debe tener en cuenta que algunos de estos contenidos son recurrentes (no se aprenden de una sola vez y tienen niveles de profundidad), y que por tanto hay que decidir no sólo cómo, sino durante cuánto tiempo y cuándo se enseñan.

A continuación se ha hecho una selección de estos contenidos. Vamos a explicitar a continuación el nivel de profundidad y la secuenciación para este ciclo de algunos de ellos.

Componentes/recursos lingüísticos:

a) **Marcadores prosódicos y no verbales:** Ya se ha hecho referencia a ellos. Es evidente que estos marcadores son propios de la expresión oral. El texto escrito presenta otros marcadores prosódicos (puntos, comas, signos de interrogación, exclamación, guiones) y no verbales (sangrías, separaciones de párrafos, tipografías diversas, subrayados, negritas, cursivas, asteriscos, división del texto en apartados, líneas divisorias, recuadros, etc.). La interpretación adecuada de estos marcadores facilita la comprensión del texto. Un lector adiestrado, con un vistazo sobre un texto con marcas visibles (apartados, subapartados, asteriscos, negritas, subrayados...) hace presuposiciones acerca de dónde se encuentran las ideas relevantes del texto y sus interrelaciones, lo cual facilita la comprensión del mismo. Este tipo de competencia textual se consigue a lo largo del tiempo, pero adiestrar a niñas y niños en esta lectura es básico para el desarrollo de esta capacidad.

Para este ciclo debemos trabajar la entonación de los puntos, comas y puntos y comas, así como las interrogaciones y exclamaciones. A estas edades son frecuentes las **disfonías de puntuación** que aparecen en la lectura de frases u oraciones interrogativas o en la lectura en general. La recitación, los ejercicios de sonorización de textos sencillos guiados por el maestro o la maestra, así como los juegos de voz, son formas de acabar con estos vicios de entonación, pausa y ritmo. En este sentido, interpretar canciones populares con regularidad, ejercita el uso adecuado del ritmo, las pausas y la articulación en la expresión oral.

Los marcadores textuales han quedado explicitados a lo largo del desarrollo de las distintas situaciones comunicativas. Se puede añadir que para este ciclo convendría insistir en el uso de la sangría, tipografías diversas, subrayados e ilustraciones.

b) **Conectores:** Se deben seguir trabajando de forma sistemática y continuada los explicitados para el primer

ciclo. A los ya expuestos podríamos añadir:

. Tipo ordenador: los del primer ciclo.

. Tipo lógico: pero, aunque, al revés, a pesar de, al contrario, no obstante, sin embargo

A estos conectores o enlaces añadiríamos otros: la puntuación, la entonación y las pausas, señaladas anteriormente como marcadores prosódicos. No es una lista que se deba memorizar, sino usarlos pragmáticamente. Para lo cual, podemos idear, diseñar, actividades divertidas que faciliten su adquisición. Por ejemplo:

1. Se ofrecen personajes con grandes contrastes (Gordo/Flaco, Tip/Coll, Quijote/Sancho).

2. Se propone su descripción comparativa y se van escribiendo en la pizarra:

Tip es alto, pero Coll no. No obstante Coll es más gordo que Tip. Sin embargo los dos son muy graciosos...

3. También podemos dar un texto donde los conectores aparezcan mutilados:

En pr-m-r lg-r, acabaría sus deberes hacia media mañana para estar libre el resto del día. A-nq-e esto le llevaría bastante tiempo. P-r-también podía llamar a su amigo Félix y pedirle las letras que faltaban en el ejercicio tonto que mandó el maestro.

Sobre este aspecto hay poco material en el mercado, al contrario que en otros, por tanto se hace imprescindible que los equipos docentes elaboren materiales prácticos, dada la importancia de la cohesión textual para asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y comprender el significado global del texto.

c) **Sonoridad y graficidad:** La comprensión de una frase viene a veces dada por una palabra. Tener recursos expresivos, o idearlos, es la clave para la comprensión. Y lo mismo ocurre con la expresión (Por ej.: *Papá, ¿qué significa runrunear? Pues esto, hijita, esto. Y el padre le hace con gestos y ruidos el recorrido o baile de un moscardón o mosquito.*)

El ejemplo anterior constituiría lo que se llama una grafonía, esto es, la representación gráfica que hacemos de algunos gestos y sonidos que acompañan a la pronunciación de determinadas palabras. La grafonía suele representar una cierta exageración para motivar y potenciar la sonorización de la palabra, pero en ocasiones estos gráficos lo único que hacen es recoger la sonoridad que realizan los hablantes: *¿Has trompezado?* La introducción de la "m" es el obstáculo o causa del tropiezo.

Estas sonoridades las realizan con frecuencia

los hablantes y con ellas hacen más explícito lo que ya la palabra significa. Muchos de estos recursos sonoros son de orden paralingüístico y los hablantes hábiles, competentes, los utilizan en el discurso para hacerlo ingenioso, sutil, chispeante. Visto así, las grafonías serían la traducción gráfica de estos rasgos paralingüísticos y sonoros del habla. Estos recursos son muy utilizados en la forma de hablar de nuestra Comunidad Autónoma, es cuestión, pues, de saber recogerlos del ambiente y sacarles todo el partido didáctico que nos ofrecen, tanto a nivel oral como gráfico.

Las grafonías, además de para sonorizar textos, se utilizan en la poesía visual y en la publicidad. Hacer estos ejercicios en plástica, utilizando letras de periódicos, juegos de voz, son muy importantes para el desarrollo analítico de las capacidades expresivas de la lengua y llegar posteriormente a gozar con la lectura y la interpretación literaria.

Recursos textuales.

a) **Operaciones simples o mecánicas:** Hacer la caligrafía clara, dejar separación entre palabras, realizar la sangría inicial de párrafo, subrayar, utilizar tipografías diferentes...

b) **Operaciones complejas:** releer, hacer esquemas sobre lo que se va a decir o escribir, aplicar las reglas del escrito, buscar en el diccionario las dudas que surjan, reescribir lo que se ha corregido, eliminar las repeticiones, buscar sinónimos, la cohesión textual, recordar estructuras sintácticas leídas, transcribir ideas o frases hechas memorizadas que van con el tema, saber cuáles son las ideas relevantes.

Todo esto supone que debe existir un equilibrio entre lectura (comprensión) y escritura (expresión). La lectura desarrolla la escritura y al revés. Y también supone la actitud del maestro o maestra de no realizar tareas imprevisibles, de prisa y de un solo tirón.

Estas estrategias y habilidades son lentas y necesitan un marco relajado y de apoyo continuo. Y, además, los resultados no son rápidos. Supone adoptar la idea de proceso para la composición textual (se hacen resúmenes, croquis, esquemas, se señalan las ideas relevantes, se escribe, se corrige, se tacha, se reestructura el texto, se introducen otras ideas, sinónimos, etc.) y se desecha el texto escrito muy limpio, sin tachaduras, elaborado de una sola vez, pero con repeticiones innecesarias, sin cohesión entre las frases, con signos de puntuación indiscriminados...

c) **Estrategias de comprensión textual:** Aparte de lo ya expuesto en apartados anteriores y que hace referencia a la comprensión, creemos que para este ciclo se deben seguir trabajando las estrategias señaladas en el ciclo anterior. Muchas de ellas permitían profundizaciones y deben ser explotadas todas sus posibilidades.

Recomendamos para estos cursos el uso del

diccionario, aunque no cualquiera. Son pocos los diccionarios existentes en el mercado que aclaran las dudas del alumnado, pero los hay. En los recursos reseñaremos algunos.

TERCER CICLO.

Al empezar este ciclo se supone que niñas y niños han adquirido habilidades y recursos referidos a la adquisición del código (marcadores prosódicos, concordancias, sistema verbal, prefijos y sufijos, selección de ideas, uso del espacio, relectura del texto escrito, uso del diccionario para resolver dudas, marcadores no verbales, etc.), a la comprensión textual (detecta las ideas relevantes de cada párrafo, utiliza la cohesión textual para individualizar ideas, usa el contexto para encontrar el significado, elabora conjeturas sobre el texto a partir del título, de los gráficos que lo acompañan...), referidos a la lectura (fluida, clara, expresiva -respeto la puntuación, hace las matizaciones de voz y establece los espacios orales que el texto demanda a menudo-, domina el campo visual-espacial -no se pierde entre líneas, no titubea o duda en palabras separadas por guión al final de línea..., lee para sí y comprende, etc.).

Ahora bien, si las circunstancias de cada centro, de cursos concretos, demuestran que esto no es así, no debiera adoptarse la actitud de "esto se supone que se sabe" y seguimos con la programación del siguiente ciclo. La detección de las dificultades ha debido tener lugar en la evaluación de cuarto curso y los datos obtenidos debieran ser utilizados para programar quinto. Creemos que no es recomendable empezar un curso con los contenidos que el equipo docente selecciona porque corresponden al nivel de ese curso, sino que hay que programarlo en función de las dificultades detectadas y armonizar ambas líneas de actuación.

Se ha dicho anteriormente que los contenidos son recurrentes y cíclicos. Difícilmente se terminan, se agotan los contenidos lingüísticos. Hay algunos que sí (concordancia entre nombres y adjetivos, uso de mayúsculas, sangrías...). Pero a estas edades no se suele cerrar nada. Por tanto, se debe incluir en este ciclo todo aquello que aunque se suponga debiera estar adquirido, plantea dificultades en el alumnado (lectura silenciosa y comprensiva, estrategias de elaboración textual...). Además, el enfoque de uso pragmático permite estos planteamientos, ya que la producción y la recepción textual actualizan todos los conocimientos continuamente. Lo único que debe tener en cuenta el profesorado son aquellos aspectos que aún no se han refinado en las distintas situaciones comunicativas que se han propuesto y tenerlos presentes para plantear estrategias de afianzamiento o adquisición.

Por otra parte, se plantea aquí el conocimiento de diferentes situaciones comunicativas, con distintas intencionalidades y la adecuación a cada una de ellas. Quiere esto decir que el alumnado debe conocer las reglas que las caracterizan y adecuar sus formas de

interacción en estos intercambios sociales. Esto hace suponer que ha de poner en juego estrategias y habilidades trabajadas durante los ciclos anteriores. Es ésta una oportunidad didáctica que el profesorado debiera tener en cuenta para replantearse todas aquellas técnicas, procedimientos y estrategias que desarrollen los aspectos detectados como deficientes. Este es el sentido que tiene una evaluación investigativa, que utiliza los datos obtenidos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje sin traumas, ni saltos disparatados.

Es función de este ciclo, pues, afrontar los contenidos que faciliten la adquisición de los objetivos que se plantean para la Etapa, teniendo en cuenta que estos objetivos no son terminales para la Educación Primaria, sino que muchos de ellos, o aspectos concretos, se extienden a la Secundaria Obligatoria. No obstante conviene determinar, y es propio de una secuenciación, grupos de contenidos que son específicos de una etapa y que por la concurrencia, la globalidad de esta área en general, deben aparecer en este ciclo.

Así, niños y niñas deben saber, porque lo saben usar, las diferencias entre el código oral y el código escrito, las características de uno y otro (uso de las variedades dialectales frente al escrito que utiliza el estándar, selección menos rigurosa de la información en el oral y elipsis frecuentes, uso de anacolutos y frases inacabadas que no admite el escrito, poca frecuencia de recursos paralingüísticos en el texto escrito y abundancia en el oral -cambios de ritmo, variación de tonos, sonidos guturales: mmm, eh...); también deben tener mecanizados, memorizados, determinados recursos lingüísticos: articular bien, hacer la caligrafía clara, aplicar correctamente las reglas ortográficas (usos de "m" ante p y b, tildes en general, usos de b-v, h, g-j en el vocabulario conocido, diferenciación entre pronunciaciones dialectales y código escrito: respecto a aspiraciones de consonantes implosivas, igualación de "ll" e "y", aspiración de la "h", alternancia de "l" y "r", etc.), cohesión textual, adecuación a la situación comunicativa, conocimiento de las reglas que rigen los contextos de situación... Todos estos aspectos y otros más que aparecen en los criterios de evaluación, han de ser tenidos en cuenta en este ciclo. Ahora los explicitaremos más al desarrollar las situaciones comunicativas que se proponen.

Situaciones comunicativas orales.

a) La conversación.

De acuerdo con lo que se planteó en la introducción respecto a la diversidad de ámbitos en donde las situaciones deben desarrollarse, a fin de que niños y niñas adquieran las destrezas y habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente en ellas, y conectando con lo que declamos en la introducción a las situaciones comunicativas orales en el segundo ciclo en relación con los usos formalizados e informales, en este ciclo debe afrontarse la conversación desde esta doble perspectiva:

- Desarrollar acciones lingüísticas que impliquen propósitos e intencionalidades más complejas que en cursos anteriores: expresar una opinión, reflejar vivencias y sentimientos personales, discutir, opinar.

- Plantear estas situaciones comunicativas de conversación en ámbitos diversos (pandilla, familia, lugares deportivos, escuela: con temas de otras áreas, sobre problemas personales...). Esto implica conversar en distintos niveles de formalidad y por consiguiente utilizar normas y formas distintas en la comunicación.

Es propio de este ciclo, pues, que el alumnado distinga los contextos de situación donde la comunicación se produce y aplique a cada uno sus características peculiares. Así, por ejemplo, en una situación comunicativa de discusión en clase (de inicio al debate) niños y niñas deben saber que el número de participantes es numeroso y que pese a que la relación entre éstos sea de igual a igual, por el contexto y las intenciones que se plantean, es una situación muy formalizada. Es por esto que existen unas **secuencias** muy determinadas (unas rutinas de inicio -suelen ser temas que exigen una preparación: esquemas, notas, guiones-, unos tiempos delimitados, una duración en la toma de la palabra, un moderador...) y unas **normas** que se han de cumplir: no se puede hablar sin permiso, saliéndose del tema, derivando... Por otro lado, una situación así exige tonos o **claves** que según los momentos se pueden utilizar: formal, desenfadado o serio.

Es evidente que este contexto dista mucho del que se genera en una conversación de pandilla, aunque sea a través de una situación simulada, y por tanto formal (cambia el tema, pueden ser varios, la estructura de las secuencias, el tono, que es desenfadado, las normas y la intencionalidad...). Está claro, que por ser la discusión una situación muy formalizada, la estructura sintáctica se asemeja mucho a la que se utiliza en el código escrito: uso de estructuras sintácticas complejas, desarrolladas y bien cohesionadas, las frases terminadas, sin anacolutos o muy pocos, vocabulario específico, ajustado, poco uso de muletillas, tics lingüísticos o palabras comodín (*¿sí?, ¿no me digas?, tío, chaval...*). Mientras que en el otro contexto este tipo de recursos sería mucho más frecuente.

Por consiguiente, una misma situación de comunicación, la conversación-discusión, en un ámbito o en otro, requiere poner en juego habilidades lingüísticas muy diferentes. Siendo dos situaciones orales, una se acerca más a la estructura del escrito y la otra se mantiene con todas las características del uso oral. También existe una diferencia en el uso de la variedad dialectal. En la situación más formalizada, aun utilizando las características básicas de la modalidad de uso propio, se acerca uno más al estándar y se suelen evitar excesivos localismos. No porque sea correcto o incorrecto su uso, sino porque no es adecuado a la situación representada.

Las acciones lingüísticas o actos de habla que se proponen, hacen referencia a intencionalidades muy distintas que requerirán cada una su ámbito correspondiente. Como siempre son una guía y cada equipo docente decidirá la secuenciación de su ciclo.

b) Monólogo.

Al igual que en la situación anterior, conocido el funcionamiento del monólogo en el segundo ciclo, para éste se propone que los escolares sepan adecuarse a formas y ámbitos concretos de interacción.

La exposición es una situación comunicativa que se introduce en este ciclo como un tipo de monólogo. En Secundaria adquirirá entidad propia como forma textual. La exposición mantiene grandes relaciones con la situación de conversación-discusión que se ha propuesto anteriormente. Es un texto escrito para ser dicho, que a ser posible el receptor no debe adivinar que se ha escrito, aunque lo presuponga. Por consiguiente, es una situación muy específica: *no existen interlocutores activos, la relación es jerárquica, las secuencias las marca el emisor, así como el tono*, aunque la situación en sí ya disponga de uno, el serio, y durante su desarrollo se hagan incursiones al espontáneo.

No obstante, las marcas orales son patentes en estas situaciones: riquezas de entonación, inflexiones de la voz, frases inacabadas, repeticiones, tics, recursos paralingüísticos, onomatopeyas, sintaxis simple. Lo que sí desaparece de estas situaciones son las dificultades de expresión, falsas entradas, pobreza de léxico, incorrecciones gramaticales, interrupciones constantes...

Por cuanto se acaba de decir, es evidente que esta situación ha de producirse al finalizar la etapa. Antes de este momento se deben realizar producciones sencillas que faciliten la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias para llegar a lo expuesto. Esta ejercitación irá desde la representación dramática de algo que se quiere explicar, al uso del cómic para explicar algo, a contar sucesos, acontecimientos, pequeños experimentos hechos, explicaciones de temas estudiados, etc. Esta progresión aparece reflejada en las acciones lingüísticas que se han secuenciado y las intencionalidades que llevan implícitas.

Hay acciones más y menos formales y referidas a ámbitos distintos y a través de códigos diferentes. Jugar con las palabras, que es un propósito que se sugiere, es muy importante a estas edades. A la búsqueda de palabras escondidas en otras, enmascaradas, los palíndromos y anaclicos, etc., son posibles juegos recogidos en una amplia bibliografía creativa. Pero también los chistes, adivinanzas, retahílas, canciones y refranes están llenos de estos juegos, y además permiten el doble sentido, la ironía, lo equívoco...

El desarrollo del drama, tal como se planteó en el segundo ciclo, la situación épica, son momentos anteriores y que preparan la situación expositiva. Se

deben hacer ejercicios con textos épicos y ateniéndose a las características de estas situaciones comunicativas. Se deben plantear en forma de representación, de canción recitada, de romance histórico o referido a la vida actual... Lo que se pretende con estas actividades es facilitar las habilidades que requiere una buena exposición oral. Ya se dijo que el texto épico se acerca más a la estructura del texto escrito que del oral. A la exposición le ocurre en parte lo mismo. Por eso establecemos la relación entre estas situaciones y secuenciamos una, la épica, como previa a la exposición.

No se debe abandonar en este ciclo la elaboración de notas, guiones, pequeños resúmenes, que nos ayuden a estructurar las ideas y configurar las distintas partes de su desarrollo posterior. También se plantearán situaciones simuladas representadas, donde se trabaje la adquisición de destrezas y habilidades prosódicas y no verbales que hacen adecuadas, claras, coherentes y comprensivas las producciones orales expositivas: *entonación, pausas, ritmo, vocalización, gestos, espacios orales, recursos paralingüísticos, matizaciones de voz, redundancias de intensidad y cantidad en determinados núcleos semánticos, etc.* Aclaramos que el nivel de profundización respecto a las redundancias es básico. Proponemos casi un nivel de grafonía (que implica a veces intensidad, redundancia y contraste). Será en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria donde estos contenidos se trabajen en profundidad para desarrollar la capacidad de interpretar y crear.

El uso de textos de tradición oral y folklórica debe apoyar y guiar gran parte de las actividades que se han propuesto. Como siempre, se deben ofrecer modelos de ejecución al alumnado para que reflexione sobre lo que sabe y aplique cuanto oye y comprende. El uso del vídeo, el radiocassette, así como personas que puedan pasar por el aula, son básicos para estas adquisiciones. No se debe abandonar en este ciclo la tarea de contar cuentos. Además del desarrollo de estrategias cognitivas de orden narrativo, impulsa la creatividad, aumenta la competencia intertextual y textual, guía el uso de los marcadores prosódicos y no verbales que son importantísimos para el deleite, la comprensión y el gusto por la lectura y la escritura.

Nos queda por comentar la **recitación**. Cuanto acabamos de decir, tiene aquí su aplicación más directa. Pero queremos darle a la recitación en este ciclo un papel de animador a la producción y recepción de textos literarios. Que por supuesto también lo ha tenido en los ciclos anteriores, pero ha estado más enfocada como una técnica que servía de medio para adquirir recursos expresivos.

La memoria es básica para la escritura. Quienes no poseen memoria no tienen nada que decir. Por el contrario hay quienes la tienen y carecen de capacidad de escribir. Estos aspectos socio-antropológicos configuran el habla y los modos de entender la cultura, así como actitudes ante el modelo cultural

imperante, privilegiado. Andalucía cuenta con amplias zonas geográficas y de población que pertenecen a culturas orales y no escritas.

Memorizar canciones, poemas, retahílas, hechos, adivinanzas, letras de cantes flamencos, es rescatar del olvido formas de vivir, de conocer, de hablar y construir la cultura. Es por este motivo por el que el profesorado de la Etapa debe secuenciar el proceso de la recitación. Al principio se planteará como técnica para adquirir recursos, destrezas, habilidades, y de forma progresiva se ha de ir dando paso al conocimiento de estas formas literarias: dónde se cantaban, cantaban o referían, cómo se enseñaban y se aprendían.

La recopilación de estos materiales, además de los ya existentes, es una tarea de la escuela y una forma de conocer el proceso de crecimiento y enriquecimiento de la comunidad lingüística y literaria a que pertenece cada niño o niña. Además, hay canciones, refranes, retahílas, letras flamencas, poemas, cuentos o historias que hacen referencia a lugares de alto valor ecológico, histórico, geográfico, a costumbres populares, a formas de vestir, a tradiciones gastronómicas... Todos estos materiales suministran contenidos básicos de aprendizaje que crean una fuerte motivación en el alumnado y sirven de trampolín para llegar a otros contenidos más elaborados.

Estamos planteando la literatura oral como un hecho de comunicación didáctica y aprendizaje escolar que une los aprendizajes sociales de la comunidad con los escolares, más abstractos y pertenecientes a objetos de cultura, como son las ciencias experimentales, físicas o la ciencia lingüística y literaria.

Toda esta literatura utiliza palabras que son cercanas al mundo vivencial de niñas y niños, cuyo significado conocen, pero sólo con el sentido que adquieren en estos contextos de uso. Descontextualizadas tienen otras acepciones, lejanas a los miembros de la comunidad, pertenecientes al significado referencial, generalizado y diacrónico. La visión de uso pragmático que se viene proponiendo, impone tener este camino en cuenta para recorrerlo desde lo más sencillo y cercano, a lo más abstracto y lejano, y no al revés. A veces hemos descubierto la riqueza expresiva y significativa de una palabra, cuyo uso en determinados ámbitos nos avergonzaba, demasiado tarde. Eran términos que estaban en nuestro mundo desde siempre y por un proceso de aculturación (se utiliza el término en sentido lato) han ido muriendo en nosotros, permanentes sólo para reducidos ámbitos de interacción.

Además, estos usos crean en los hablantes de una modalidad o variedad una lealtad lingüística, que se traduce en una actitud de no huir de los rasgos que definen su modo de hablar. O sea, que utilizan su habla para expresarse y comunicarse no sólo en situaciones familiares, coloquiales e informales, sino también para conceptualizar, expresarse en términos científicos y culturales. Una modalidad así identifica culturalmente a

una comunidad de hablantes y les da prestigio, conciencia de "bien hablar". Todo esto contrasta con determinadas actitudes escolares que conviene evitar: pronunciar según la norma castellana cuando se lee, cuando se aprende a leer, al hacer un teatro, al grabar un guión, al presentar públicamente...

Trabajar la situación comunicativa de la recitación significa uso de la biblioteca, lecturas de todo tipo (dirigida, personal, dramatizada, pública...), producciones propias, simuladas de otros u otras autoras, literatura clásica, folklórica, popular, etc.

c) La Descripción.

Para el segundo ciclo, y secuenciado por años, hicimos una propuesta que desarrollaba la forma de enfocar y abordar situaciones comunicativas de descripción. Durante éste vamos a profundizar en aquel diseño y a determinar el trabajo específico para estos cursos.

Si se leen detenidamente las acciones lingüísticas o actos de habla que se proponen para la situación comunicativa de la descripción, se observa que se complejizan y formalizan progresivamente. Se inicia el ciclo con acciones de presentación y explicación (un tema tratado en clase, una película vista, un aparato nuevo que se ha utilizado, etc.). Pero poco a poco se pasa de observar el exterior a reflexionar sobre lo que sentimos, pensamos, creemos: qué sentí al verla, cómo se puso ante aquello, qué pensé al saludarlo. También se pueden dar ideas para solucionar un problema, qué hacer para superar una costumbre alimenticia... Como se puede observar, en estas edades no se pretende la producción de estructuras textuales puras (narración, descripción, argumentación...). Dejamos para la Ed. Secundaria este tipo de tareas.

Se mantiene, por tanto, el propósito de formalización y abstracción que se ha definido para el trabajo en este ciclo. Cabe ahora, pues, establecer una posible secuencia del trabajo a realizar en este tipo de comunicaciones.

Este tipo de situaciones comunicativas demandan apoyos de los contenidos horizontales que se proponen para el ciclo. En primer lugar, y a causa de la formalidad de estas acciones, se exige la ausencia de recursos del nivel oral en situaciones informales (muletillas, palabras comodín, repeticiones) y la exigencia de léxico específico y ajustado a cada descripción. Se pretende representar con las palabras los objetos, hechos o personas a que nos referimos. Por tanto la ambigüedad hay que evitarla. Por el contrario, hay que cuidar los marcadores prosódicos y no verbales que se proponen para este ciclo y exigir su uso adecuado. Esto no quita que se planteen situaciones descriptivas en ámbitos distintos de éstos y que demandan un uso informal oral, donde muletillas, tics, recursos paralingüísticos, disfonías y otros componentes orales sean adecuados. Es más, estos contrastes textuales deben plantear-

se, a fin de que niños y niñas sean competentes en la adecuación a contextos de situación diferentes.

La estructura sintáctica oral también cambia en estos encuentros. Ya explicamos en el monólogo las diferencias que estas situaciones presentaban respecto a interacciones coloquiales y familiares. En este caso ocurre igual.

Respecto a la cohesión textual, hay actos de habla que exigen el conocimiento de conectores conjuntivos para ordenar las ideas. Además de los que enunciamos para ciclos anteriores, habría que añadir:

Tipo ordenador:

* **Anterioridad:** antes de (que), con anterioridad, desde antes (de) (que), por adelantado, de antemano, previamente.

* **Comienzo:** en principio, primeramente, al pronto, inicialmente.

* **Posterioridad:** simultáneamente, junto (a), de paso, durante, entretanto, en tanto que, en esto (que), a medida que.

Tipo lógico:

* **Contraste de ideas:** sino (que), por contra, con todo (eso), antes bien, así y todo, por mucho que, por el contrario, contrariamente.

Para el tratamiento y adquisición de estos conectores conjuntivos, remitimos a las estrategias planteadas en el primer ciclo, y para su forma de recogerlos, recordamos el archivo que organizamos en el segundo ciclo en el apartado de situaciones comunicativas descriptivas.

El sistema verbal adquiere en estos ejercicios una importancia capital. En ciclos anteriores se han planteado tareas tendentes a conocer y diferenciar el presente, el pasado y el futuro. Los procesos para estos aprendizajes son de ida y vuelta. Ni son sólo memorismo, ni únicamente actividad sin reflexión. Hay que conocer el uso de verbos en la actividad práctica que niños y niñas usan a diario y establecer reflexiones sobre esos usos: saber qué indican, cuándo se utilizan. Y cuando los momentos lo exijan, ampliar a otros tiempos y plantear la misma o estrategias parecidas. Para este ciclo, además de estos tiempos, los actos de habla referidos a situaciones ficticias, demandan el uso de tiempos pertenecientes a los modos subjuntivo y potencial.

Se llama aquí la atención sobre los usos verbales que ejecutan niños y niñas. Y al igual que se dijo anteriormente, no basta con que se sepan los tiempos verbales de memoria para que su uso sea habitual y adecuado. Es la creación de situaciones comunicativas de uso y la reflexión sobre las propias

producciones las que garantizan, modifican y afianzan la adecuación del sistema verbal.

En todo caso, será el uso y las dificultades en el uso las que guíen estas reflexiones.

La lectura, en todas sus formas y maneras, debe facilitar estos trabajos: frases hechas, memorizaciones de todo tipo, el uso del diccionario, representaciones de hechos, visitas a lugares, etc., desarrollan la competencia intertextual del alumnado y les ayuda a resolver situaciones en la producción textual. Así, oír expresiones, verlas escritas, leer y reflexionar sobre estructuras sintácticas que se repiten, conocer figuras literarias, formas de decir determinadas ideas, palabras u objetos..., constituyen lo que se ha dado en llamar competencia intertextual (traer a las propias producciones recuerdos de otras ajenas que las enriquecen y completan). Por esto algunos teóricos de la literatura han dicho que todo texto es a la vez muchos textos (aunque con esto se quiera decir otras muchas cosas).

d) La Entrevista.

La entrevista es una situación comunicativa enormemente formalizada. La relación entre los participantes es jerárquica y en el contexto escolar también distante. La intencionalidad básica que esta situación tiene en la escuela, es la Informativa: obtener datos de una persona o personas para documentar una tarea concreta, para saber sobre una actividad que realiza el entrevistado, etc. Existe otro tipo de entrevista en el que la relación entre los participantes es más íntima, pero esta modalidad la dejamos para la Secundaria Obligatoria.

El sentido que esta situación de comunicación va a tener en este ciclo es como un medio, una forma más de conocer datos, obtener información, así como conocer a un personaje concreto, su dedicación, su vida, costumbres y sentimientos: alcalde, escritor cercano, empresario, guarda forestal, persona experta (podador de viñas u otros árboles, panadero, picadero, encofrador...).

La entrevista consta de unas fases que conviene respetar para que su desarrollo tenga éxito y sea adecuada:

1. Recogida de información sobre la persona que se entrevista. Siempre hay que tener algunos datos, si no, la realización del cuestionario resulta imposible.
2. Hacer un cuestionario. Las preguntas deben ir orientadas hacia aquello que se quiere saber, aunque se incluyan otras por simple curiosidad o deferencia hacia el entrevistado.
3. Escucha atenta. En el desarrollo de la entrevista suelen darse datos que nos pueden interesar y no se habían previsto. Reestructurar el cuestionario e introducir como pregunta lo que ha surgido.

4. Reunir la información e introducirla en el lugar que la demandó. A veces las entrevistas se hacen porque sí, como una actividad más, para salir de la monotonía. Para que tenga sentido debe cumplir los objetivos propuestos, plantearla como una forma de comunicarse con los otros y satisfacer unas intenciones.

Aunque importante, esta modalidad de entrevista no surge a diario, y a veces no hay necesidad de realizarla. Pero hay otras situaciones que surgen en el contexto escolar y que además de preparar las entrevistas esporádicas y muy formales, nos son útiles para saber qué piensan, cómo se lo han pasado, qué van a hacer alumnos o alumnas. Las intencionalidades que estos actos de habla ponen en juego son muy variadas y el grado de improvisación de la persona entrevistada grande. A modo de orientación proponemos:

1. Se plantean situaciones simuladas (alguien que es escritor, ha sucedido una catástrofe, se ha obtenido una inesperada victoria) y hay que entrevistar a personas que han participado.

2. Sobre un tema de clase (la contaminación de una fábrica, la familia, el deporte, la limpieza del colegio...) se realizan entrevistas por grupos.

3. Se hacen representaciones libres. Se crea en clase la temporada de mi personaje favorito (hasta que salgan todos. También pueden ser grupos). Una persona o varias se hacen pasar por otra persona. Otra u otras entrevistarán: sus gustos, su vida, su trabajo, qué piensa de un hecho, de una situación. El personaje debe ir disfrazado y adoptar su forma de ser, vestir, pensar. El contexto de la entrevista debe ser acorde con el personaje. Hay que camuflar la clase.

Según sean los personajes, tendrán un contexto de situación concreto y todos los elementos de la comunicación estarán en consonancia con ese contexto donde la interacción se va a producir. No será lo mismo representar una entrevista con un cantante o presentador de moda que con un científico o persona desconocida. El hecho de tener que recrear el espacio de la entrevista, hará reflexionar sobre todos los elementos que componen el contexto de situación (el lugar físico, su decoración, elementos que definen a la persona, sus gustos, sus manías, formas de ver las cosas, las posturas corporales, los gestos, la forma de hablar, la manera de utilizar y ocupar el espacio del encuentro interpersonal. En definitiva todos los aspectos, junto con la palabra, que suministran datos en los procesos comunicativos.

Además, en este tipo de situaciones informales (cantantes, presentadores, futbolistas) hay que procurar que las primeras fases de la entrevista se cumplan, con el fin de evitar titubeos, inseguridades en las respuestas, recurrir excesivamente a recursos paralingüísticos, uso indiscriminado de muletillas, tics lingüísticos, etc.; o bien, abuso de la elipsis, frases inacabadas, presencia de digresiones, datos irrelevantes. Pese a que hemos definido estas situaciones comunicativas como

informales (por el tipo de personaje y la situación), nunca se acercan al uso coloquial y familiar.

Por tanto establecemos dos niveles en el planteamiento de esta situación comunicativa: uno muy formalizado y otro menos formal, pero procurando para este último la adecuación a cada uno de los personajes, el contexto que su presencia crea y las características orales de estas situaciones, distintas como se ha dicho, de las familiares y coloquiales. El uso de registros lingüísticos según el contexto de situación, es un ejercicio constante en este planteamiento expuesto.

e) La Encuesta.

Se continúa en este ciclo con la realización de pequeños cuestionarios, esquemas y recogida de datos que se planteaban en el curso anterior. Tareas como leer anuncios que ofrecen información y hacer comentarios al respecto, como por ejemplo, *"hace tan sólo veinte años el 80% de las personas sufría dolores en las plantas de los pies, hoy con....., no llegan al 15% las que se quejan de estas dolencias"*. También se pueden ofrecer las listas que algunas revistas traen sobre los libros más vendidos al mes y comentar qué tendrán esos libros, de qué tratarán para que tanta gente los lea, si por los dibujos de las pastas puede uno imaginarse de qué va, etc.

Este aspecto de la encuesta puede ser trabajado en otras áreas (para recoger datos, saber qué opina la gente de un tema preocupante para la sociedad, saber qué agua ha caído durante un año, qué año ha sido más lluvioso en una década...), y alguna de ellas (matemáticas) desarrollará procedimientos tendentes a construir en el alumnado la capacidad de leer y realizar gráficos que representen datos, conocimientos sobre un hecho... En estas y otras situaciones parecidas que se señalan en la secuenciación del ciclo sobre la encuesta, ésta se plantea con la intención de preguntar, interpretar, recoger datos, saber qué se piensa... Pero hay otras situaciones que ponen en juego acciones lingüísticas con la intención de imaginar, criticar, jugar con las palabras, reflexionar.

Representar en forma de parodia un anuncio-encuesta, realizar dibujos de coches del futuro y preguntar a los demás alumnos y alumnas cuáles son las características que más les gustan, las razones por que los compran, qué haría la gente ante un hecho sorprendente (un ratón que habla, una tortuga en el cocido, un rinoceronte en el patio de la casa, etc.), son situaciones que facilitan el desarrollo de estrategias para aprender los procesos de elaboración y realización de encuestas con intencionalidades distintas al uso habitual de esta situación comunicativa.

También conviene durante este ciclo, poner en juego estrategias tendentes a plantear encuestas propias de un ámbito en otro distinto, y simular las reacciones de la gente. Una posible estrategia podría ser: se le dan al alumnado, por grupos, vocabularios cortos pero muy

especializados para realizar una encuesta (mundo farmacéutico, enseñanza, mecánico, ferroviario...); luego se escoge la población a la que se va a encuestar y se anotan las reacciones: abuelo, ¿crees que la correa de alternancia de un motor puede romperse por el calor del verano?

Las reflexiones de clase sobre este tipo de tareas son muy importantes para hacer competentes a niñas y niños en este tipo de situaciones comunicativas e iniciar el camino hacia las formas de manipulación de la opinión pública. La encuesta en su vertiente política, publicitaria (referéndum, encuesta-anuncio), serán propias de la Ed. Secundaria, pero estos pasos que hemos propuesto aquí son básicos para el trabajo posterior.

Situaciones comunicativas escritas.

En los ciclos precedentes se han trabajado procedimientos tendentes a la adquisición de determinados hábitos, habilidades y destrezas: elaboración de pequeñas notas para recordar algo a alguien, al hilo de una conversación, mientras se lee un texto; realización de un esquema para posteriormente desarrollar una idea, elaborar una citación o escribir un orden del día. Aunque ya sea habitual hacer estas tareas previas en la preparación de un texto, debemos seguir insistiendo en ellas. Es importante afianzar al final de la Etapa estas estrategias textuales: por la importancia que para la individualización o separación de núcleos semánticos tiene, así como para los procesos de comprensión y expresión.

Comprender y construir mensajes escritos, así como usar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos, son objetivos que se plantean para esta Etapa. Conviene, pues, insistir en las tareas expuestas en el párrafo anterior, a fin de adquirir capacidades tendentes a utilizar el código escrito de forma adecuada, cohesionada y coherente para garantizar la comunicación de ideas, sentimientos y emociones. Estos procedimientos que se proponen son previos a la construcción de situaciones interactivas complejas: diálogo, descripción, exposición y narración.

a) Narración.

A lo largo de este ciclo se deben ampliar y seguir utilizando las estrategias textuales que ya se han trabajado en ciclos anteriores (generar ideas -representar las situaciones que se van a trabajar, torbellino de ideas, plantear simulaciones del tipo "qué harías tú si..."-, hacer esquemas, corregir, reformular el borrador, contrastar las dudas ortográficas, utilizar textos leídos, consultar el diccionario, selección de la información, hacer resúmenes...). El profesorado debe poner en juego cuantos recursos estén a su disposición para garantizar estas capacidades. Traer a clase escritores que les expliquen su modo de trabajar, estudiantes mayores, obreros que deben preparar minuciosamente la tarea

que realicen (albañil, panadero, impresor...) son medios importantes para afianzar estos aprendizajes.

* Las cartas.

La correspondencia debería tener en este ciclo dos niveles de tratamiento: interpersonal y de relación con las instituciones. Respecto a la relación interpersonal se pueden elaborar archivos personales o carpetas de correspondencia donde se guarden todas las producciones de este tipo de situación comunicativa y progresivamente se debe ir dando paso a la carta literaria. Esta modalidad será específica de sexto curso y no debe plantearse de forma uniforme en el tiempo para todo el alumnado. Este debe incorporarse a estas producciones de forma progresiva. Será en la Secundaria Obligatoria cuando esta modalidad tenga su pleno desarrollo. No obstante, en el último curso de la Educación Primaria pueden leerse correspondencias de escritores que sean adecuadas a esta edad. Estos actos de lectura deben tener un proceso que garantice su uso y disfrute.

Conviene afianzar la estructura y fórmulas establecidas de la correspondencia: inicios o cabeceras, despedidas, formas de alusión, niveles de relación (familiar, amistad, desconocidos).

Por lo que respecta a la relación con las instituciones (oficiales y privadas), cabría empezar trabajando la solicitud, que ya se han hecho ensayos en el ciclo anterior, aunque en el ámbito escolar. Las normas que rigen estos escritos, las fórmulas socio-comunicativas, la estructura del texto en el papel, los tiempos verbales más usuales en este tipo de comunicaciones, etc., son aspectos que deben ser tenidos en cuenta. El cómic, la representación oral de una carta que se dicta, una serie de diapositivas que muestran partes de una carta comercial (la cabecera, el final, la distribución de las partes...), son estrategias posibles para iniciarse en esta tarea.

* Los cuentos. La historieta. El cómic.

Estas tres situaciones comunicativas pertenecientes a la narración son ya usuales entre niños y niñas. Se ha insistido hasta ahora en las fórmulas de inicio y final, en las partes que componen estos textos (planteamiento, nudo, desenlace), los enlaces temporales de la acción, los personajes, etc.

Para este ciclo se propone una mayor profundización para la construcción de estos textos. Se dispone de mayor número de conectores, así como todas las estrategias textuales que se han ido utilizando y que a diario se usan. También se poseen más conocimientos gramaticales que van a permitir formas variadas, distintas, de decir las cosas.

Como ejercicios de adiestramiento se pueden proponer trozos de textos seleccionados para que se siga el momento en el que se queda el cuento (un

momento de tensión, de intriga, de desconcierto...). También convendría utilizar diferentes cuentos, uno para cada grupo, y pedir que digan: si tiene un ritmo lento o rápido, en qué momento se produce la tensión, la expectación, la intriga, cuándo llega el sosiego, la tranquilidad, etc.

Cuanto hemos realizado aquí es válido para plantear el cómic y la historieta. Estas dos formas de narración quizá se presten más para contar aspectos de la vida diaria, lo que ocurre en el aula, lo que acontece de curioso, interesante en el pueblo, situaciones discutidas, aprendidas en otros ámbitos de aprendizaje.

Todo esto se relaciona con las acciones lingüísticas que en esta situación comunicativa se pueden llevar a cabo: aconsejar, denunciar (por medio de pancartas, textos dramáticos, notas, panfletos), adoptar un punto de vista, transformar, imaginar (a través de una noticia, un anuncio, un cartel, un texto de autor, uno propio). Estas acciones, con distintas intencionalidades, son formas de contar y de comunicarse con los demás, con las instituciones. Recordemos que estos textos (desde un punto de vista semiótico se entiende por texto toda comunicación que se haya registrado en cualquier sistema signico: un ballet, un cuadro, una representación teatral, un escrito, una emisión oral, una forma de vestir...) debieran relacionarse con los aprendizajes de otros ámbitos y que el profesorado los utilizara como medios para vehicular contenidos diversos.

Estas situaciones comunicativas que implican posturas críticas ante la realidad (no quiere decir que las demás no las tengan) por la intención expresa que llevan, pueden ser trabajadas en clase a través de simulaciones de hechos, acontecimientos, etc., pero lo ideal es que estuvieran relacionadas con situaciones reales que surgen o se traen a clase (un periódico con un anuncio discriminador, el problema del agua que aparece en un texto, un panfleto que denuncia el estado de una laguna cercana al contexto escolar...). Todos estos hechos deben dar pie para plantear estas acciones que se secuencian, así como a manifestar opiniones, contar, resolver, crear, aconsejar, denunciar, a través de todos los códigos a nuestro alcance.

* Poesía.

En este ciclo se propone la misma línea de trabajo que se planteó en el anterior. La poesía de tradición oral puede ser la base de las tareas de clase, a la vez que otras producciones literarias apropiadas. Parte del material que se va recopilando y que utilizamos oralmente, servirá para las producciones escritas. La imitación de canciones de cuna, de canciones populares, poesías cortas de una sola estrofa que existen en el pueblo o pertenecientes a determinados autores, dichos, etc., son un material inicial para esta situación comunicativa.

Es evidente que cuanto se ha dicho, sirve para

que niñas y niños conozcan fórmulas donde apoyarse, de donde partir, pero que luego les darán formas propias y originales. La lectura de poesía en clase, su memorización y recitación les darán la competencia intertextual que se rastrea en tantos poetas consagrados.

Si se sigue el desarrollo de esta secuenciación, se deduce fácilmente que los aspectos gráficos, los marcadores no verbales del texto escrito, son de gran importancia para la comunicación total. Pero también se deduce que el gráfico que acompaña al texto puede ser tanto una comunicación subsidiaria como un texto en sí mismo.

Ambos textos, escritura y gráfico, pertenecen a códigos distintos y son complementarios en el proceso de comprensión, expresión y comunicación. Su uso en los escritos es básico y en multitud de ocasiones (cuando están bien hechos, son coherentes y adecuados a la situación), son una guía muy importante para la comprensión del texto por parte de niños y niñas. Los gráficos dan pistas sobre el tema, los personajes, las acciones que se realizan, el desenlace. Y esta lectura, nos guste o no, es previa (siempre lo ha sido) al código escrito. De esta forma el lector se acerca al escrito con hipótesis acerca de lo que trata, lo que ocurre. Esta activación lleva a reconstruir el texto, a completar las rupturas que en él se dan y que cada individuo recrea. Texto escrito, texto gráfico e individuo es el auténtico triángulo de significación y comprensión textual.

Es este un mensaje que el profesorado debe transmitir a través de todos los medios que pone en juego en la enseñanza. Son actitudes que el alumnado captará y posteriormente expresará. La Educación Artística tiene una tarea importante que desarrollar en este largo proceso de la producción y recepción textuales. Caligramas, poesías-dibujo, diseños de letras, grafonías de determinadas palabras o frases, gráficos, colores, uso del espacio, del tamaño de la letra, serán claves de la comunicación que transmiten los textos y de su comprensión y reelaboración por parte de los receptores. Determinados programas de ordenador, así como técnicas de impresión y maquetación, ayudarían bastante a desarrollar estos hábitos, habilidades y destrezas.

b) Diálogo.

Se han trabajado las marcas gráficas que caracterizan al diálogo, así como su estructura textual y gramatical. Tiene poco sentido continuar el trabajo realizado hasta ahora. El texto dialogado puro no es específico de esta Etapa y debería utilizarse en textos narrativos y descriptivos cuando las situaciones lo requieran.

Para estos años se propone el desarrollo de la situación comunicativa del diálogo en la elaboración de comics, donde texto narrativo y dialogado se alternan, aunque el diálogo tenga un papel preponderante. La razón de esta decisión consiste en que en el cómic

aparecen múltiples contextos de situación, referidos a ámbitos de encuentro muy distintos entre sí, y esto crea la posibilidad de interiorizar todas las reglas socio-comunicativas que las situaciones demandan. Por otra parte, la estructura del cómic descarga la tensión que supone el texto dialogal puro, y facilita la generación de ideas por el contacto gráfico que aporta.

Todo esto supone el conocimiento mínimo de la estructura de este género, sus elementos, rutinas y los recursos de los que se vale. Además implica una coordinación constante entre el área de Educación Artística y las demás.

También se pueden plantear situaciones comunicativas de diálogo a través de discusiones que se plantean en clase: por cuestiones de organización y funcionamiento, en los debates, en las relaciones personales, en temas controvertidos de otros ámbitos. Convencer, persuadir, disuadir, conjeturar, son intenciones que se ponen en juego en las situaciones descritas y que conforman actitudes ante las cosas que suceden a nuestro alrededor y las posibles situaciones que crean: modificar un anuncio publicitario gráfico que hiere la sensibilidad, rebatir-discutir una noticia manipulada, etc. Esto supone el acercamiento al texto persuasivo, sus características. Pero será en la Educación Secundaria donde adquiera pleno desarrollo.

Finalmente, se propone la tarea de elaborar diálogos para ser representados, pero el alumnado tendrá que conocer cuantas anotaciones son necesarias para la representación. Se propone esta actividad para sexto año de Primaria.

Es previo a estas producciones la lectura de textos teatrales, con el fin de que se vayan reconociendo sus partes, los marcadores que utilizan, expresiones características, léxico específico, los recursos necesarios. En lo que a recursos se refiere, son niñas y niños los que deben hacer, si no todo, sí la mayor parte: murales, luces, instrumentación, vestuario... No estaría de más que estos textos tuvieran discusiones o debates colectivos anteriores a su elaboración. De esta forma se podrían tomar notas, hacer esquemas, apuntar ideas que facilitarían la producción del texto.

Como es natural, también se pueden realizar estas actividades a partir de una noticia oída, un suceso, un problema en el pueblo, en el barrio, un tema preocupante personal.

c) Exposición.

Es la primera vez que esta situación comunicativa se trabaja desde el punto de vista escrito. Si oralmente decíamos que la exposición condicionaba en parte los recursos prosódicos y no verbales del coloquio y la estructura sintáctica, en el nivel escrito este tipo de texto también tiene características específicas respecto a otras situaciones escritas.

Como características principales podemos citar:

1. La importancia de la intención comunicativa: la explicación (relacionada con el proceso cognitivo de la comprensión).
2. El emisor requiere un saber organizado previo.
3. Las relaciones temporales están referidas al tiempo de la enunciación. Todo se organiza en torno al presente.

En cuanto a las marcas formales que se utilizan en este texto tenemos: **índices gráficos** (números, letras, guiones, puntos seguidos, aparte, punto y coma, negritas, subrayados, paréntesis...), **conectores**, **tiempos verbales y léxico abstracto**.

d) Descripción.

Durante este ciclo, aparte de continuar con algunos de los ejercicios que se planteaban para el segundo ciclo, se puede ampliar el vocabulario relacionado con la descripción física de personas y se puede empezar a describir el carácter. Es importante que insistamos en el sistema verbal. Niñas y niños tienden a utilizar siempre los mismos.

Una vez que se hayan adquirido los mecanismos básicos de la descripción -estructura sintáctica, importancia de la percepción espacial como intención primaria, la relatividad del tiempo, el vocabulario básico, las cohesiones textuales, etc.-, se propone introducirlos en otros textos: narrativos, expositivos. No se pretende con esto que no se hagan tareas específicas, sino que debido a la dificultad en la producción de un texto amplio y sistemático sobre la descripción, es más útil didácticamente a esta edad, trabajarlo en textos más fáciles y llamativos para el alumnado. Las cartas, los poemas, los comics..., ofrecen muchas oportunidades para describir. Con lo cual empezamos a trabajar con situaciones comunicativas que ponen en juego diferentes intenciones.

La publicidad, el vídeo, la plástica, se prestan a trabajar la descripción, la percepción espacial y su significado en los encuentros humanos.

Se propone trabajar de forma conjunta la descripción oral y escrita. Conviene que lo oral preceda a lo escrito, pero cada momento debe aconsejar lo más necesario. Lo que sí se propone es la misma secuenciación que se estableció para las situaciones orales.

CUADRO-RESUMEN

Como complemento más estructurado de la propuesta de secuenciación de contenidos realizada en el capítulo anterior, se explicitan a continuación una serie de esquemas que desarrollan las secuencias

interciclos en la presente área curricular.

No obstante conviene entender que los esquemas no tratan de ser una relación exhaustiva de lo que pudiera hacerse de acuerdo a los criterios generales establecidos. Esta sería una labor más propia de los equipos docentes en la realización de sus proyectos curriculares o programaciones de aula.

En los esquemas que a continuación se acompañan se ha reflejado aquello que se considera más relevante o definitorio de cada secuencia, no olvidando su carácter orientativo. Se alude, de este modo, a distintos tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) de forma integrada y tratando de establecer relaciones entre los mismos desde el principio.

Por estas razones, ha de huirse de aplicaciones rígidas o de planteamientos excesivamente mecánicos en la interpretación de los esquemas.

Por otra parte, por sí solos no ofrecen la riqueza de apreciaciones y matices que se quiere expresar a lo largo de toda la propuesta de secuenciación, por lo que es desaconsejable que se conviertan en el capítulo principal. Sólo consisten en un documento aclaratorio de lo que se ha desarrollado con anterioridad.

Conviene, pues, que su lectura y contraste se realice una vez leída con detenimiento la totalidad de la propuesta, para poder, así, comprender con mayor acierto las claves que han llevado a su formulación e, incluso, poder establecer matizaciones según la experiencia docente y zona de actuación en la que se desarrolle la labor educativa.

PRIMER CICLO

Situaciones comunicativas orales

a) Conversación/Diálogo

* Adquisición de normas socio-comunicativas: evitar empujar al hablar, salpicar con la saliva o elevar el tono de voz. Respetar el turno de palabra y relacionarlo con la mirada, silencios, etc.

* Mejora de la competencia lingüística con la que llegan los alumnos al primer ciclo: articulación (dislalias-disfemias), fonación (disfonías de la edad).

* Respeto a las opiniones de los otros, sus diferencias y singularidades.

* Uso adecuado de la entonación: exclamaciones, interrogaciones, pausas.

b) Monólogo

* Desarrollo de estrategias tales como exageraciones

comparativas sobre los objetos.

* Uso de trabalenguas, retahílas, poemas y canciones.

* Realización de memorizaciones y recitaciones trabajando los marcadores lingüísticos (entonación, pausas y conectores) y los no lingüísticos (uso del espacio, gestos adecuados, función de la mirada).

* Tratamiento de las irregularidades articulatorias mediante juegos fonéticos, de expresividad y sonoridad.

* Adquisición de fórmulas de inicio, desarrollo y final de cuentos.

* Narración de historias con códigos diferentes.

Situaciones comunicativas escritas

* Uso del código gráfico y alfabético para escribir notas, describir situaciones, contar historias o acciones.

* Utilización de onomatopeyas, grafonías, palíndromos y anaclicos para descubrir el código alfabético.

* Elaboración de notas, secretitos, carteles, poesías visuales, adivinanzas.

* Uso de diferentes tipos de letras en la producción textual.

* Evitar repeticiones en los escritos: sinónimos, pronominalizaciones.

* Separación de palabras y concordancia: atención a la relación modalidad lingüística y escritura.

* Distribución del texto en el espacio.

* Introducción progresiva de conectores para que se sucedan las acciones.

SEGUNDO CICLO

Situaciones comunicativas orales

a) *Conversación*

- * Conocimiento de usos diferenciados de la lengua según las situaciones.
- * Respetar la palabra, el tema y adecuar el tono de voz.
- * Adecuación de la articulación, entonación, gestos, recursos paralingüísticos.
- * Relación entre ámbito de encuentro y modalidad lingüística.
- * Uso de marcadores prosódicos (entonación, separación de la voz) y marcadores no verbales (mímica, gestos expresivos).

b) *Monólogo*

- * Planteamiento de situaciones a través de códigos diferentes: gestos, juegos de voz, cuerpo, sonorizaciones, dibujos.
- * Captación de relaciones diferentes: entre iguales, jerárquica.
- * Realización de recitaciones en las que se pongan en juego marcadores prosódicos: entonación, ritmo, matizaciones de voz, separación de núcleos semánticos.
- * Conocimiento del aspecto gramatical del monólogo; formas directas del habla, componentes de entonación (melódicos-prosódicos).
- * Hacer esquemas, tomar notas, resumir.
- * Realización de gráficos y comprensión de los mismos.

c) *Descripción*

- * Desarrollo de técnicas como exageraciones, comparaciones.
- * Descripción de seres imaginarios, ficticios.
- * Elaboración de archivos documentales de imágenes y vocabulario.
- * Uso de adjetivos sobre la cara, los ojos, la nariz.
- * Uso de carteles, vallas, dibujos.
- * Inclusión de conectores de tipo ordenador y de tipo lógico.
- * Exploración de posibilidades expresivas de la lengua:

sonoridad, graficidad textual.

- * Reconocimiento de ideas relevantes e irrelevantes.

d) *Encuesta*

- * Obtención de datos, toma de notas.
- * Elaboración de cuestionarios presuponiendo respuestas.
- * Escenificación de encuestas.
- * Visualización de las mismas en vídeo, televisión.
- * Conocimiento de la estructura gramatical del texto de la encuesta: preguntas, guiones, paréntesis, doble intención.

Situaciones comunicativas escritas

a) *Narración*

- * Producción de pequeñas notas.
- * Adecuación espacial del texto.
- * Uso de tipos distintos de letras.
- * Elaboración de guiones y convocatorias.
- * Uso de las normas socio-comunicativas de cada texto y situación.
- * Producción de cartas y uso de las normas que las caracterizan.
- * Atención a la ortografía y estrategias de superación.
- * Ortografía de términos especiales como los del lenguaje del flamenco.
- * Iniciación a la poesía y literatura gráfica.

b) *Diálogo*

- * Conocimiento de las normas de alternancia textual.
- * Uso de las marcas gráficas características: ¡!, ¿?, y tipografías diferentes.
- * Realización de juegos, fábulas y canciones dialogadas.
- * Elaboración de prospectos, folletos y carteles.
- * Dramatización de hechos.
- * Lecturas expresivas, recitación.
- * Elaboración de cómics.

* Poner texto a imágenes.

* Observación de representaciones teatrales y de las partes de que constan.

c) Descripción

* Profundización en el trabajo con conectores de tipo ordenador (antes, al principio, poco después, por fin, anteriormente) y de tipo lógico (pero, sin embargo, aunque, al contrario).

* Uso de la concordancia de género y número.

* Desarrollo de recursos textuales: eliminar repeticiones (anáforas, pronominalizaciones), distinguir las ideas relevantes, tomar notas, hacer esquemas.

* Utilización de archivos de imágenes y de palabras.

TERCER CICLO

Situaciones comunicativas orales

a) Conversación

* Distinción de situaciones comunicativas y aplicación de sus características.

* Empleo de estructuras sintácticas complejas y bien cohesionadas.

* Adecuación de tics lingüísticos, variedad dialectal, recursos paralingüísticos.

* Uso de intenciones distintas: informar, expresar sentimientos, opinar.

* Utilización correcta de marcadores prosódicos y no verbales.

b) Monólogo

* Trabajo con textos diversos: exposición, recitación, drama.

* Tratamiento de las marcas orales: inflexiones de voz, frases inacabadas...

* Desarrollo de habilidades mediante anaclicos, palíndromos, contrepèterie, refranes.

* Elaboración de notas, guiones, resúmenes.

* Adecuación y cohesión textual.

* Uso de textos de tradición oral.

* Creación de conciencia lingüística.

c) Descripción

* Ordenación de textos mutilados.

* Empleo del vocabulario específico sobre el carácter de las personas.

* Uso de campos asociativos.

* Ampliación del uso del sistema verbal (subjuntivo-potencial).

* Conocimiento de enlaces o conectores conjuntivos.

* Uso de frases hechas.

* Distinción de la estructura oracional en diferentes contextos.

* Utilización del léxico adecuado.

c) Entrevista

* Acercamiento al tipo de entrevista con relación jerárquica entre los participantes.

* Conocimiento de las fases del texto.

* Representaciones de situaciones características.

* Uso de registros lingüísticos diversos, evitando elipsis excesivas, titubeos, digresiones, frases inacabadas,

* Uso adecuado de marcadores prosódicos y no verbales.

* Empleo del léxico adecuado.

d) Encuesta

* Elaboración de cuestionarios, recogida de datos...

* Lectura de gráficos para sacar información.

* Representación paródica de anuncios-encuesta.

* Uso de vocabularios específicos.

* Utilización del diccionario.

* Empleo de estrategias de elaboración textual.

Situaciones comunicativas escritas

a) Narración

* Conocimiento de los diversos textos de esta situación: cartas, cuentos, historias, comics y poesías.

* Afianzamiento de la estructura y fórmulas de la correspondencia: inicios, cabeceras y fórmulas correspondientes a los diversos textos.

* Desarrollo de estrategias para conseguir cohesión, coherencia y estructura en los diferentes textos.

* Establecimiento de relaciones semánticas.

* Uso de los marcadores textuales.

* Profundización en la ortografía.

* Conocimiento de la estructura de los elementos de la oración.

* Uso adecuado del léxico.

b) Diálogo

* Profundización en las marcas textuales.

* Conocimiento y uso de las normas socio-comunicativas.

* Empleo de frases hechas, dichos, tópicos...

* Desarrollo de recursos, léxico y marcadores de textos teatrales.

* Iniciación al texto persuasivo.

* Tratamiento de la ortografía, sistema verbal y estructura sintáctica.

c) Exposición

* Toma de conciencia de la importancia de la intención comunicativa.

* Conocimiento de las características del emisor.

* Tratamiento de las relaciones temporales.

* Uso de marcas formales en la exposición: índices gráficos, conectores, tiempos verbales y léxico abstracto.

* Utilización de marcadores prosódicos y no verbales.

d) Descripción

* Uso variado de los verbos.

* Conocimiento de la importancia de la percepción espacial como intención primaria de la descripción.

* Importancia de la relatividad del tiempo.

* Conocimiento de vocabularios específicos sobre el carácter y rasgos físicos.

* Respeto por los demás y sus formas.

* Utilización adecuada de estos textos en otros más amplios.

AREA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

El Decreto 105/1992, de 9 de junio, ha fijado el currículum de la Educación Primaria en nuestra Comunidad Autónoma. Se trata de un currículum abierto y flexible cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado. Se establecen, de este modo, tres niveles de concreción curricular asumidos respectivamente por la Administración autónoma, los centros docentes y los profesores, que harán explícitas sus propias aportaciones a través de tres instrumentos básicos: los Decretos de Enseñanza, los Proyectos de Centro y las Programaciones de Aula.

La elaboración y desarrollo del Proyecto de Centro es una competencia de cada comunidad educativa. En ejercicio de la autonomía pedagógica reconocida a los centros docentes y equipos de profesores por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, serán éstos los que completen, planifiquen y desarrollen el currículum, incorporando las peculiaridades de su realidad socio-cultural y las propias de su experiencia y profesionalidad docente.

Esta concepción abierta del currículum requiere que cada equipo educativo elabore, entre otros elementos, propuestas concretas de secuenciación de los contenidos de la etapa, por lo que parece conveniente que se establezcan criterios y orientaciones que faciliten las decisiones colegiadas del profesorado en este tema.

La secuenciación de contenidos que a continuación se desarrolla constituye una de las posibles secuencias que, coherentemente con el diseño del área, pueden establecerse y que se ofrece para orientar y facilitar ese proceso de toma de decisiones. Al mismo tiempo, esta secuenciación tendrá un carácter supletorio, aplicándose en los diversos centros hasta tanto no hayan explicitado este conjunto de decisiones en sus propios proyectos curriculares.

Los criterios generales que sustentan esta secuenciación de contenidos proceden de perspectivas diferentes pero necesariamente complementarias. Por un lado recogen aquellas aportaciones que, desde la didáctica específica del área, resultan esenciales para informar una adecuada secuenciación de los contenidos en la etapa.

De otra parte, se consideran aquellas aportaciones que provenientes de campos diversos del conocimiento social no estrictamente disciplinares o científicos, o de requisitos sociales nuevos, resultan ser básicos para adoptarlos en un planteamiento educativo moderno (Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de los Sexos, Educación del Consumidor, Nuevas Tecnologías, Educación Vial, Educación Moral y Cívica,...)

Finalmente, se toman en consideración las características del desarrollo infantil en esta etapa, sus peculiaridades evolutivas, su estructura de pensamiento, su desarrollo afectivo y social y los principios generales de aprendizaje más adecuados a tener en cuenta: concepciones previas, intereses y motivación, distancia óptima entre conocimientos nuevos y los ya aprendidos, etc...

Todo ello deberá articularse en una propuesta didáctica que considere la Cultura Andaluza como otro de los referentes básicos para esta toma de decisiones, y que tenga en cuenta, en cualquier caso, el carácter global e integrador que caracteriza esta etapa.

En la Etapa de Educación Primaria tiene lugar el primer contacto institucional de los alumnos/as con la lengua extranjera, por lo tanto, supone iniciar el desarrollo de capacidades que permitan cumplir el objetivo de adquirir competencia comunicativa. Para ello, hay que poner en juego desde el principio todas las destrezas, habilidades, estrategias e informaciones que configuran las situaciones de comunicación. Sin embargo, es necesario fijar prioridades que ayuden a conseguir el equilibrio necesario entre procesos de adquisición y aprendizaje.

Se ofrecen en primer lugar unos criterios de secuenciación que puedan servir al profesorado como referente para tomar decisiones en secuenciaciones concretas, adaptadas a grupos de alumnos de determinados ciclos o niveles. Se exponen en este apartado tanto los principios pedagógicos y didácticos específicamente relacionados con el área de lenguas extranjeras en esta etapa, como los derivados de los modelos de descripción lingüística y de adquisición de lenguas extranjeras que han influido en la elaboración de la secuenciación; que se propone. Se hace referencia además a otros factores decisivos para esta selección y secuenciación, como son las características psico-cognoscitivas y socio-afectivas de los alumnos de esta etapa.

Se justifica la inclusión de tres tipos distintos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, y las razones por las que en esta etapa los contenidos procedimentales constituyen el núcleo alrededor del cual se articulan los demás contenidos.

A continuación se dan orientaciones para marcar la progresión de los distintos bloques de contenidos entre ciclos: Comunicación Oral y Escrita y Aspectos Socioculturales.

Finalmente se ofrecen concreciones de secuencias por bloques de contenidos y por ciclos y un modelo de organización de los contenidos, teniendo en cuenta cómo se interrelacionan los distintos elementos que configuran el aprendizaje de la lengua extranjera.

En cada uno de los ciclos se hace una referencia inicial con carácter orientador e ilustrativo sobre los tipos de textos que se recomienda trabajar y sobre los ejes en

torno a los que se generan contenidos. Se ha visto conveniente incluir en este documento una referencia más específica a procedimientos receptivos y productivos, así como actitudes a trabajar en cada uno de los ciclos de la etapa.

CRITERIOS GENERALES PARA LA SECUENCIACION DE CONTENIDOS

Los criterios seguidos en la selección y secuenciación de contenidos para la etapa de Educación Primaria en lenguas extranjeras se fundamentan en los siguientes presupuestos pedagógicos y lingüísticos:

En el terreno pedagógico, se consideran claves las aportaciones y aspectos de fundamentación teórica ya mencionados en los Diseños Generales para la etapa. Desde una perspectiva constructivista, se destaca la noción de **aprendizaje significativo**, creando situaciones de comunicación que impliquen conexiones con los conocimientos previos de los alumnos y con el entorno en el que se desenvuelven.

En el campo concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el concepto de aprendizaje significativo se traduce en las sugerencias sobre actividades previas a la introducción de nuevos contenidos, que funcionen como puente entre los conocimientos previos y los nuevos, en las alusiones a la necesidad de transferir estrategias de comunicación entre lengua materna y lengua extranjera, y finalmente en la necesidad de conectar las actividades con el entorno próximo de los alumnos o con sus centros de interés.

Las situaciones de aprendizaje significativo en esta etapa vendrán dadas fundamentalmente por los tipos de actividades en los que se trabaje en lengua extranjera, que deberán tener una estructura de funcionamiento con la que los alumnos ya estén familiarizados, creando de esta forma contextos compartidos en los que sea fácil interpretar los significados de los mensajes transmitidos en lengua extranjera. De esta forma, partiremos de lo que los alumnos/as ya conocen para presentarles algo nuevo, la lengua extranjera con nuevos significados y nuevos códigos orales y escritos, así como su variado mundo de experiencias recibidas en su lengua materna y que pueden ser compartidas con la lengua extranjera.

En esta etapa, los procesos de adquisición tendrán gran importancia y, por lo tanto, la interacción con otras personas resultará indispensable. La cooperación, como requisito necesario para aprender hace que el profesor/a y los compañeros/as sean imprescindibles como mediadores entre las informaciones puestas en juego y los objetos, personas o acciones cuyos significados los alumnos/as han de percibir.

Todo ello confirma la concepción de contenidos como toda la información puesta en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia del papel de los interlocutores, la necesidad de aprender junto con

otras personas y las dificultades inherentes a una planificación externa de contenidos que no tenga en cuenta lo que ocurre en cada momento dentro del aula.

Desde la perspectiva lingüística, para esta selección y secuenciación de contenidos se han extraído criterios basados en el enfoque funcional y en las investigaciones realizadas sobre adquisición de segundas lenguas.

Desde un enfoque funcional y pragmático, la lengua se considera un instrumento de expresión y comunicación, en la que los elementos contextuales tales como interlocutores, situación, tópico, etc., juegan un papel imprescindible. En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, este enfoque dio lugar al concepto de competencia comunicativa, incluyendo las cuatro dimensiones relativas a la competencia discursiva, la socio-lingüística, la estratégica y la lingüística.

Tradicionalmente sólo la competencia lingüística era objeto de aprendizaje, sin embargo ser capaz de comunicar en lengua extranjera supone poner en juego muchas más habilidades, todas las que configuran la competencia comunicativa. Este planteamiento conlleva la inclusión en esta secuenciación, de contenidos conceptuales encaminados a desarrollar estas competencias en el proceso de aprendizaje de la lengua, tales como adquirir significados de palabras y expresiones, establecer relaciones entre significados y formas orales y escritas, etc. Pero sobre todo se proponen contenidos procedimentales que ayuden a generar conceptos, a desarrollar estrategias de comunicación, etc.

De este enfoque se derivan también las planificaciones de contenidos construidas específicamente sobre actos de habla, que representó un giro hacia la comunicación interpersonal y aquellos usos en los que el lenguaje actúa en situaciones sociales.

La investigación en adquisición de segundas lenguas también aporta datos interesantes para secuenciar y organizar contenidos. En primer lugar, la distinción entre adquisición y aprendizaje de lenguas ha supuesto un renovado interés hacia una metodología que reproduzca en lo posible la adquisición natural de la lengua, esto es, un proceso contextualizado y significativo, conectado con los intereses y necesidades de los alumnos.

El respeto por los procesos de adquisición resulta especialmente relevante en la etapa de Educación Primaria. Estos procesos se resumen en la necesidad de provisión de datos o informaciones comprensibles que se adapten a la competencia de los alumnos y que aporten rasgos nuevos pero fáciles de captar, como requisito indispensable para avanzar en la adquisición. Otro hecho importante que se deriva del respeto hacia los procesos de adquisición es la necesidad de comprobar y revisar la organización lógica de la lengua extranjera hecha desde el conocimiento científico y su correspondencia con las etapas o estadios adquisitivos de los alumnos/as. Una consecuencia de este planteamiento es

el respeto y aceptación de los errores que cometen los alumnos/as y su consideración como elementos necesarios e inevitables en los procesos de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera.

Todas las investigaciones en adquisición de segundas lenguas inciden en la importancia de los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Esto supone que factores tan diversos como la motivación, la ansiedad o la autoestima han de tenerse en cuenta y ser tratados en consecuencia. La atención hacia estos factores afectivos va encaminada a lograr una atmósfera distendida que facilite el aprendizaje. En la etapa de Primaria, es difícil encontrar factores afectivos que actúen como filtros en el proceso de aprendizaje, tales como las actitudes inhibitorias. Por ello, es importante cuidar mucho los contenidos actitudinales desde el principio con el fin de evitar la aparición de filtros que dificulten el proceso.

El tratamiento de estos factores se desarrolla en este modelo de secuenciación en forma de contenidos actitudinales.

No obstante es necesario matizar las diferencias existentes entre los procesos de adquisición y aprendizaje ya que la adquisición de una lengua extranjera puede lograrse también a través de la instrucción organizada, esto es, en entornos académicos, aunque los resultados finales no sean tan rápidos y directos como los que se consiguen de manera natural e inconsciente. Esta propuesta se basa en la necesidad de combinar procesos de aprendizaje organizados y procesos donde se fomente el uso de la lengua extranjera de manera natural y significativa, aprovechando la naturalidad y realismo de las situaciones que se creen dentro del aula.

Los factores psico-cognoscitivos y sócioafectivos que caracterizan a los alumnos de este ciclo educativo se han tenido también en cuenta a la hora de establecer la selección y secuenciación de contenidos. En general, los alumnos en la etapa de Primaria se caracterizan por un gran desarrollo de la memoria a corto plazo y de la capacidad de percibir. Esto hace necesario volver de forma sistemática y cíclica a contenidos tratados previamente con el fin de incorporarlos en la memoria a largo plazo.

Los alumnos/as en esta etapa no son aún capaces de abstraer, sin embargo han de propiciarse procesos que faciliten la reflexión posterior en la etapa siguiente. Actividades tales como clasificar, ordenar, relacionar, etc. facilitarán esta tarea. Las fuentes de nuevo conocimiento se basarán en experiencias comunicativas concretas y se facilitará el desarrollo de estrategias de aprendizaje sistemáticas que también ayuden a la reflexión meta-cognitiva de la etapa siguiente.

El hecho de que el alumno en esta etapa tenga deseos de integrarse socialmente en un grupo y de imitar modelos adultos tendrá repercusión en la selección

de temas y actividades y hará de esta etapa un tiempo único para fijar las bases de un interés posterior por la lengua extranjera, aceptando de forma natural todo aquello que le permita integrarse socialmente.

La influencia de las últimas tendencias psicopedagógicas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha dado lugar a las llamadas teorías cognoscitivas, que relacionan la adquisición del lenguaje con funciones y estrategias de aprendizaje. El aprendizaje se considera como una habilidad cognoscitiva compleja caracterizada por la automatización de las habilidades y su incorporación en la memoria a largo plazo. En el caso de la lengua extranjera, la instrucción realizada a través de la misma junto con el procesamiento interno de los datos recibidos conducen finalmente a la capacidad para usarla con fluidez y espontaneidad, hecho que ocurrirá sobre todo en la etapa siguiente.

El enfoque didáctico más asociado con la teoría cognoscitiva en esta etapa es el basado en la actividad, según el cual, el aprendizaje de la lengua es un proceso activo, producto de su utilización para dotar de significado a los objetos, personas, acciones, etc. En una planificación basada en las actividades, éstas constituyen en el eje central y generan el lenguaje necesario para su realización. Una planificación basada en actividades implica que el conocimiento de la forma lingüística o el conocimiento de una serie de funciones lingüísticas son definiciones superficiales y parciales de lo que constituye el objeto real de aprendizaje.

Partiendo de los criterios expuestos anteriormente, en el modelo de secuenciación de contenidos que se presenta están implicados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se organizan en torno a los dos bloques de contenidos: Comunicación Oral y Escrita y Aspectos Socioculturales.

El bloque de Comunicación Oral y Escrita, dentro del cual se organizan los contenidos que se refieren al carácter instrumental de la lengua se estructura normalmente en torno a destrezas receptivas y productivas.

El uso de la lengua se desarrolla principalmente a través de este bloque y se referirá a situaciones de comunicación que sean relevantes para los alumnos, intentando así lograr la máxima participación de éstos.

El bloque de Aspectos Socioculturales comprende contenidos de carácter semiótico, tales como patrones verbales, gestuales, etc. que difieran de los de la lengua materna; contenidos que conforman la competencia socio-lingüística en lengua extranjera o competencia para ajustar los mensajes lingüísticos a situaciones concretas, según las convenciones de la comunidad de hablantes y contenidos que constituyen el trasfondo cultural de los países donde se habla dicha lengua.

El punto de partida para la propuesta de contenidos será la determinación de temas o centros de interés para los alumnos, que conecten globalmente con los

campos de trabajo en otras áreas. Los temas seleccionados evocarán una serie de actividades que generarán los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a trabajar.

Los conceptos, a nivel léxico, funcional y fonológico, vendrán determinados, pues, por los temas y los tipos de actividades. Las situaciones de comunicación favorecerán usos del lenguaje organizados en torno a funciones y sus correspondientes exponentes lingüísticos, que los alumnos vivirán como actos de habla y no como sistema estructurado. Los contenidos léxicos se agruparán en tres grandes secciones: fórmulas y expresiones rutinarias, centros de interés y lenguaje de aula. Los conceptos fonológicos atenderán a los aspectos de entonación, ritmo, acentuación y sonidos que sean necesarios en función de la situación de comunicación, prestando especial atención a los que no existen en la lengua materna de los alumnos.

Los procedimientos, que son en este modelo el núcleo organizativo predominante, estarán estrechamente vinculados a las actividades y los tipos de textos.

Los contenidos actitudinales no presentan grandes problemas en cuanto a su secuenciación; sin embargo, partimos de aquellas actitudes, valores y normas más generales y elementales para ir progresando hacia las que ofrecen particularidades o se conectan con procesos afectivos y de socialización más específicos.

Así pues, de forma concisa se puede afirmar que para elaborar la propuesta de secuenciación se ha partido de dos principios básicos:

- Un enfoque funcional y pragmático que considera el lenguaje como un instrumento de expresión y comunicación y en el que los elementos contextuales juegan un papel imprescindible para la interpretación de mensajes.
- Una forma de organización que va de lo más general y sencillo hasta lo más detallado y complejo, es decir, que parte de los intereses y necesidades de comunicación básicas y generales para pasar después a las más específicas.

Los criterios utilizados para la organización y secuenciación de contenidos se pueden concretar en los siguientes puntos:

1.- Partir siempre de lo que el alumno/a ya conoce a nivel conceptual, procedimental y actitudinal con el fin de que pueda comprender las informaciones nuevas y enlazar los nuevos contenidos con los conocimientos adquiridos previamente.

Los primeros conceptos que se trabajen en lengua extranjera se basarán en los que los niños/as ya

conozcan en su lengua materna (colores, números, prendas de vestir, saludos, modelos entonativos, etc.) y que además presenten formas lingüísticas similares en lengua extranjera y lengua materna. De esta forma, al principio el aprendizaje significativo consistirá en captar las grafías y formas orales en lengua extranjera que se corresponden con conceptos y significados ya adquiridos en lengua materna.

Posteriormente, y de forma progresiva, se irá ampliando el campo de conocimiento conceptual de los alumnos/as a través de informaciones y usos comunicativos que ayuden a captar conceptos conectados con otras formas de representar la realidad que difieren de las transmitidas por la lengua materna (saludos, fiestas, etc.). Es importante en esta Etapa trabajar conceptos nuevos, aunque los contenidos prioritarios serán los procedimientos por las razones que se expondrán más adelante.

Los procedimientos seleccionados conectarán estrechamente en esta etapa con los que los alumnos/as ya conocen o están trabajando simultáneamente en otras áreas de comunicación. Puesto que cada procedimiento se compone a su vez de una serie de pasos de complejidad creciente, en esta Etapa tendrán prioridad los pasos más elementales.

Los contenidos procedimentales vendrán facilitados por los tipos de actividades que deberán tener una estructura de funcionamiento accesible al alumno/a con el fin de que se produzca aprendizaje significativo. Al igual que en los conceptos, se partirá de procedimientos con los que los alumnos/as estén ya familiarizados de forma que lo realmente novedoso sea la realización de los mismos en lengua extranjera.

Los contenidos actitudinales se organizarán en torno a las actitudes previas ya desarrolladas por los niños/as y tendrán especial importancia aquellos que supongan aceptación de otras lenguas y respeto por sus hablantes, así como los que favorezcan la autonomía en el aprendizaje, el deseo de aprender y la participación interactiva en el aula.

2.- Los procedimientos son el núcleo alrededor del cual se articulan todos los demás contenidos y permiten establecer más fácilmente conexiones estrechas con los aprendizajes previos de los alumnos.

Cualquier procedimiento lleva implícito una serie de fases o pasos en su realización que ayudarán a hacer propuestas de mayor grado de complejidad en el tercer ciclo, a partir de lo que se ha trabajado en el ciclo anterior. También la especificación de pasos ayudará al profesor a establecer el grado de progresión del grupo clase y de alumnos en particular. La práctica reiterada de distintos procedimientos hará innecesario detenerse en las fases básicas o elementales del mismo, que poco a poco pasará a formar parte del conocimiento interiorizado por parte de los alumnos.

3.- Los contenidos propuestos exigen la presencia de objetos, personas o acciones con el fin de facilitar que el alumno establezca relaciones entre significantes y significados para apropiarse así de los valores simbólicos transmitidos por la lengua extranjera.

4.- La exposición del alumno a datos es previa a cualquier adquisición de nuevos conocimientos. Por ello, los procesos receptivos tendrán gran importancia, aunque también será necesaria la producción con el fin de poder comprobar la validez de los aprendizajes realizados. Es conveniente resaltar que dicha producción no será verbal necesariamente, sobre todo en los primeros momentos.

5.- Los elementos contextuales puestos en juego en las situaciones de aprendizaje serán claves para la interpretación y expresión de mensajes y significados. En esta Etapa tendrán prioridad los de tipo no lingüístico, tales como mímica, imágenes, gestos, etc. La selección de contextos con los que los alumnos estén familiarizados permite presentar contenidos nuevos y facilita trabajar con contenidos aparentemente difíciles.

6.- El lenguaje que se utiliza dentro del aula proporciona permanentemente informaciones cargadas de contenidos. Esto se sustenta en la idea de que los contenidos son todas las informaciones que se ponen en juego en el proceso de adquisición-aprendizaje y que los interlocutores, entre los que se encuentran básicamente el profesor/a y los compañeros/as juegan un papel relevante en la emisión e interpretación de nuevas informaciones.

7.- Cualquiera de los contenidos presentados deben ser tratados de forma sistemática en contextos diferentes con el fin de garantizar que los nuevos conocimientos se incorporen en la memoria a largo plazo.

La presentación de contenidos y su uso partirá siempre de actividades que ayuden a los alumnos/as a captar los significados nuevos, por lo que requerirán la presencia de personas, objetos o acciones concretas. Así pues, será la determinación de actividades la que genere contenidos y no al revés.

Este proceso permitirá a los alumnos/as, en el tercer ciclo de Educación Primaria, estar en contacto con una variedad de datos que les ayuden a captar la mayor o menor complejidad de los procedimientos utilizados y la riqueza de significados transmitidos a través de la lengua extranjera. No se efectuará un análisis de los componentes lingüísticos ni de las reglas que subyacen en los usos comunicativos de la lengua, pero se realizarán tareas que faciliten la reflexión en la etapa siguiente, tales como, clasificar, ordenar, secuenciar, sustituir, asociar, etc.

PROPUESTA DE SECUENCIACION DE CONTENIDOS

SEGUNDO CICLO

Comunicación oral y escrita.

En el segundo ciclo de la Educación Primaria, los alumnos/as tomarán contacto con la lengua extranjera y estarán expuestos a una serie de datos lingüísticos que percibirán y usarán en situaciones de comunicación concretas y cercanas a sus intereses. Es importante que las situaciones de adquisición y aprendizaje sean gratificantes con el fin de que los alumnos y alumnas mantengan actitudes positivas y confiadas que les ayuden a conseguir logros. Por lo tanto, una de las metas fundamentales en este ciclo será conseguir que los niños y niñas mantengan el nivel de expectación e interés inicial por la lengua extranjera que les caracteriza.

Si bien la lengua extranjera se presenta como un mundo nuevo que hay que descubrir, resulta esencial que cualquier situación nueva de aprendizaje se apoye en una concepción de la lengua extranjera como medio de comunicación y, por lo tanto, se presente como una serie de experiencias comunicativas diversas que guardan relación con experiencias comunicativas previas de los alumnos/as.

Los aspectos orales de la lengua tendrán preponderancia sobre los aspectos escritos y los aspectos receptivos sobre los productivos. No obstante, se considera que la producción de mensajes sencillos será condición indispensable para garantizar que se está produciendo aprendizaje y para que desde el principio se relacione el significado de palabras y frases sencillas con su forma oral y escrita.

El primer paso en la percepción oral será la identificación de la lengua extranjera que se trate entre otras lenguas extranjeras. La capacidad para comprender mensajes orales tendrá un tratamiento prioritario, considerando que tan importante resulta captar informaciones globales como específicas. La comprensión oral se garantizará con apoyos suficientes de tipo contextual, bien sea icónico, mímico o gestual.

La comprobación del nivel de comprensión alcanzada se hará evitando que los alumnos/as tengan que dar respuestas verbales complejas. De esta forma, los niveles de comprensión oral se mostrarán a través de respuestas diversas de tipo no verbal, respuestas verbales del tipo sí/no, respondiendo a preguntas disyuntivas, dando respuestas breves, etc.

El primer paso en la comprensión escrita será reconocer la presencia de la lengua extranjera en el entorno próximo.

El interés por la lectura se irá despertando a partir del trabajo con textos orales que despierten la curiosidad por el texto escrito. Los textos ofrecidos tendrán carac-

ter auténtico y se seleccionarán teniendo en cuenta que los alumnos/as estén familiarizados con ellos por razones de su edad e intereses.

La expresión oral se basará en la imitación de modelos que contengan patrones fónicos sencillos de manera que se dominen poco a poco aspectos entonativos, rítmicos, fónicos y de acento. Será esencial ofrecer modelos que pongan de relieve la variedad de significados que se pueden transmitir a partir de los cambios en la entonación.

Las interacciones orales serán frecuentes en el aula bien entre profesor/a y alumnos/as o entre alumnos/as bien sea en parejas o pequeño grupo. El nivel de autonomía para intercambiar informaciones con otros se irá desarrollando progresivamente. Sin embargo, en los primeros momentos gran parte de la interacción girará en torno al profesor/a. Los primeros intercambios orales exigirán respuestas no verbales o verbales simples por parte de los alumnos/as y a través de la imitación de modelos orales se irá desarrollando la capacidad para expresarse de forma más libre. Ante el deseo de los alumnos por entender y hacerse entender y la falta de recursos lingüísticos suficientes se potenciará el uso de estrategias de comunicación compensatorias.

La progresiva adquisición de léxico, el uso de frases rutinarias y de un lenguaje funcional, es decir, aplicable a un número amplio de situaciones irán conformando la competencia comunicativa en este ciclo.

La expresión escrita servirá a los alumnos/as para comprobar el grado de corrección alcanzado en el dominio del código y se limitará a textos breves que respondan a sus intereses o necesidades de comunicación. Es conveniente favorecer la producción escrita de forma colaborativa.

El contacto con la lengua extranjera en este ciclo pondrá a los alumnos/as en situaciones de construcción de nuevos significados, es decir, de establecer nuevas relaciones entre formas gráficas y orales y lo que significan. Esto hace que los aspectos léxico-semánticos tengan prioridad y que la palabra y las expresiones sencillas sean el centro de atención prioritario para facilitar la comunicación con otros.

El léxico girará en torno a dos grandes bloques: el que se deriva de los temas o centros de interés y el que conforma el lenguaje de clase, compuesto de saludos, instrucciones, descripciones, expresión de necesidades y peticiones, etc., es decir, el lenguaje necesario para enfrentarse a las situaciones comunicativas que se producen en el aula.

El uso funcional de la lengua extranjera se verá favorecido por la incorporación de fórmulas que los alumnos/as asimilarán progresivamente a través de la imitación y uso en situaciones significativas, evitando hacer análisis descontextualizados o fragmentados.

Los aspectos fonológicos serán objeto de tratamiento especial, teniendo en cuenta que en este ciclo los alumnos/as tienen la edad propicia para captar y utilizar modelos fonéticos adecuados. Será importante la familiarización progresiva con el sistema fonológico de la nueva lengua y la identificación e imitación de patrones rítmicos y entonativos.

Aspectos socioculturales.

Los aspectos socioculturales estarán estrechamente relacionados con los temas y actividades. Se partirá de la observación de diferencias entre nuestro entorno sociocultural y el que transmite la lengua extranjera con el fin de facilitar las comparaciones e identificación de diferencias.

El clima comunicativo que establezca el profesor/a dentro del aula favorecerá el uso de expresiones, gestos u otros aspectos sociales que se deriven de la convivencia diaria. Los materiales auténticos utilizados como recurso didáctico también centrarán la atención en aspectos socioculturales próximos a los intereses de los alumnos/as y relacionados con la vida cotidiana.

Los comportamientos sociolingüísticos implícitos en la lengua extranjera se reflejarán en las expresiones de uso frecuente en la interacción social dentro del aula. El reconocimiento de estas expresiones y su uso correcto y contextualizado serán objeto de tratamiento específico, procurando transmitir el valor de las mismas como facilitadoras de las relaciones de convivencia.

El objetivo prioritario en este ciclo es despertar la curiosidad e interés por aspectos que se irán tratando a lo largo de toda la etapa y en la siguiente, conformando actitudes abiertas y receptivas hacia sistemas culturales diferentes.

El contacto con otra lengua y el acercamiento a los aspectos socioculturales que transmite ayudará también a apreciar la variedad lingüística y cultural de las comunidades integradas en nuestro propio país.

TERCER CICLO

Comunicación oral y escrita.

En este ciclo se seguirán trabajando preferentemente las destrezas orales, pasando progresivamente de la percepción e interpretación de mensajes a la producción. Las fuentes de emisión seguirán siendo fundamentalmente el profesor/a y los compañeros/as, aunque se amplíe también el uso de medios de reproducción mecánica en relación con tipos de textos con los que los alumnos/as ya estén familiarizados, tales como cuentos, canciones, etc.

El uso de elementos contextuales no lingüísticos jugará un papel importante en la interpretación de

textos, y los elementos lingüísticos utilizados conectarán estrechamente con aspectos que resulten familiares a los alumnos/as derivados de sus experiencias previas a simultáneas con textos en su lengua materna.

La comprobación de los niveles de comprensión se hará a través de preguntas que requieran respuestas no verbales o respuestas verbales sencillas y breves, que requieran simplemente la reproducción de modelos.

La interacción oral con otros adquirirá más importancia en este ciclo, haciendo uso de estrategias no verbales y también verbales sencillas que permitan superar interrupciones en la comunicación. Las rutinas y fórmulas usadas instrumentalmente permitirán un mayor desarrollo de la fluidez y favorecerán las peticiones de ayuda a los interlocutores para aclarar errores, pedir confirmación en las intervenciones o demandar más información. La relación social dentro del aula también se estimulará con el uso de fórmulas que serán percibidas y usadas como globalidades cargadas de significado.

La imitación de modelos fónicos, frases, expresiones, etc. estará en función de un uso fluido y significativo de la lengua, no constituyendo práctica mecanicista con fin en sí misma. La imitación se convierte así en una estrategia al servicio de la comunicación, potenciando la motivación de los alumnos/as al poder usar recursos orales de los que se irán apropiando.

Apreciar la corrección no debe anteponerse en esta etapa a la fluidez y los errores se tratarán de forma natural a través de paráfrasis, presentación de nuevos modelos, etc. Al establecer prioridades para el tratamiento de los errores, se prestará atención especial a aquellos que interrumpen la comunicación, que suelen ser de tipo léxico. La observación de errores sistemáticos aportará datos al profesor/a para analizar la progresión de los alumnos.

El texto escrito adquirirá más importancia en este ciclo para fomentar el interés por la lectura intensiva y extensiva. Los tipos de textos se seleccionarán en función de su sencillez (invitaciones, breves notas, cartas, etc.) y de los intereses de los niños y niñas en esta edad (tebeos, cuentos, etc.). Se evitará utilizar el texto escrito con fines que son irrelevantes o poco auténticos en la vida real con el fin de que los alumnos/as vayan captando la funcionalidad real de los diferentes tipos de textos. Los elementos lúdicos, tales como códigos, imágenes intercaladas en el texto, etc. cumplirán la doble función de ayudar a interpretar significados y convertirse en recursos con fin compensador en la comunicación escrita.

La producción escrita conectará con intenciones comunicativas y se limitará a textos breves y sencillos con cuyos modelos se hayan familiarizado previamente. Al igual que en la producción de textos orales, será importante que los mensajes resulten comprensibles, para lo cual se priorizarán los criterios de claridad,

puntuación, respeto a los formatos, etc., que conectarán con la producción de textos en lengua materna. También los textos escritos tendrán carácter interactivo para que los alumnos/as puedan aprender de otros y comprobar la eficacia comunicativa de los mensajes que elaboran a través de las respuestas que reciban de los receptores de los mensajes.

Aspectos socioculturales.

Tras la experiencia sociocultural del ciclo anterior, los alumnos/as irán entendiendo que la lengua extranjera es inseparable de ciertos hábitos y costumbres sociales y que además transmite aspectos culturales distintos a los nuestros. Se partirá de la identificación de rasgos distintivos para pasar después a establecer asociaciones o comparaciones.

Los aspectos socioculturales a tratar estarán directamente relacionados con los centros de interés propios de esta edad, y aparecerán intereses específicos en grupos de alumnos/as dentro del aula o a nivel individual que se deben atender. Estas situaciones no planificadas deben aprovecharse al máximo para desarrollar el interés hacia lo sociocultural.

En este ciclo se apreciarán con más intensidad las diferencias lingüísticas que se derivan de comportamientos sociales y se utilizarán como rutinas y modelos a incorporar en las producciones propias, ya que las destrezas productivas van adquiriendo mayor importancia.

El respeto hacia otras culturas y costumbres de los hablantes de otras lenguas ayudará a valorar nuestras propias diferencias socioculturales, conectadas con otras lenguas o variedades lingüísticas y a ampliar el horizonte sociocultural de los alumnos/as.

A continuación se especifican las secuencias de contenidos por ciclos y por bloques, una vez que se han analizado las características que definen la progresión entre los mismos.

CUADRO-RESUMEN.

Como complemento más estructurado de la propuesta de secuenciación de contenidos realizada en el capítulo anterior, se explicitan a continuación una serie de esquemas que desarrollan las secuencias intercidos en la presente área curricular.

No obstante conviene entender que los esquemas no tratan de ser una relación exhaustiva de lo que pudiera hacerse de acuerdo a los criterios generales establecidos. Esta sería una labor más propia de los equipos docentes en la realización de sus proyectos curriculares o programaciones de aula.

En los esquemas que a continuación se acompañan se ha reflejado aquello que se considera más

relevante o definitorio de cada secuencia, no olvidando su carácter orientativo. Se alude, de este modo, a distintos tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) de forma integrada y tratando de establecer relaciones entre los mismos desde el principio.

Por estas razones, ha de huirse de aplicaciones rígidas o de planteamientos excesivamente mecánicos en la interpretación de los esquemas.

Por otra parte, por sí solos no ofrecen la riqueza de apreciaciones y matices que se quiere expresar a lo largo de toda la propuesta de secuenciación, por lo que es desaconsejable que se conviertan en el capítulo principal. Sólo consisten en un documento aclaratorio de lo que se ha desarrollado con anterioridad.

Conviene, pues, que su lectura y contraste se realice una vez leída con detenimiento la totalidad de la propuesta, para poder, así, comprender con mayor acierto las claves que han llevado a su formulación e, incluso, poder establecer matizaciones según la experiencia docente y zona de actuación en la que se desarrolle la labor educativa.

SEGUNDO CICLO

Comunicación oral y escrita.

- Identificación de modelos de textos apoyándose en elementos contextuales tales como ilustraciones, título, formato, etc.
- Comprensión de instrucciones o indicaciones simples, mostrándolo a través de respuestas no verbales.
- Inferencias de significados de palabras o expresiones sencillas haciendo uso de la información no verbal puesta en juego (mímica, ilustraciones, gestos, etc.)
- Relaciones entre los significados de palabras o frases sencillas y su forma oral y escrita.
- Captación del orden en que se da una secuencia de informaciones.
- Imitación de modelos haciendo sustituciones de elementos clave.
- Utilización de recursos verbales y no verbales para transmitir mensajes.
- Compensación de las interrupciones en la comunicación utilizando estrategias que ayuden a superar las deficiencias lingüísticas.
- Imitación de aspectos de pronunciación, ritmo y entonación a partir de los modelos emitidos por el profesor/a u otros medios.
- Percepción de los significados transmitidos a través de distintas entonaciones.
- Participación en intercambios comunicativos sencillos.
- Contestación a preguntas que requieren una respuesta de si/no.
- Contestación a preguntas disyuntivas.
- Emisión de respuestas breves con el fin de proporcionar las informaciones requeridas.
- Realización de comparaciones entre personas/objetos, contestando a preguntas sobre las mismas.
- Desarrollo de la atención y actitudes de respeto hacia los mensajes emitidos por otras personas.
- Aceptación del uso de la lengua extranjera como medio de comunicación habitual en el aula.

Aspectos socioculturales.

- Reconocimiento de la procedencia cultural de palabras prestadas de la lengua extranjera que se utilizan en nuestro entorno.
- Tratamiento de textos auténticos o semiauténticos en lengua extranjera que favorezcan el hecho de que los alumnos/as se familiaricen con ellos de forma progresiva.
- Observación de las diferencias existentes entre aspectos de la realidad cotidiana transmitidos por la lengua extranjera y la lengua propia: saludos, horarios, etc.
- Identificación de personajes (de los cuentos, rimas, canciones, poemas, etc.) que son equivalentes en la lengua materna y la lengua extranjera.
- Ampliación del conocimiento acerca de algunos personajes conocidos en nuestro entorno, estableciendo que son producto de otras lenguas y culturas.
- Utilización de fórmulas de saludo en situaciones de comunicación cotidianas.
- Incorporación de fórmulas básicas de cortesía en situaciones de comunicación oral con otros.
- Reconocimiento de elementos culturales transmitidos por la lengua extranjera que son diferentes a los nuestros: festividades, celebraciones, etc.
- Acercamiento a las costumbres propias de niños/as de su edad en los países donde se habla la lengua extranjera: invitaciones de cumpleaños, regalos, etc.
- Identificación de nombres propios españoles (ciudades, ríos, nombres de personas, etc.) cuando son pronunciados por hablantes de la lengua extranjera.

- Valoración de otras formas culturales y de la vida cotidiana distintas a las nuestras.

- Desarrollar actitudes de respeto hacia las personas que hablan otras lenguas, mostrando interés por los mensajes que transmiten.

TERCER CICLO

Comunicación oral y escrita.

- Formulación de conocimientos previos conectados con las situaciones de comunicación.

- Comprensión de palabras y mensajes emitidos oralmente o por escrito, expresando la misma mediante respuestas no verbales.

- Participación en simulaciones que pongan de manifiesto la comprensión de mensajes.

- Asociación de significados con su forma gráfica y oral.

- Relaciones entre textos y sus significados, expresándolas a través de formas no verbales.

- Transferencia de datos a tablas, gráficos, mapas, etc. a partir de las informaciones orales o escritas proporcionadas.

- Inferencias de significados nuevos a partir de informaciones no verbales de tipo gestual, visual, etc.

- Inferencias de significados a partir de informaciones verbales ya conocidas o de su similitud con la lengua materna.

- Imitación cualitativa de aspectos de pronunciación, ritmo y entonación a partir de los modelos emitidos por el profesor/a u otros medios.

- Identificación de elementos funcionales básicos en los mensajes orales y escritos: pedir y dar información, manifestar acuerdo o desacuerdo, expresar lo que gusta o no, etc.

- Reproducción de modelos fónicos y patrones entonativos.

- Contestación a preguntas formuladas con auxiliares o del tipo "Wh".

- Participación en intercambios comunicativos controlados o semicontrolados con la intencionalidad de expresar mensajes y entenderlos, apoyándose en recursos verbales.

- Petición de ayuda a los interlocutores para aclarar errores en la comprensión.

- Análisis de los rasgos básicos de un modelo presentado y producción de textos a partir del mismo, respetando su estructura e incorporando mensajes propios.

- Confianza en las propias capacidades para interpretar mensajes que incluyan elementos lingüísticos desconocidos.

- Aceptación de situaciones en las que no es necesario comprender información irrelevante.

- Participación con los compañeros/as en situaciones de revisión o comprobación del trabajo realizado.

- Desarrollo de actitudes receptivas y colaboradoras ante los errores de los demás.

- Aceptación de las reglas de los juegos y participación de forma activa y colaboradora en los mismos.

Aspectos socioculturales.

- Observación de los rasgos distintivos entre nuestras costumbres y las transmitidas por la lengua extranjera en relación con los temas que se tratan: rutinas, horarios, etc.

- Reconocimiento del valor de las celebraciones y fiestas más características de los países donde se habla la lengua extranjera y que sean más relevantes para la edad de los alumnos/as.

- Conexión entre los elementos ya conocidos por los alumnos/as (equipos deportivos, personajes famosos, banderas, etc.) y los países o ciudades de procedencia.

- Desarrollo de actitudes creativas que ayuden a ampliar el horizonte sociocultural.

- Reconocimiento de elementos lingüísticos conectados con aspectos socioculturales propios de los países donde se habla la lengua extranjera relacionados con los intereses de los alumnos, las situaciones de comunicación o tipos de textos tratados.

- Valoración de las diferencias lingüísticas más significativas que se derivan de los comportamientos socioculturales transmitidos por la lengua extranjera e incorporación de las mismas a la emisión de mensajes en situaciones interactivas.

- Emisión de mensajes que vengán acompañados de comportamientos sociales adecuados.

- Reconocimiento y uso de los nombres de ciudades más importantes de los países donde se habla la lengua extranjera.

- Identificación y uso de los nombres de ciudades o lugares importantes de nuestro país que tienen formas propias en la lengua extranjera.

- Incorporación de fórmulas básicas de cortesía en situaciones de comunicación escrita con otros.

- Aprecio por la pluralidad de culturas y lenguas que conviven en el país donde se habla la lengua extranjera.

- Valoración de los aspectos más relevantes observados en la convivencia entre personas hablantes de la lengua extranjera.

- Interés por mantener contacto con niños/as de países donde se habla la lengua extranjera.

ANEXO II

EDUCACION PRIMARIA

I CICLO

| area | h/ciclo |
|----------------------------|---------|
| Conocimiento del Medio | 175 |
| Educacion Artística | 140 |
| Educación Física | 140 |
| Matemáticas | 175 |
| Lengua Cast. y Literatura | 350 |
| Religión/activ. de estudio | 105 |

II Y III CICLOS

| area | h/ciclo |
|----------------------------|---------|
| Conocimiento del Medio | 170 |
| Educacion Artística | 105 |
| Educación Física | 105 |
| Matemáticas | 170 |
| Lengua Cast. y Literatura | 275 |
| Religión/activ. de estudio | 105 |
| Lengua Extranjera | 170 |

ANEXO III

| ÁREA | PRIMER CICLO | | SEGUNDO CICLO | | TERCER CICLO | |
|--------------------------|--------------|---------|---------------|---------|--------------|---------|
| | h./ciclo | h./sem. | h./ciclo | h./sem. | h./ciclo | h./sem. |
| Conocimiento del Medio | 350 | 5 | 350 | 5 | 350 | 5 |
| Educación Artística | 210 | 3 | 210 | 3 | 210 | 3 |
| Educación Física | 210 | 3 | 210 | 3 | 140 | 2 |
| Matemáticas | 280 | 4 | 280 | 4 | 280 | 4 |
| Lengua Castellana y Lit. | 420 | 6 | 280 | 4 | 280 | 4 |
| Lengua Extranjera | - | - | 140 | 2 | 210 | 3 |
| Religión/Act. de estudio | 105 | 1,5 | 105 | 1,5 | 105 | 1,5 |
| Recreo | 175 | 2,5 | 175 | 2,5 | 175 | 2,5 |

NORMAS PARA LA SUSCRIPCION AL BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA PARA EL AÑO 1993

1. SUSCRIPCIONES

- 1.1. Las suscripciones al BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA, sean obligatorias o voluntarias, están sujetas al pago de las correspondientes tasas, (Art. 25. a, de la Ley 4/1988, de 5 de julio, de Tasas y Precios Públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía).
- 1.2. Las solicitudes de suscripción deberán dirigirse al **Servicio de Publicaciones y BOJA**. Apartado Oficial Sucursal núm. 11, Bellavista. - 41014 Sevilla.

2. PLAZOS DE SUSCRIPCION

- 2.1. Las suscripciones al BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA, serán por **años naturales indivisibles**. No obstante, para las solicitudes de alta comenzado el año natural, las suscripciones podrán hacerse por el semestre o trimestres naturales que resten. (Artº. 16, punto 2 del Reglamento del BOJA).
- 2.2. El pago de las suscripciones se efectuará **necesariamente dentro del mes anterior** al inicio del período de suscripción. (Artº. 16, punto 3 del Reglamento).

3. TARIFAS

- 3.1. El precio de la suscripción para el año 1993 es de 14.700 ptas.
- 3.2. Si la suscripción se efectúa en el mes de marzo, su importe para los tres trimestres restantes es de 11.025 ptas. Si se propuce en el mes de junio, el precio para los seis meses que restan del año (2º semestre) será de 7.350 ptas., y si se hace dentro del mes de septiembre (para el 4º trimestre) será de 3.675 ptas.
- 3.3. El precio del fascículo suelto es de 100 ptas.

4. FORMA DE PAGO

- 4.1. El pago de la suscripción, será siempre por ADELANTADO.
- 4.2. Los pagos se harán efectivos, bien por GIRO POSTAL o mediante TALON NOMINATIVO, DEBIDAMENTE CONFORMADO, a favor del **BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA**. (Resolución de 19.4.85, BOJA. núm. 39 del 26).
- 4.3. NO SE ACEPTARAN transferencias bancarias ni pagos contrarreembolso.
- 4.4. NO SE CONCEDE descuento alguno sobre los precios señalados.

5. ENVIO

- 5.1. El envío por parte del **Servicio de Publicaciones y BOJA**, de los ejemplares del **BOLETIN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCIA**, comenzará a hacerse, una vez tenga entrada en dicho Servicio la solicitud de suscripción y el abono de su importe en alguna de las formas señaladas en el punto 4.2.
- 5.2. En el caso de que el abono correspondiente al período de suscripción tenga entrada en este Servicio una vez comenzado el mismo, el envío de los Boletines **será a partir de dicha fecha de entrada**.

FRANQUEO CONCERTADO núm. 41/63