

10.6 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PROPIAS DEL ÁREA

El Área de Comunicación considera las orientaciones metodológicas a tres niveles:

a) Orientaciones metodológicas comunes para el Área de Comunicación.

Los siguientes aspectos metodológicos comunes se consideran básicos para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente significativo para las alumnas y los alumnos.

- **La relación de los conocimientos a adquirir con las experiencias y conocimientos previos, así como con el entorno social del alumnado.**

El área se debe contemplar desde una perspectiva globalizadora que articule de forma integrada los contenidos extraídos de los diversos bloques de contenido en función de **Temas**, relacionados estrechamente con las vivencias e intereses del alumnado. Los contenidos en cada Campo del Área de Comunicación, se propondrán, por lo tanto, de forma vehicular como medios para “hacer cosas” relacionadas con temas concretos y cumplir diversas funciones de interés para el alumnado.

Un paso más en la perspectiva globalizadora inserta en la vida de las/los alumnas/os es la opción de diseñar **Proyectos Integrados de Área** que relacionen entre sí los tres Campos de Conocimiento del Área. La metodología de Proyectos Integrados se basa en “un hacer en común” una cosa concreta, visible, mostrable que va a crear en los sujetos la necesidad de aprender y en los docentes la oportunidad de enseñar. Para decirlo en pocas palabras, el proyecto funciona en los alumnos como la razón de ser de todo su trabajo y entusiasmo y en los docentes, como la excusa para enseñar contenidos. Se trata de una herramienta que facilita el surgimiento de situaciones de aprendizaje y que, fundamentalmente invita al docente a ejercer su rol de mediador.

Los Proyectos Integrados suponen una secuencia de actividades, que integran contenidos, provenientes de uno u otro Campo de Conocimiento, articuladas en función de una tarea final común a todos ellos, como pasos a dar para completar el Proyecto propuesto. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es más contextualizado, básicamente porque nos obliga a contemplar no sólo los contenidos en su aspecto conceptual sino también en el procedimental y actitudinal; y porque nos ayuda a comprender que las áreas no son compartimentos estancos sino que se retroalimentan unas a otras, igual que en la vida y en la naturaleza.

Un ejemplo de Proyectos del Área de Comunicación que integren los diversos lenguajes pueden ser: representaciones teatrales y otro tipo de espectáculos, en las que desde las lenguas se haga la creación y trabajo del guión, y desde Educación Artística se contemple el trabajo dramático, la creación de escenarios y vestuarios y la ambientación musical.

Finalmente, la competencia comunicativa es una parte central de todas las áreas del currículo y por lo tanto, la **interdisciplinariedad** es necesaria. El Área de Comunicación hará uso de los temas y contenidos de otras áreas; desarrollará formas de expresión (comprensión y producción de textos narrativos, informativos y argumentativos; expresión plástica en trabajos y presentaciones; etc.) necesarias en ellas y buscará la colaboración mutua con las demás áreas.

- **El aprendizaje activo y vivencial.**

El Área de Comunicación es básicamente un área instrumental. El contenido procedimental, el “saber hacer”, es prioritario y los conceptos a adquirir deben seleccionarse y trabajarse en el aula en función de la necesaria reflexión sobre ese “hacer” para llegar a mejorarlo. Por lo tanto un cambio fundamental en la perspectiva metodológica del área es el paso del “**Hablar de...**” al “**Hacer colectivamente**”.

- La importancia de la interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el paradigma constructivista en general, y en el Área de Comunicación en especial, se considera el aprendizaje como un proceso marcadamente social e interactivo. Ello supone un gran cambio en el contexto comunicativo del aula en:

- Los roles respectivos de alumno, la alumna y docente.

Por un lado, son los alumnos y alumnas los actores de su propio proceso de aprendizaje. Para ello se deberá abrir la necesaria negociación para darles responsabilidad en el proceso de construcción del conocimiento, partiendo de sus conocimientos e intereses previos, explicitando previamente las expectativas de logro y los contenidos a adquirir y situándolos en la mayor cantidad posible de papeles enunciativos dentro del aula, reforzando el trabajo interactivo por parejas o en equipos pequeños.

Por otro lado, el papel del profesor o la profesora debe ser estimulador del proceso, creando un ambiente afectivo adecuado, motivador y provocador, así como respetuoso con las iniciativas personales y ante la diversidad, facilitando y organizando el aprendizaje, observando intensivamente al grupo y a cada uno de los alumnos y alumnas a fin de evaluar la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje adoptando una práctica pedagógica flexible y adaptada a cada situación concreta.

- Los elementos organizativos de espacio, tiempo y uso de recursos didácticos.

La distribución del espacio en el aula es un elemento clave que puede ayudar o, por el contrario, dificultar la interacción necesaria para desarrollar las competencias del Área de Comunicación. Debe buscarse una distribución de espacios y agrupamientos flexible y de cambio ágil, que fomente la participación y la integración del alumnado y favorezca las modalidades de interacción que más potencien el uso y la expresión en los distintos lenguajes. Por ejemplo, la organización del aula en forma de U para permitir una verdadera comunicación grupal, o la creación de espacios para usos específicos y libres como vehículo para facilitar la autonomía y responsabilidad en el trabajo.

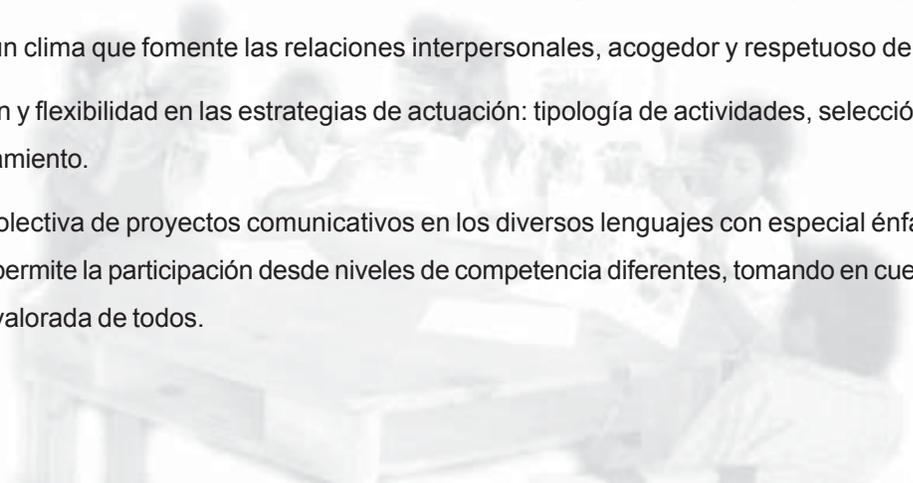
La distribución del tiempo también deberá tener un margen de flexibilidad y de negociación con el alumnado en función de las tareas a desempeñar y del clima de trabajo y el nivel de motivación de los niños y niñas.

En cuanto a los recursos didácticos, el traspaso de responsabilidades en la elaboración de información y de proyectos a las alumnas y alumnos supone necesariamente la puesta a su disposición de una variedad amplia de recursos: biblioteca, sala de audiovisuales, sala de computadoras, etc.

El tratamiento de la diversidad

En este sentido, los siguientes aspectos deberán tomarse en cuenta desde el Área:

- La relación estrecha del programa educativo con la comunidad en la que está inserta la escuela, desarrollando adaptaciones curriculares que respeten, valoren y cultiven sus rasgos específicos lingüísticos y culturales.
- La creación de un clima que fomente las relaciones interpersonales, acogedor y respetuoso de las diferencias.
- La diversificación y flexibilidad en las estrategias de actuación: tipología de actividades, selección de contenidos, formas de agrupamiento.
- La producción colectiva de proyectos comunicativos en los diversos lenguajes con especial énfasis en el trabajo cooperativo que permite la participación desde niveles de competencia diferentes, tomando en cuenta la aportación personalizada y valorada de todos.



b) Orientaciones comunes para Español e Inglés

Congruente con la concepción comunicativa y constructivista de la lengua, y partiendo de que las competencias comunicativas y lingüísticas se desarrollan preponderantemente usando la lengua en la interacción, la clave del proceso se basa en construir usos significativos y efectivos de la lengua, enfatizando la **comunicación** como la estrategia principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esa comunicación tendrá que cumplir varias condiciones para poder canalizar el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas en las diversas lenguas del currículo:

- **Uso significativo de la lengua.** Se deberá asegurar por un lado la funcionalidad de las actividades propuestas, evitando el trabajo de la lengua de forma abstracta, guiándose para este propósito, por *proyectos de comunicación* que sean motivadores para el alumno y la alumna. Por otro lado, es imprescindible asegurar también la coherencia de los contenidos con el proceso de aprendizaje, es decir, la viabilidad de la información presentada y recibida en relación con lo ya conocido.
- **Contextos comunicativos variados.** Se deberán ofrecer experiencias representativas de la mayor parte posible de ámbitos de la vida, superando el entorno limitado y fragmentador de los contenidos y de relaciones dentro del aula. De igual manera, puesto que el texto será la unidad de trabajo, es necesario usar diferentes tipos de texto, ya que son diferentes los instrumentos expresivos necesarios en función de la situación comunicativa y dado que cada texto exige un aprendizaje específico.
- **Interacción de calidad.** La calidad de la interacción en el aula tiene especial importancia en el proceso de apropiación y desarrollo autónomo de la lengua, y debemos asegurarla en dos áreas: en las relaciones afectivas y en la estructuración precisa y adecuada de todas las situaciones habituales y actividades propuestas. Todo esto con el propósito de convertir el aula en un contexto comunicativo real y cooperativo,
- **Reflexión sobre la lengua.** En la medida en que el propósito de la reflexión sobre la lengua es la mejora del uso de la misma, ésta se basará en el análisis y reflexión funcional sobre las formas y reglas de la lengua a partir de los textos como unidad de comunicación. Esto implica necesariamente el predominio de los procedimientos, orientados sobre todo a que la alumna y el alumno “haga cosas” con el sistema lingüístico y que tales procesos lo/la lleven al desarrollo de estrategias cognitivas superiores más que a la aplicación mecánica de los conocimientos.



A) ESPAÑOL

10.6.1 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL.

Partiendo de la concepción constructivista ya citada del DCN-EB, desde el campo de ESPAÑOL la más rica estrategia metodológica que un maestro o maestra puede aplicar es brindarle al niño o a la niña la posibilidad de proveerse a sí mismos de los elementos cognitivos necesarios para dominar su lengua materna en los diferentes aspectos que la integran y que componen este campo de conocimiento en el DCN-EB: lengua oral, lengua escrita (lectura y escritura), reflexión sobre la lengua y literatura. Esto si se toma el valor que la lengua materna tiene por sí misma, como si se aprecia su valor instrumental para las otras disciplinas y el aprendizaje en general. El proceso de adquisición y desarrollo de la lengua propia es un proceso complejo que implica al alumno o a la alumna en su integridad.

BLOQUE 1: LENGUA ORAL

Esta comprende todas las capacidades específicas o micro-habilidades que los alumnos y las alumnas requieren, por un lado para la construcción del significado, por otro, para su reconstrucción, es decir, su comprensión o escucha de discursos orales. El trabajo de la lengua oral debe basarse en la autoafirmación y afirmación del grupo, dirigir, relatar experiencias presentes o pasadas, razonar, predecir, proyectar e imaginar.

Respecto a la construcción del significado en el discurso oral es importante orientar la actividad didáctica en la consecución de que el alumno y la alumna tengan presente en la planificación de su intervención la intención comunicativa, la finalidad, función, estructura y características del discurso con el que intervendrán. De igual manera, la preparación y uso de textos escritos auxiliares como esquemas, guiones, ponencias, etc., según el tipo de discurso a desarrollar, que ayuden al que escucha a comprender el mensaje, así como, la aplicación de las reglas socio-comunicativas que rigen los intercambios verbales. Tener presente la jerarquización de la información que han de presentar en la ejecución oral de la actividad discursiva. Esto se refiere a la relación de ideas o informaciones asegurando la progresión temática, el uso adecuado de los elementos prosódicos: la vocalización, el volumen, etc., así como las pausas y la entonación para marcar las partes del discurso, los cambios de tema, remarcar la importancia de una determinada información, etc. y articular con claridad los sonidos del discurso, el uso de recursos verbales para iniciar, hacer progresar y terminar el discurso, para mantener la atención de los interlocutores, etc., y el uso de recursos no verbales (gestos, etc.) para hacer referencia al contexto no lingüístico y hacer más económica y eficaz la producción.

El trabajo cooperativo es parte de la metodología que debe potenciarse en la elaboración de discursos plurigestionados. Puesto que la comprensión implica no sólo decodificar lo que dice el discurso, sino reconstruir su sentido, con la ayuda del propio discurso oral y los conocimientos previos, que como oyentes poseen, el maestro propiciará la metodología adecuada al desarrollo sistemático de capacidades en el uso y la comprensión oral, es decir, la escucha de discursos controlados o planificados previamente por parte de las alumnas y los alumnos. En el logro de esta competencia comunicativa las alumnas y los alumnos entenderán que la reconstrucción del significado (comprensión de las formas discursivas orales) implica no únicamente la comprensión del texto verbal (el uso de signos verbales, de expresiones particulares _ de contacto, de inicio, de conclusión, etc, fórmulas de cortesía), sino la comprensión de otros sistemas no lingüísticos como el entonacional (tono e inflexión de voz y acento), el sistema paralingüísticos (ritmos, velocidades, susurros, risitas, tos, rezongos, pausas y titubeos) y el sistema kinésicos (movimientos de manos, cuerpo y rostro); el conocimiento de que estos sistemas se realizan de acuerdo con reglas y convenciones conocidas e interpretables por el interlocutor y que ayudan a sostener y ampliar el mensaje emitido por el hablante, favoreciendo su comprensión. Pero también debe atenderse a otros elementos como el reconocimiento de la intención comunicativa del interlocutor por medio de la identificación tanto de las finalidades expresadas en el discurso como la inferencia de las finalidades implícitas, esto es, capacidad de comprender algún aspecto del discurso escuchado a partir del significado del resto, identificación del tipo de discurso y la información más importante que el discursante quiere comunicar. Así mismo, es importante para esa reconstrucción del significado la identificación de las variantes lingüísticas geográficas o dialectales y del registro (nivel de formalidad) del discurso.

En la reconstrucción del significado (comprensión) del contenido informativo es de mucha importancia la selección de la información escuchada para utilizarla con fines particulares, es decir, la elaboración de síntesis de la escucha como herramienta de aprendizaje. Esto obliga a seguir una serie de acciones: escuchar, comprender la escucha,

seleccionar ideas e informaciones y elaborar el resumen. El desarrollo de esta habilidad mejora las capacidades sociolingüísticas, gramaticales y discursivas y, por tanto, el aprendizaje en general.

Se incluye, además también la audición y lectura oral crítica de textos, esto no sólo con en función de ejercitar la articulación y uso de elementos paralingüísticos, kinésicos o entonacionales pertinentes, sino además, para relacionar la información leída o escuchada con sus propios conocimientos para destacar, subrayar o juzgar algún aspecto. Es de mucha importancia la participación de la alumna y el alumno en diferentes contextos discursivos con el fin de desarrollar la capacidad de analizar los valores del discurso escuchado, implícitos o manifiestos, y reflexionar sobre ellos críticamente emitiendo juicios personales basados en la adecuada recepción del discurso y en opiniones y razonamientos propios, desarrollar una actitud crítica ante los recursos verbales y no verbales utilizados tanto para valorar la información como para crear estados de opinión y ante las expresiones lingüísticas que manifiesten actitudes discriminatorias hacia las personas, grupos sociales o pueblos, atendiendo especialmente las que evidencian abuso de poder, sexismo, racismo, o cualquier otra forma de marginación social.

La audición o lectura recreativa de textos que lleve al niño y la niña al uso **de este medio como fuente de nuevos conocimientos y experiencias, y como actividad placentera para el ocio. Valoración de la audición de discursos como medios de enriquecimiento personal y cultural.**

BLOQUE 2: LENGUA ESCRITA

Con el bloque lengua escrita en el DCN-EB, como ya se mencionó en la fundamentación, se incluye tanto la lectura como la escrita propiamente.

Lectura

Aquí se integran las capacidades específicas relacionadas con la comprensión de textos escritos. Aunque este es un proceso intelectual que involucra una serie de habilidades, las dos principales son la que tienen que ver con el significado de las palabras y el razonamiento verbal.

Metodológicamente es importante tener presente que el lector construye el significado mientras lee, de allí la importancia de utilizar la experiencia y el aprendizaje previos para encontrar sentido a los textos por lo que deben utilizarse motivaciones intrínsecas. El lector o la lectora predice, selecciona, confirma y se autocorrigue a medida que intenta encontrarle sentido a la palabra impresa, o sea, formula hipótesis sobre lo que ocurrirá en el texto. Controla su propia lectura para ver si adivinó o si necesita corregirse para continuar encontrando el sentido. De esta manera es como la lectura efectiva tiene sentido. El lector eficiente lee con un mínimo de esfuerzo, puede razonar con eficiencia, puede asimilar, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información, integran la nueva información con la ya existente en su sistema de memoria y pueden pensar más allá de los conocimientos que reciben, son capaces de seleccionar lo que es relevante y lo que no; los lectores rápidos comprenden mejor, son efectivos, eficientes en el procesamiento de la información del texto. La meta del lector es siempre llegar a la comprensión del significado.

La lectura es una extensión del aprendizaje integral y natural de la lengua materna, debe ser funcional, real y relevante por lo que las estrategias utilizadas en la comprensión (lectura) se construyen cuando el lenguaje se usa funcional y significativamente. La maestra o el maestro organiza el ambiente, estimula, controla el desarrollo, provee materiales relevantes y apropiados (al nivel de comprensión del niño o la niña) e invita a los alumnos y alumnas a participar y planificar eventos de lectura y actividades de aprendizaje. Es el alumno el que construye el conocimiento, las estructuras del conocimiento y las estrategias a partir del ambiente creado por el maestro o la maestra.

Es importante que desde antes de iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura se generen estrategias que facilitarán el uso de habilidades metacognitivas durante la lectura en el futuro. Para esto se propone seguir etapas como: predecir lo que contendrán el texto, organizar la información para contestar las preguntas que se generaron en la etapa de predicción, la práctica con mecanismos adecuados de memoria para hacer probable su recuerdo posterior (síntesis) y finalmente la evaluación de lo comprendido.

Escritura

Siguiendo el mismo planteamiento la escritura se considera un acto de comunicación y como tal se trabaja. La lengua escrita no se utiliza como un simple ejercicio escolar, sino para hacer algo o comunicar algo a alguien dentro de una situación concreta. El objetivo de trabajo con la escritura se orientará a la enseñanza y el aprendizaje de cómo se debe escribir.

El alumno debe recibir ayuda, efectuar el aprendizaje, no después de escribir, mediante el proceso de corrección, sino durante el proceso, en el momento de la escritura. Para esto se sitúa el trabajo escrito dentro de una secuencia didáctica que incluye definir el proyecto comunicativo (tipo de texto a construir) para lo cual se parte de la lectura y análisis (comprensión) de un modelo del tipo de texto que se quiere producir. Las características observadas en el análisis se trabajarán mediante actividades de manipulación, y por fin, y sólo entonces, el alumno y la alumna empezarán a preparar su texto, teniendo ante sí como guión de trabajo las conclusiones de los trabajado durante la secuencia. Estas conclusiones serán también la base para la revisión y autocorrección del texto y servirán como criterio básico para la evaluación y corrección final por parte del profesor o la profesora.

Desde esta perspectiva es necesario una gran motivación hacia la lectura y la escritura. Las actitudes hacia la lengua escrita, el hecho de integrar los procesos de comprensión (lectura) y producción (escritura), el hecho de leer para algo y de escribir para alguien suscita esa motivación.

Siguiendo el procedimiento anteriormente descrito y mediante la actividad didáctica sobre cada tipo de texto se aspirará que las alumnas y los alumnos, sean capaces de describir, narrar, relatar, enunciar, exponer, razonar, definir, explicar, resumir, etc. en sus escritos con un nivel aceptable de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Descomponiendo en etapas el proceso global de la producción de textos que respondan a las finalidades mencionadas, las habilidades que el alumnado debe adquirir para la consecución de esas capacidades son: la planificación del texto, esto a la alumna y al alumno al análisis de la situación de comunicación, esto es, la localización espacial y temporal del acto comunicativo, las características de los interlocutores (estatus, bagaje de conocimientos, etc.) y la relación que existe entre ellos (grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerarquía, etc.) Este análisis marcará en gran medida la selección del registro, de la variedad lingüística, del tono de la interacción, estilo, del léxico, nivel de explicitación de ciertas informaciones, etc.

Creación de ideas o búsqueda y selección de la información adecuada al tema y a la intención comunicativa así como el tipo de texto (exposición, cuento, debate, entrevista, etc.) mediante el cual desea expresar el contenido. En este proceso de búsqueda y selección de información es necesario que los alumnos y las alumnas presenten un nivel de autonomía adecuado a su edad en el uso de fuentes de información presentados tanto en soportes tradicionales (diccionarios, enciclopedias, bibliotecas, etc. como en nuevos soportes (CD-Rom, Internet, etc.). A continuación la organización de la información de acuerdo al esquema organizativo del género de texto seleccionado. La planificación del texto escrito exigirá, además, el uso de técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, palabras clave, etc.) y la determinación de cómo será el texto (extensión, presentación, etc.).

Continuando el proceso de producción se llega a la textualización o transformación del esquema semántico en texto escrito (proceso de la redacción), para ello se hace necesario la elaboración de un esquema de redacción (marcar párrafos o apartados, etc.), el uso de las marcas enunciativas (referencia a los participantes, al tiempo, y al espacio de la enunciación, modalización de los enunciados, etc.), el uso de los procedimientos morfosintácticos o léxico-semánticos para relacionar la información; de los de reformulación (aposiciones, oraciones de relativo explicativas, etc.) para emplear un lenguaje compartido con el interlocutor, así como de un léxico adecuado al tema y la aplicación de los conocimientos de la normativa lingüística para la construcción correcta de las oraciones (organización sintáctica y semántica) y de la convenciones ortográficas.

Es importante que los alumnos y las alumnas eviten en sus escritos el uso de expresiones lingüísticas que manifiesten actitudes discriminatorias hacia las personas, grupos sociales o pueblos, atendiendo especialmente las que evidencian abuso de poder, sexismo, racismo, o cualquier otra forma de marginación social.

Finalmente en la revisión y mejora del texto escrito debe comparación el texto producido con los planes previos, lectura selectiva del texto, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.) y detección de errores, así también, el uso de diferentes fuentes para resolver los problemas detectados y aplicación de los procedimientos aprendidos, el uso de técnicas de rehacer o retocar el texto: tachar palabras, añadir palabras al margen, asteriscos, flechas, etc. Es importante que muestren un nivel aceptable de autonomía en el proceso de revisión y mejora de textos.

Valoración de la importancia de la reflexión sobre la lengua para regular las propias producciones en relación a su adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Como recurso metodológico didáctico es imperativo desde la perspectiva constructivista el trabajo de modo cooperativo en la planificación de tareas, que requieren la participación del grupo.

BLOQUE 3: REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

La reflexión sobre la lengua, planteada desde la perspectiva del dominio de los usos sociales de la lengua, engloba en nuestro proyecto dos vertientes del aprendizaje.

Reflexión gramatical

Si la finalidad de esta área es ayudar a las alumnas y los alumnos a ser competentes como hablantes, oyentes, escritores y lectores, la reflexión gramatical debe concebirse como un componente del aprendizaje del uso de la lengua, refiriéndose a aspectos como las relaciones de interdependencia entre texto y contexto, y la estructuración del texto de acuerdo con determinados esquemas convencionales, la cohesión de los enunciados y el uso correcto de las reglas léxico-morfo-sintácticas.

Para vincular la reflexión gramatical y el aprendizaje de la lengua, hemos situado la actividad gramatical en dos ámbitos bien diferenciados: *ámbito contextual* y *textual*. En este ámbito se ocupará de la unidad de comunicación objeto de aprendizaje: el texto. Esta vertiente de la reflexión gramatical, que es la fundamental, será una actividad continua, presentando unas características u otras según la clase de texto con que se esté trabajando. Por ejemplo en los textos descriptivos se percatarán del uso predominante de sustantivos y su atributo el adjetivo o en el caso de la narración, tanto en la comprensión como en la renarración el uso de los tiempos verbales. Dicha reflexión se integra dentro de las actividades de comprensión y producción de textos, siendo el criterio de secuenciación de los contenidos su relación con la práctica discursiva a cuyo aprendizaje contribuyen.

Desde la perspectiva del aprendizaje del texto, la reflexión gramatical en este ámbito se centra en dos áreas especialmente relevantes: la reflexión acerca de las marcas enunciativas (conjunto de reglas), que han de ayudar al alumno a plantearse el problema del grado y modo de la implicación del emisor en el texto, la manera de aparecer inscrito el receptor, etc. y la reflexión en torno a los mecanismos léxicos y morfosintácticos (términos) mediante los cuales el emisor cohesiona el texto.

Por lo tanto, mediante la reflexión gramatical referida al ámbito contextual y textual se pretende, fundamentalmente, desarrollar las capacidades de análisis de las características de los textos en relación con la situación comunicativa en la que se han producido y con los esquemas convencionales que los estructuran, la identificación o reconocimiento de las formas lingüísticas y no lingüísticas que son reflejo en el texto de dichas relaciones y la del uso autónomo y consciente de esas formas en la comprensión y composición de textos para que sean adecuados a la intención comunicativa para la que han sido creados y dotarlos de coherencia y cohesión y la relación entre el significado de las informaciones o conceptos que integran el texto.

El ámbito oracional y de la palabra se ocupará de la comprensión del funcionamiento de la lengua como sistema. Junto a la reflexión gramatical en los ámbitos contextual y textual, se atenderá aquellos aspectos lingüísticos que se refieren a la construcción de oraciones y palabras, es decir, aspectos gramaticales que no están sujetos a un determinado género de texto, pues se refieren a las reglas del sistema de la lengua, que intervienen en cualquier

modalidad discursiva. Este tipo de reflexión, además de proporcionar a los alumnos y las alumnas el metalenguaje básico para “hablar de lengua en clase de lengua”, les ayudará a adquirir unos conocimientos procedimentales para expresarse con corrección.

Algunos de los contenidos relativos a la estructura de la oración y a la palabra están integrados en las actividades de comprensión y producción de textos, respondiendo su distribución a su relación con la tarea comunicativa que se plantea en cada unidad. Otros requieren una atención específica para su sistematización. Son contenidos que, aunque están sujetos a un plan garantizando su continuidad de una unidad a otra, se han de trabajar continuamente en relación con las actividades de revisión de textos.

Mediante la reflexión gramatical referida al *ámbito oracional* y de la palabra se pretende, fundamentalmente, desarrollar las capacidades de: identificación de unidades del código (clases de palabras y funciones) y su conceptualización a partir de esa identificación, la relación de unas unidades con otras, tanto para que vayan adquiriendo valor semántico como para mejorar la claridad expositiva y comunicativa, la clasificación de las unidades atendiendo a diferentes criterios, la enunciación de las reglas de uso más significativas de la lengua, el recuerdo de datos (lista de las preposiciones, pronombres, etc.) y la aplicación autónoma y consciente de los conocimientos léxicos y morfosintácticos para la construcción correcta de los enunciados.

Reflexión sociolingüística

Si lo que se pretende es actuar desde un marco que ponga el acento en el desarrollo de las capacidades comprensivas y expresivas del alumnado, existen además de los mencionados otros contenidos que, sin estar incluidos en la gramática, tienen que formar parte de la reflexión escolar sobre la lengua. Nos referimos a conocimientos como la existencia de diferentes lenguas, su formación, las variedades lingüísticas, los fenómenos derivados del contacto de las lenguas, etc.

La finalidad de este tipo de reflexión es la de desarrollar en el alumnado las capacidades de análisis e interpretación de la realidad sociolingüística en la que viven, incidiendo para ello en el desarrollo de las siguientes capacidades: el conocimiento del origen y posterior evolución de las diferentes lenguas que le rodean, la identificación de las lenguas del país y de sus relaciones, el reconocimiento de los fenómenos derivados del contacto entre lenguas, la valoración de la lengua como manifestación socio-cultural y vehículo de transmisión y creación cultural, la valoración positiva de la realidad plurilingüe de la sociedad y el respeto y valoración positiva del uso de las diferentes lenguas y variantes.

BLOQUE 4: CREACIÓN Y EXPRESIÓN LITERARIA

La competencia literaria, entendida como la capacidad para leer e interpretar textos literarios, incluye las capacidades propias de la comprensión lectora pero va más lejos, ya que la aproximación a un texto literario requiere la comprensión de sus significados, la de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos funcionales, y el aprecio del hecho literario como expresión del mundo personal y como producto social y cultural que se enmarca en un contexto social e histórico. Además, la competencia literaria incluye también las capacidades propias de la expresión escrita, posibilitando el uso de la lengua como medio de expresión de vivencias y sentimientos. Podríamos, por lo tanto, definir la competencia literaria como capacidad que engloba la competencia comunicativa y la cultural referida al hecho literario.

Con este bloque en el DCN-EB se pretende conseguir una educación literaria, es decir, formar lectores y lectoras competentes y positivamente dispuestos a la lectura, desarrollar la creatividad, el sentido estético y la capacidad crítica ante las producciones literarias y favorecer la producción de textos de intención literaria. Se trata, por tanto, de conseguir una “formación literaria”, más que una “información literaria”, subordinando este último aspecto a la consecución del primero.

Englobamos en este bloque todas las capacidades específicas que los alumnos y las alumnas requieren para la consecución de los objetivos que se definen en literatura. Utilizando diferentes medios, compartir con los demás los referentes literarios que se poseen, ya que el alumno y la alumna adquieren competencia literaria en la medida en

que la comunicación literaria está presente y es utilizada en el aula. Esto implica crear situaciones que permitan percibir la literatura como una situación de comunicación real y como hecho cultural compartido, la participación activa en aquellas tareas que se organizan en clase para el fomento del hábito lector, el análisis de textos literarios pertenecientes a distintos géneros y conocimiento e identificación de los elementos estructurales y recursos estilísticos básicos que marcan su identidad. Asimismo, la construcción del significado de una obra literaria de manera compartida. A pesar de que la literatura se caracteriza por requerir la respuesta subjetiva del lector o la lectora, la interacción entre la lectura individual y el comentario público la enriquece y modifica si se consigue un contexto de construcción compartida. La discusión entre los compañeros y compañeras, la información suministrada por las fuentes y las referencias coincidentes o contrastadas, explícitas o implícitas entre las obras leídas permiten que los alumnos vayan reconstruyendo los modelos del funcionamiento literario.

Es importante, la lectura de obras literarias cercanas a los intereses de las alumnas y los alumnos y emisión de una opinión personal de manera razonada sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de las mismas, así como la lectura expresiva de textos literarios pertenecientes a diferentes géneros y la relación entre obras, autores y movimientos seleccionados entre los que constituyen un referente clave en la historia de la literatura, y los elementos más destacados del contexto cultural, social e histórico en que aparecen.

También se propiciará la creación de textos literarios o de intención literaria como medio de expresión de las propias ideas, experiencias y emociones, utilizando, en dicho proceso, los conocimientos acerca de las estructuras propias de cada género y de los recursos expresivos que se hayan trabajado y aplicando los procedimientos que toda producción exige, el uso autónomo de las diferentes fuentes de información en el marco de trabajos de investigación y la valoración de las obras de la tradición literaria como muestras del patrimonio cultural.

10.6.1.1 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL PRIMER CICLO

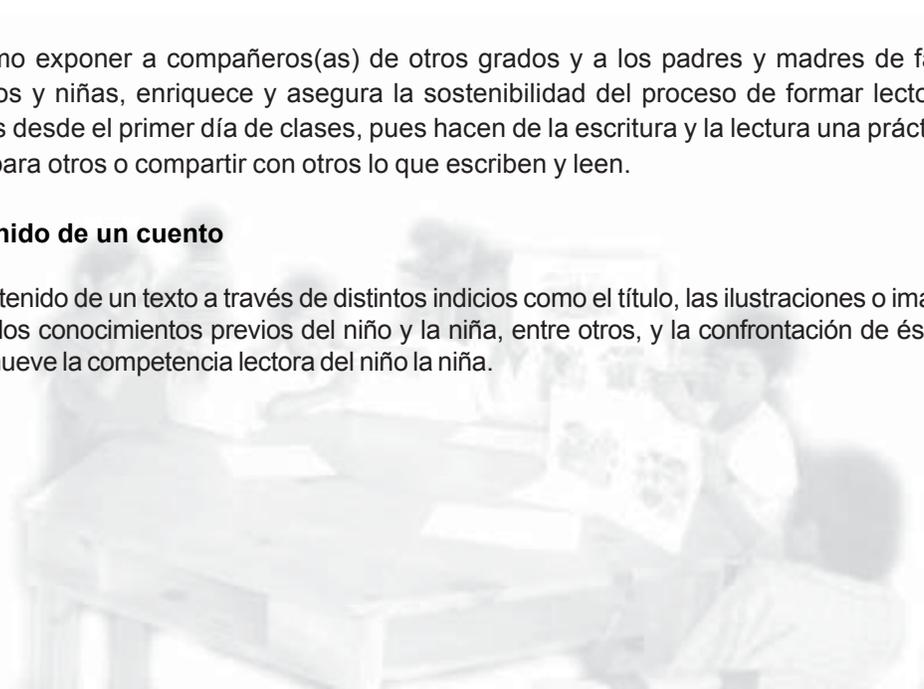
LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS

Es importante organizar al inicio del año escolar algunos espacios como el “Banco del cuento”, o el “Espacio de Comunicación”, donde los niños y niñas puedan exponer sus producciones periódicamente, es decir cada vez que cuenten con nuevas producciones. Las producciones que ya han pasado por el Banco del Cuento deben ser coleccionadas y guardadas en la biblioteca de aula con el propósito de hacer, por ejemplo, un libro de cuentos una vez tengan suficientes.

También actividades como exponer a compañeros(as) de otros grados y a los padres y madres de familia las producciones de los niños y niñas, enriquece y asegura la sostenibilidad del proceso de formar lectores(as) y productores(as) de textos desde el primer día de clases, pues hacen de la escritura y la lectura una práctica social y comunicativa: escribir para otros o compartir con otros lo que escriben y leen.

Anticipación del contenido de un cuento

Anticipar o predecir el contenido de un texto a través de distintos indicios como el título, las ilustraciones o imágenes, la forma o diseño del texto, los conocimientos previos del niño y la niña, entre otros, y la confrontación de éstos con el contenido del mismo promueve la competencia lectora del niño la niña.



Dictado de un cuento en primer grado

Si bien cuando los niños y niñas inician su proceso de apropiación de la escritura no pueden aún escribir por sí mismos sí pueden narrar. Para promover su motivación a escribir y la reflexión sobre la relación del lenguaje oral y el lenguaje escrito: todo lo que se habla puede ser objeto de escritura, es importante que ellos dicten al/a la maestro(a), o a otra persona que ya puede hacerlo, sus textos.

Producción de textos desde el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura

La escritura de experiencias cotidianas y otros textos desde el inicio de la apropiación de la escritura, promueve el desarrollo de una identidad con la escritura en el niño y la niña toda vez que les permite expresar vivencias, deseos, temores, etc.

Una forma didáctica de orientar dicha experiencia es motivando al niño y a la niña a que escriban lo que quieran y ayudándolos con la escritura de las letras que necesitan pero que aún no han adquirido.

Consigna que debe acompañar la producción de textos

Es importante que los niños y niñas desarrollen autonomía y creatividad en el acto de escribir. Una forma de contribuir al desarrollo de las mismas es fomentando que hagan suya la consigna de que una vez ellos inicien a escribir, en este caso dictar, un cuento u otro texto se convierten en autores o autoras del mismo. De ahí la importancia de que los niños

Lectura y escritura de cartas en los primeros grados

Que los niños y niñas se familiaricen en los primeros grados de su escolaridad con la lectura y escritura de cartas, es decir, tempranamente en su proceso de apropiación de la escritura, fomenta el *desarrollo de la función comunicativa de la escritura*, pues la carta es el tipo de texto que por excelencia deja al descubierto dicha función.

En la introducción de este tipo de texto en el primer grado, es esencial y suficiente que los niños y niñas identifiquen y manejen los tres elementos esenciales de la comunicación: **el quién** de la comunicación, es decir el emisor o remitente, **el qué** de la comunicación, o sea el mensaje o recado y el **a quién** de la comunicación, o sea el destinatario o receptor.

Además de estos tres elementos de la comunicación es fundamental resaltar también **el medio** a través del cual se realiza la comunicación, es decir **el lenguaje escrito**, más concretamente el **texto 'carta'**.

Otras partes de la carta, como es el lugar y fecha en que se escribe la carta o incluso las formas de saludo y despedida pueden ser introducidas en grados posteriores o una vez los niños y niñas se hayan familiarizado con los tres elementos fundamentales de la comunicación, lo cual se puede ver en la interpretación y escritura de mensajes cortos que están dirigidos a ellos o que ellos envían a amigos y/o familiares.

También es importante que los niños y niñas comprendan la importancia de responder una carta y se sientan motivados a hacerlo, pues el ciclo de comunicación se cierra cuando el emisor o remitente recibe del destinatario o receptor una respuesta a su mensaje.

Finalmente es fundamental que los niños y niñas interioricen que en textos escritos, que van a ser leídos por otros, en este caso las cartas por el o la destinatario(a), es fundamental la revisión y mejoramiento de los mismos para que puedan ser comprendidos fácilmente. De ahí que en este tipo de texto, más que en cualquier otro, es fundamental que cada niño y niña realice la revisión, corrección de su carta, y su versión final antes de entregarla o enviarla.

Carta del lector

La carta del lector es un texto escrito en el que el lector o la lectora expresa sus opiniones al autor o autora sobre un texto (cuento, poesía, artículo, etc.), un libro, etc., que éste(a) ha escrito: virtudes o carencias del texto, las ilustraciones, el diseño, etc., sugerencias para que éste pueda mejorarse, etc.

A diferencia de una carta común, la carta del lector tiene como referencia otro texto, es decir implica escribir sobre algo que se ha leído. Por lo general el texto sobre el que se escribe ha sido publicado en un libro, una revista, un periódico, etc.

La carta del lector, además de fomentar el desarrollo de la comunicación escrita, al igual que la carta común, promueve el que los niños y niñas den sus propias opiniones y juicios sobre lo que leen.

Partes de la carta

Dado que los lectores y lectoras deben asegurarse de que su carta llegue al autor o autora del texto sobre el cual trata la carta, y que éstos por lo general son desconocidos por el autor o autora, es importante que se introduzcan, además del nombre del destinatario y del remitente, las direcciones de los dos (destinatario y remitente). También es de importancia para quien recibe la carta saber cuándo ésta fue escrita y enviada.

REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Irregularidades del principio alfabético: correspondencia sonido-letra o fonema - grafema

Es importante que, durante los tres primeros años de la educación básica, los niños y niñas conozcan, reflexionen y aprendan a manejar las irregularidades del principio alfabético de la escritura del Español, es decir que no siempre se da una correspondencia uno a uno entre sonido y letra (fonema-grafema).

A continuación se presentan algunas de estas irregularidades (las líneas oblicuas indican sonido, y en el caso del sonido /k/, de las primeras letras de las palabras *casa*, *kilómetro* y *quien*, se ha tomado la representación usada en el alfabeto fonético internacional):

Un sonido representado en varias letras:

/k/: **c** seguida de a, o, u, como en *cama*, *color*, *cuna*.

- **k** ante cualquiera de las vocales, como en *kaqui*, *kermés*, *kilo*, *kodak*, *Kurdistán*, *Kremlin*.

- grupo o dígrafo **qu** ante *e*, *i*, como en *queso*, *quiso*.

/g/: **g** como en *gato*, *gota* y *gusano*, y **gu** como en *guerrero*, *guitarra*.

/rr/: **r** como en *rosa* y **rr** como en *carro*

/j/: **j** como en *pájaro*, *jefe*, *jirafa*, *joven* y *junio*, y **g** como en *gemela* y *girasol*

/y/: **y** como en *payaso* y **ll** como en *pollito*

Una letra representa varios sonidos:

La letra **r** representa los sonidos /r/ y /rr/, como en *lora* y *rosa*.

La letra **g** representa los sonidos /g/ /j/, como en *gato* y *genio*.

La letra **y** representa los sonidos /y/ /i/, como en *yuca* y *rey*. La letra **y** representa el sonido /i/ cuando va entre palabras, es decir como conjunción, como en *Pedro y María*.

El sonido /rr/ se representa con dos letras: **r** y **rr**. Pero a su vez:

La letra **r** representa dos sonidos: /r/ y /rr/.

La forma más sencilla de aprender y manejar esta irregularidad, en el proceso de apropiación de la escritura, es partiendo de la escritura de palabras que presenten estos dos sonidos en distintas posiciones de la misma y estableciendo la **comparación** entre **cómo se pronuncian** y **cómo se escriben** estas palabras hasta inferir la regla:

Es normal que en el inicio del proceso de aprendizaje de las letras **r** y **rr** los niños y niñas presenten dificultades, es decir que sustituyan la **r** por la **rr** al inicio de palabra o la **rr** por la **r** entre vocales, como puede verse en el siguiente

ejemplo. Pero a medida que vaya leyendo y escribiendo superará estas dificultades, es decir cuando se ha apropiado realmente de la regla.

Revisión y corrección de los propios textos

La reflexión sobre los textos del niño y la niña debe orientarse hacia la coherencia y cohesión de las ideas, respetando su opinión sobre si el sentido de sus textos debe quedar tal cual, cambiarse o ampliarse. La revisión y reajuste debe orientarse hacia la presencia de los elementos textuales básicos. Para el caso de primer grado: Presencia del título (cómo se llama el cuento), inicio del mismo y del texto con mayúscula y punto al final, uso de mayúsculas al inicio de los nombres propios y guardar el espacio entre palabras.

En el transcurso del desarrollo del texto los niños y niñas irán escribiendo textos más complejos. A lo anterior contribuirá la lectura de buenos y diversos libros de literatura para niños -en temática y presentación.

VERBO

Es fundamental la introducción de la reflexión acerca del verbo. Una vez más es básico partir del conocimiento que los niños y niñas ya tienen sobre este tema, sobre el verbo, en su lenguaje hablado para a partir de ahí invitarlos a reflexionar sobre éste.

Pero dado que en esta edad los niños y niñas tienen dominio fundamentalmente de los verbos que están directamente relacionados con las acciones que realizan en su vida cotidiana, es importante que ellos enriquezcan su léxico con otros verbos presentados en el mundo de lo escrito: poesía, cuentos, cartas, etc.

El tratamiento de esta categoría gramatical debe hacerse mayormente en el contexto de un texto, es decir no en forma aislada. Esto propicia que se vea la función que tienen los verbos en el lenguaje. Además permitirá activar el vocabulario o léxico pasivo o su aumento.

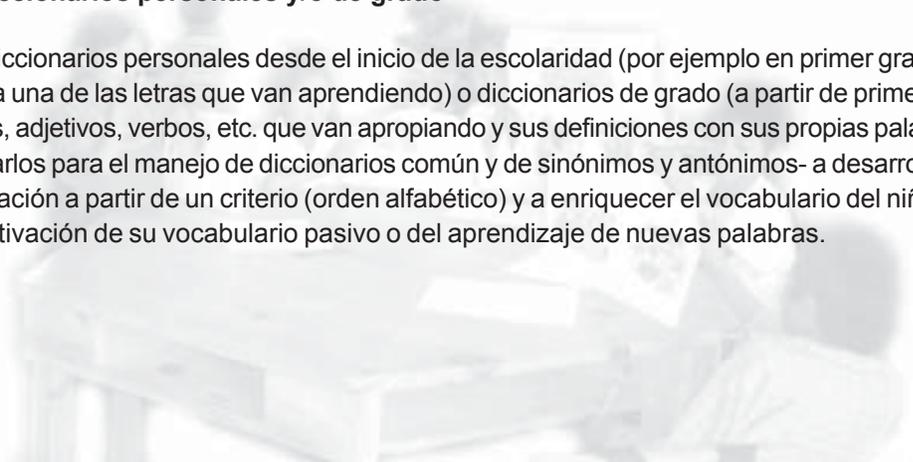
También es importante que ellos descubran los nombres de verbos que no sólo tienen que ver con acciones físicas sino también acciones cognitivas, y ojalá en el contexto de procesos, por ejemplo, las acciones que realizan al escribir una carta, pues esto les permite además de desarrollar su vocabulario, desarrollar su pensamiento.

Sustantivos comunes y sustantivos propios

Si bien en la escritura se diferencian los sustantivos propios de los comunes en que los primeros se escriben con letra inicial mayúscula, es fundamental que los niños y niñas infieran o comprendan la característica básica de cada uno de ellos, es decir, que mientras los **sustantivos comunes** nombran una **clase** o **especie**, los **sustantivos propios individualizan** o se refieren a uno de los elementos de una clase o especie asignándoles un nombre propio.

Elaboración de diccionarios personales y/o de grado

La elaboración de diccionarios personales desde el inicio de la escolaridad (por ejemplo en primer grado, con palabras que inician con cada una de las letras que van aprendiendo) o diccionarios de grado (a partir de primer grado, con, por ejemplo, sustantivos, adjetivos, verbos, etc. que van apropiando y sus definiciones con sus propias palabras) contribuye -además de prepararlos para el manejo de diccionarios común y de sinónimos y antónimos- a desarrollar la capacidad de organizar información a partir de un criterio (orden alfabético) y a enriquecer el vocabulario del niño y de la niña ya sea a partir de la activación de su vocabulario pasivo o del aprendizaje de nuevas palabras.



10.6.1.2 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL SEGUNDO CICLO

En este ciclo el desarrollo de la lectura tenderá a que la alumna y el alumno se apropie de una serie de estrategias de comprensión lectora a partir de una posición interactiva, es decir, de considerar la comprensión lectora como resultado del proceso de construcción de sentido que hace el lector, relacionando las informaciones nuevas que le ofrece el texto con sus conocimientos previos, en función de sus objetivos de lectura.

Así, para comprender el escrito, la niña y el niño deben:

- Comprender cómo ha estructurado el autor las ideas e informaciones que ofrece en el texto.
- Relacionar las ideas e informaciones del texto con sus propias ideas. La comprensión resultará más fácil en cuanto más directamente sea la relación.

El trabajo sobre la comprensión lectora irá orientada al desarrollo de técnicas y competencias para el desarrollo de la actividad cognitiva del lector para el procesamiento de la información del texto. Resulta un objetivo de trabajo primordial el desarrollo del papel activo del lector o de la lectora en la comprensión. Por esto, los trabajos de prelectura tomarán gran importancia, lo que implica que el acceso a los textos se hará partiendo de la recopilación colectiva y oral de los conocimientos previos necesarios para su interpretación (tema, vocabulario esencial, etc.), así como de la observación de indicadores externos del texto (ilustración, títulos, tipografía...) y el vistazo a éste (lectura de primeras o últimas líneas, palabras claves...) para llegar a la definición de objetivos e hipótesis básicas de lectura. Para la construcción del sentido del texto (literario o no literario) se recomienda identificar las ideas principales de apartados o fragmentos del escrito y la definición de hipótesis sucesivas mediante un cuestionario. Esto permitirá que las posibles dificultades de orden cognitivo o lingüístico de los diferentes alumno(a)s sean subsanadas durante el proceso de lectura y todos fuera cual fuera su capacidad lingüística y su habilidad lectora puedan al final del texto llegar con una idea clara de su contenido.

Las mejores estrategias didácticas son aquellas que inciden en el contexto completo del alumno y la alumna, en donde casa, escuela y amigos promueven la lectura, en este sentido se procurará integrarlos como agentes promotores en el desarrollo de esta competencia.

Respecto al proceso de producción de textos escritos, básicamente, la metodología debe orientarse a que las alumnas y los alumnos se apropien, precisamente, del procedimiento: planificación de la escritura del texto, esto implica la organización previa de las ideas, tener presente la superestructura (enunciativa, argumentativa, narrativa o descriptiva) del tipo de texto a construir, la estructuración coherente y con cohesión haciendo uso de la normativa gramatical y formal de la lengua, la revisión, la autocorrección y la reelaboración del texto.

10.6.1.3 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL TERCER CICLO

En el tercer ciclo, el alumnado se encuentra en la etapa de pensamiento formal, esto hace que la alumna y el alumno se encuentre con la necesidad de escuchar y de leer una variedad de tipos de texto procedentes de diferentes ámbitos de la comunicación humana para responder tanto a sus necesidades académicas (textos científicos, didácticos, de divulgación, de consulta, etc.) como sociales (recibos, depósito y retiros bancarios, cartas, vales, guiones, etc.). Estas clases de textos presentan elementos característicos que exigen para su comprensión y producción un aprendizaje específico. Además, se verá en la necesidad de escuchar y de leer guiado por distintos objetivos, por ejemplo, para la búsqueda e identificación de una información particular de su interés (escucha dirigida / lectura selectiva), para reconstruir el significado del contenido informativo y del contexto de producción (escucha atenta / lectura reflexiva), por placer (escucha o lectura recreativa), para dar una valoración personal del texto (escucha o lectura crítica).

El maestro(a) deberá evaluar la capacidad lectora de sus alumno(a)s, así como la dificultad del texto propuesto y decidir, ante cada texto, si el proceso de comprensión lectora deberá ser guiado como en el ciclo anterior, o si por el contrario, los alumnos y las alumnas pueden o deben encarar la lectura de manera autónoma.

En este ciclo se trabajarán otras habilidades tendientes a que el alumnado desarrolle además de la comprensión la percepción. Se desarrollará la habilidad de obtener la información del texto lo más rápida y fielmente posible. Para

esto se harán ejercicios que desarrollen la velocidad a partir de la precisión y exactitud lectora. Se trabajará el análisis de la organización gráfica del texto (lectura de imágenes, títulos, división de párrafos, tipografía e indicadores textuales en general) y las diferentes estrategias de lectura relacionadas con distintos objetivos: lectura selectiva, exploración de textos, etc., a través de los cuales se entrenarán diferentes técnicas de lectura eficaz como la ampliación del campo visual, reducir las fijaciones y saltos oculares, la percepción global de la palabra, la memoria y la discriminación visual. Todo esto para el logro de mejorar la percepción en provecho de una mejor comprensión.

Una exigencia básica para lograr lo antes expuesto es el desarrollo de comprensión lectora basada en la lectura silenciosa: la información pasa directamente de la vista al cerebro y la comprensión se produce a partir de esos visuales. Esto favorece tanto la velocidad como la comprensión lectora. Así el afianzamiento de la habilidad lectora en este ciclo deberá basarse en la lectura silenciosa.

Lo anterior no significa que la lectura en voz alta deba eliminarse de los contenidos, ya que la lectura expresiva es un objetivo importante dentro del currículo escolar. Deberá trabajarse no como técnica para mejorar la comprensión lectora, sino como la versión oral de una lectura silenciosa anterior para comunicar un texto escrito a otros que no lo conocen. Así pues, se harán actividades de lectura en voz alta, pero siempre con un objetivo funcional: dramatización de cuentos, lectura de textos propios a los compañeros y las compañeras, programas de televisión o radio, etc.

Respecto a la escritura la metodología debe orientarse a la autonomía en la aplicación del proceso de construcción de textos iniciada en el ciclo anterior. Así, la revisión y corrección deben llegar sólo al punto en que los y las estudiantes por sí mismos puedan detectar las fallas y enmendarlos. Esto exige que no debe ser el profesor o la profesora quien haga la corrección por el alumno, ni darles pistas, su tarea es la propiciar el clima y otorgar los apoyos para que sean los propios alumnos y alumnas quienes echen a andar su capacidad de reflexión sobre el texto y logren detectar sus errores.

Respecto a la expresión y creación literaria, si bien en los programas de este ciclo aparecen separados de la lectura y escritura, deberán integrarse de manera natural con los contenidos de lengua oral y escrita. El maestro debe orientar las estrategias metodológicas para mostrar a las alumnas y alumnos que leer literatura es una experiencia agradable, un quehacer enriquecedor, al alcance de cualquier persona, lo mismo que la escritura de textos literarios. En este ciclo es básica la creación, entendida como la posibilidad de que la alumna y el alumno desee y logre escribir libremente sus propios textos literarios, manifestando con ellos sus intereses, inquietudes y expectativas, de acuerdo a su edad, contexto y circunstancias.



10.6.1.2 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL SEGUNDO CICLO

En este ciclo el desarrollo de la lectura tenderá a que la alumna y el alumno se apropie de una serie de estrategias de comprensión lectora a partir de una posición interactiva, es decir, de considerar la comprensión lectora como resultado del proceso de construcción de sentido que hace el lector, relacionando las informaciones nuevas que le ofrece el texto con sus conocimientos previos, en función de sus objetivos de lectura.

Así, para comprender el escrito, la niña y el niño deben:

- Comprender cómo ha estructurado el autor las ideas e informaciones que ofrece en el texto.
- Relacionar las ideas e informaciones del texto con sus propias ideas. La comprensión resultará más fácil en cuanto más directamente sea la relación.

El trabajo sobre la comprensión lectora irá orientada al desarrollo de técnicas y competencias para el desarrollo de la actividad cognitiva del lector para el procesamiento de la información del texto. Resulta un objetivo de trabajo primordial el desarrollo del papel activo del lector o de la lectora en la comprensión. Por esto, los trabajos de prelectura tomarán gran importancia, lo que implica que el acceso a los textos se hará partiendo de la recopilación colectiva y oral de los conocimientos previos necesarios para su interpretación (tema, vocabulario esencial, etc.), así como de la observación de indicadores externos del texto (ilustración, títulos, tipografía...) y el vistazo a éste (lectura de primeras o últimas líneas, palabras claves...) para llegar a la definición de objetivos e hipótesis básicas de lectura. Para la construcción del sentido del texto (literario o no literario) se recomienda identificar las ideas principales de apartados o fragmentos del escrito y la definición de hipótesis sucesivas mediante un cuestionario. Esto permitirá que las posibles dificultades de orden cognitivo o lingüístico de los diferentes alumno(a)s sean subsanadas durante el proceso de lectura y todos fuera cual fuera su capacidad lingüística y su habilidad lectora puedan al final del texto llegar con una idea clara de su contenido.

Las mejores estrategias didácticas son aquellas que inciden en el contexto completo del alumno y la alumna, en donde casa, escuela y amigos promueven la lectura, en este sentido se procurará integrarlos como agentes promotores en el desarrollo de esta competencia.

Respecto al proceso de producción de textos escritos, básicamente, la metodología debe orientarse a que las alumnas y los alumnos se apropien, precisamente, del procedimiento: planificación de la escritura del texto, esto implica la organización previa de las ideas, tener presente la superestructura (enunciativa, argumentativa, narrativa o descriptiva) del tipo de texto a construir, la estructuración coherente y con cohesión haciendo uso de la normativa gramatical y formal de la lengua, la revisión, la autocorrección y la reelaboración del texto.

10.6.1.3 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL TERCER CICLO

En el tercer ciclo, el alumnado se encuentra en la etapa de pensamiento formal, esto hace que la alumna y el alumno se encuentre con la necesidad de escuchar y de leer una variedad de tipos de texto procedentes de diferentes ámbitos de la comunicación humana para responder tanto a sus necesidades académicas (textos científicos, didácticos, de divulgación, de consulta, etc.) como sociales (recibos, depósitos y retiros bancarios, cartas, vales, guiones, etc.). Estas clases de textos presentan elementos característicos que exigen para su comprensión y producción un aprendizaje específico. Además, se verá en la necesidad de escuchar y de leer guiado por distintos objetivos, por ejemplo, para la búsqueda e identificación de una información particular de su interés (escucha dirigida / lectura selectiva), para reconstruir el significado del contenido informativo y del contexto de producción (escucha atenta / lectura reflexiva), por placer (escucha o lectura recreativa), para dar una valoración personal del texto (escucha o lectura crítica).

El maestro(a) deberá evaluar la capacidad lectora de sus alumno(a)s, así como la dificultad del texto propuesto y decidir, ante cada texto, si el proceso de comprensión lectora deberá ser guiado como en el ciclo anterior, o si por el contrario, los alumnos y las alumnas pueden o deben encarar la lectura de manera autónoma.

En este ciclo se trabajarán otras habilidades tendientes a que el alumnado desarrolle además de la comprensión la percepción. Se desarrollará la habilidad de obtener la información del texto lo más rápida y fielmente posible. Para

esto se harán ejercicios que desarrollen la velocidad a partir de la precisión y exactitud lectora. Se trabajará el análisis de la organización gráfica del texto (lectura de imágenes, títulos, división de párrafos, tipografía e indicadores textuales en general) y las diferentes estrategias de lectura relacionadas con distintos objetivos: lectura selectiva, exploración de textos, etc., a través de los cuales se entrenarán diferentes técnicas de lectura eficaz como la ampliación del campo visual, reducir las fijaciones y saltos oculares, la percepción global de la palabra, la memoria y la discriminación visual. Todo esto para el logro de mejorar la percepción en provecho de una mejor comprensión.

Una exigencia básica para lograr lo antes expuesto es el desarrollo de comprensión lectora basada en la lectura silenciosa: la información pasa directamente de la vista al cerebro y la comprensión se produce a partir de esos visuales. Esto favorece tanto la velocidad como la comprensión lectora. Así el afianzamiento de la habilidad lectora en este ciclo deberá basarse en la lectura silenciosa.

Lo anterior no significa que la lectura en voz alta deba eliminarse de los contenidos, ya que la lectura expresiva es un objetivo importante dentro del currículo escolar. Deberá trabajarse no como técnica para mejorar la comprensión lectora, sino como la versión oral de una lectura silenciosa anterior para comunicar un texto escrito a otros que no lo conocen. Así pues, se harán actividades de lectura en voz alta, pero siempre con un objetivo funcional: dramatización de cuentos, lectura de textos propios a los compañeros y las compañeras, programas de televisión o radio, etc.

Respecto a la escritura la metodología debe orientarse a la autonomía en la aplicación del proceso de construcción de textos iniciada en el ciclo anterior. Así, la revisión y corrección deben llegar sólo al punto en que los y las estudiantes por sí mismos puedan detectar las fallas y enmendarlos. Esto exige que no debe ser el profesor o la profesora quien haga la corrección por el alumno, ni darles pistas, su tarea es la propiciar el clima y otorgar los apoyos para que sean los propios alumnos y alumnas quienes echen a andar su capacidad de reflexión sobre el texto y logren detectar sus errores.

Respecto a la expresión y creación literaria, si bien en los programas de este ciclo aparecen separados de la lectura y escritura, deberán integrarse de manera natural con los contenidos de lengua oral y escrita. El maestro debe orientar las estrategias metodológicas para mostrar a las alumnas y alumnos que leer literatura es una experiencia agradable, un quehacer enriquecedor, al alcance de cualquier persona, lo mismo que la escritura de textos literarios. En este ciclo es básica la creación, entendida como la posibilidad de que la alumna y el alumno desee y logre escribir libremente sus propios textos literarios, manifestando con ellos sus intereses, inquietudes y expectativas, de acuerdo a su edad, contexto y circunstancias.



B) INGLÉS

10.6.1 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO

“Se considera teórica y metodológicamente la clase de una nueva lengua como una situación comunicativa en la que la lengua, lejos de ser tratada como un objetivo en sí misma, se constituye en instrumento para hacer cosas interesantes y motivantes entre los miembros del grupo-clase, como un contexto de uso / adquisición de la lengua que el maestro o la maestra, las alumnas y alumnos deben conjuntamente construir.”

J. M. Artigal (1990):

Desde la concepción constructivista, el proceso de adquisición de la lengua extranjera se considera como un proceso de construcción creativa por parte de la alumna y del alumno en su interacción con el medio social. Se parte por lo tanto del principio que las lenguas no se aprenden primero y se usan después, sino que las lenguas se aprenden cuando se usan. En este sentido, el enfoque que se propone es el de la enseñanza por tareas, el cual parte de temas de interés directamente relacionados con el mundo experiencial de los niños y niñas, a la vez que los involucra en trabajos “académicos” en el aula de clase, lo que permite la comprensión, manipulación, producción e interacción en lengua extranjera, en este caso, inglés, mientras la atención se concentra, de manera prioritaria, en el significado más que en la forma.

En este sentido, la adopción de la enseñanza por tareas sugiere, primeramente, la utilización de técnicas didácticas que permiten crear una dinámica en el aula donde mientras que todo se hace en inglés, el alumnado es capaz de comprender lo que está pasando y pueden seguir el desarrollo de las actividades paso a paso, por lo tanto, se contempla el diseño de actividades de manera que las niños y niñas comprendan el nivel de lengua que aparece como vehículo para las instrucciones, para nombrar cosas, para crear situaciones comunicativas en general. En segundo lugar, este enfoque propone el diseño de actividades donde los niños y niñas puedan ser conducidos a que hablen progresivamente en inglés. En tercer lugar, se incluye el diseño de actividades generadas a partir de temas que, como ya dijimos, se vinculan al mundo experiencial de los niños y niñas, proveyéndoles la motivación necesaria para involucrarse afectivamente. Finalmente, se contempla la generación de actividades de aprendizaje de la lengua que permiten:

- Introducir progresivamente los contenidos para que los niños y niñas los utilicen (los entiendan y los produzcan) dentro de las actividades.
- Permitir la reaparición cíclica de la utilización de los contenidos en otras actividades tanto dentro de la unidad como a lo largo del programa.
- Organizar periódicamente actividades de corrección, reorganización y sistematización del material aprendido.

El trabajo por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras permite además otras ventajas: desarrolla la necesidad de interacción puesto que en las actividades *hay que decir algo a alguien para algo* y esto presupone trabajo cooperativo, toma de decisiones, respeto por el otro, consenso, etc.; propicia el desarrollo cognitivo a través de la incorporación instrumental de la lengua extranjera; promueve la identificación de los niños y niñas con normas y valores concretos, a partir de los propios de su cultura; por último, permite trabajar otros contenidos pertenecientes a otras áreas del currículo. Algunos ejemplos de temas alrededor de los cuales se pueden diseñar unidades temáticas con sus respectivas actividades para la enseñanza del inglés son los siguientes:

Cálculos, geometría (Matemáticas); fronteras, relieve, puntos cardinales (Geografía); cuerpo humano, salud, animales, plantas, el universo (Ciencias Naturales); canto, composición, instrumentos musicales (Música); organización social, tradiciones propias y en otras culturas. (Ciencias Sociales); técnicas pictóricas, movimientos culturales (Arte); movimientos, ejercicios (Educación física).

El proceso para la planificación de la programación de aula por tareas a partir de temas de interés debe tomar en cuenta los siguientes factores:

1. Elegir un tema apropiado (de ejes transversales, de otras áreas del currículo, o de interés general) y a partir de ahí, proponer un número de tareas que persigan unas expectativas de logro apropiadas según las características del grupo.
 2. Secuenciar las actividades teniendo en cuenta la organización de la clase (todo el grupo, grupos pequeños, en parejas) como también la diversidad de destrezas lingüísticas y de estudio.
 3. Analizar las exigencias lingüísticas que cada actividad demanda y si éstas se adaptan a las capacidades del alumnado.
 4. Analizar las necesidades lingüísticas del alumnado para de ahí introducir modificaciones en las programaciones (tareas menos complejas, o por el contrario, elevar el nivel de complejidad).
 5. Desarrollar un repertorio de actividades que den seguimiento a las expectativas de logro propuestas.
- La enseñanza de la lengua desde el enfoque por tareas requiere además fuertes dosis de consistencia en lo que se refiere a estrategias que aseguren la apropiación de la lengua por parte del alumnado en la ejecución de dichas actividades.

10.6.2 ORIENTACIONES METODOLOGICAS PARA EL SEGUNDO CICLO

La iniciación del inglés en el segundo ciclo de la enseñanza básica obliga a considerar lo que sabemos sobre el desarrollo cognitivo, lingüístico y afectivo del niño y la niña de los 9 a los 11 años como base para definir nuestra propuesta de enseñanza / aprendizaje de la lengua extranjera de manera a trabajar desde unos criterios psicolingüísticos y metodológicos acordes con la edad:

- **Globalización:** El criterio de globalización hace referencia al aprendizaje como producto de la aprehensión global de la realidad, para lo cual hará falta partir de las experiencias previas del niño y de la niña. Esto permitirá potenciar el “aprender a aprender” y apoyar desde la enseñanza de la lengua extranjera el crecimiento moral, físico, emocional e intelectual que es la meta del proceso educativo.
- **De lo concreto a lo abstracto:** Se partirá de lo concreto, desde la contextualización de la lengua en las experiencias del niño y la niña en la escuela y el entorno cercano, para llegar de manera gradual y cíclica a la generalización de los elementos lingüísticos y su incorporación definitiva al sistema en construcción.
- **Estructuración de tiempo y espacios como apoyo para la comprensión y producción de la nueva lengua.**
Para facilitar el acceso del alumnado a los procesos comunicativos se deberá por una parte, estructurar claramente la lección con una introducción, unas actividades principales y una de conclusión. Por otra parte, es importante explicitar con soportes visuales los distintos pasos de cada actividad. Finalmente, será necesario asegurar la variedad en actividades y su estructuración mediante la asignación de espacios concretos y marcando claramente los tiempos de ejecución y cambio de actividad.
- **Participación activa del niño en el uso del lenguaje.** Desde este criterio, se visualiza la participación de las alumnas y los alumnos como actores directos del hecho comunicativo en sus propias actividades habituales, especialmente en las del entorno escolar en ese ciclo.
- **Actividad y espíritu de juego.** El juego es una de las herramientas básicas del niño y la niña en su exploración del mundo que le rodea y lo es también a la hora de apropiarse de una nueva lengua. Por tanto, la clase de lengua extranjera se compondrá de una secuencia de tareas bien estructuradas, cortas y variadas, con un gran componente lúdico y motivador.

10.6.3 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL TERCER CICLO

En el tercer ciclo, el alumnado se acerca a la etapa formal y ha hecho ya una primera aproximación a la lengua extranjera que nos va a permitir trabajar hacia la descontextualización y generalización del sistema lingüístico. Dentro del marco metodológico apuntado en los apartados previos, las características específicas del trabajo en este ciclo serán:

- **Generalización de los aprendizajes adquiridos.** Se recuperarán los aprendizajes hechos en el ciclo anterior para extenderlos (aprendizaje en espiral) y relacionarlos con situaciones más alejadas de su realidad concreta.
- **Reflexión sobre la lengua.** En este ciclo cobran mayor importancia las estrategias de reflexión formal sobre la lengua, pero tomarán ahora un carácter consciente y sistemático. Se fomentará especialmente la observación y análisis de textos e inducción de reglas lingüísticas, pero también los procesos deductivos que, desde la descripción del sistema lingüístico, permitan aplicar reglas dadas a las propias producciones, así como las estrategias de comparación y transferencia de conocimientos de una lengua a otra.
- **Autonomía en el aprendizaje.** En este ciclo se hará énfasis en una producción individualizada, más autónoma de la lengua. Se buscará la responsabilidad de la alumna y el alumno en su proceso de aprendizaje, ofreciendo tareas abiertas que permitan responder a la diversidad de niveles y estilos de aprendizaje, así como se reforzarán las estrategias de consulta, búsqueda de información y resolución de problemas, ofreciendo los recursos y materiales de referencia (diccionarios, gramáticas, uso de biblioteca...) necesarios para ello.
- **Independencia del adulto e inclusión en grupos de iguales:** En este ciclo el alumnado deberá convertirse en protagonista de su propio aprendizaje trabajando en grupos pequeños y seleccionando las tareas que mejor se adapten a los intereses y niveles del grupo. La profesora o el profesor tomará un papel secundario como facilitador/a de lenguaje respondiendo a las demandas del grupo.

C) EDUCACIÓN ARTÍSTICA

10.6.1 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO

La Metodología de la Educación Artística es coherente con la metodología que inspira el Diseño Curricular para la Educación Básica y con la planteada en el Área de Comunicación.

La presentación de los contenidos en bloques responde a una organización metodológica de los mismos, pero en la medida que vaya bajando a niveles de mayor concreción de currículo, éstos se pueden/deben ir integrando en la planificación y desarrollo de la clase. Por ello, aunque los contenidos de la Educación Artística pueden desarrollarse de forma disciplinar, se considera conveniente un tratamiento interdisciplinar, pues el objetivo principal de la Educación Artística no es crear artistas, sino participar en la educación integral de las personas, mediante el desarrollo de una sensibilidad estética; de una percepción crítica del mundo que nos rodea; y la expresión genuina y creativa de ideas y sentimientos, mediante los diferentes lenguajes artísticos, como medio de comunicación con los otros y las otras. Además, conviene señalar que aunque la plástica, la música y la dramatización se producen y manifiestan frecuentemente de forma separada, bien es cierto que el mundo artístico tiende cada vez más a ser un arte global, donde los diferentes lenguajes artísticos se conjugan

En esta línea, la metodología de los Temas y de los Proyectos integrados proporciona una gran ayuda. Desde este planteamiento, partiendo de manifestaciones tomadas del entorno (fiestas escolares o populares, celebraciones conmemorativas, etc) o de actividades relacionadas con la escuela (ambientales, recreativas, sociales, etc), podemos integrar de forma natural y contextualizada no solo los diversos lenguajes artísticos, sino también los diferentes Campos de conocimiento del Área de Comunicación y las demás áreas educativas.

10.6.2 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL PRIMER CICLO

En el Primer ciclo se debe tener en cuenta la espontaneidad e inquietud, el goce por la experimentación y las emociones propias de la edad. Por ello, la metodología será básicamente experimental, sensorial, espontánea y lúdica, tanto en la percepción del entorno próximo, como en la utilización de materiales, instrumentos y técnicas para expresar y comunicar sus ideas y emociones. El tratamiento será individualizado y poco a poco, realizarán trabajos en pareja y pequeños equipos.

10.6.3 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL SEGUNDO CICLO

En este segundo ciclo los alumnos y alumnas inician el camino de la reflexión, cuentan con criterios que les permiten valorar sus creaciones que ya no son puramente emocionales, sino que sirven para comunicarse con los otros. Según estas pautas, la metodología a emplear debe potenciar el análisis de lo percibido en un entorno más amplio, para sacar conclusiones que favorezcan la comprensión de los conceptos utilizados, así como una utilización adecuada de los materiales, instrumentos y técnicas para expresar y comunicar con mayor precisión sus ideas y sentimientos. Se iniciarán en la interrelación de los distintos lenguajes expresivos y el trabajo en equipo, que todavía se entiende como una repartición individual de responsabilidades.

10.6.4 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL TERCER CICLO

En este ciclo las alumnas y los alumnos son autónomos, quieren comunicar, tienen bastantes ideas sobre cómo hacerlo y son muy receptivos al mundo exterior. De acuerdo con esto, la metodología a emplear potenciará el análisis crítico de la obra artística a partir de los elementos propios de cada lenguaje, relacionándola con sus propias experiencias; la consolidación de instrumentos y técnicas para expresar de forma personal y creativa ideas y sentimientos; y la utilización interdisciplinar de los lenguajes artísticos para comunicarse. En el trabajo individual, se potenciarán los rasgos característicos propios y en el trabajo en grupo, las obras deben estar planificadas.

10.7 ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DEL ÁREA

Dentro de la práctica educativa la evaluación es un instrumento para determinar la medida en que se han alcanzado las expectativas de logro previstas y a la vez, es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje; para regular el camino hacia ellas. La evaluación, tanto del proceso educativo en el aula como del sistema, es una tarea necesaria, por cuanto aporta a los y las docentes un mecanismo de control que regula ambos procesos y permite conocer las causas de los problemas que se suscitan y los alteran. Debe tener una función formativa, esto implica realizar apreciaciones a lo largo del desarrollo de los procesos y utilizar sus resultados para modificar las deficiencias que se observan.

Es importante evaluar las competencias desde sus tres componentes: conceptual, actitudinal y procedimental. En el conocimiento se evalúan los diferentes niveles de información, comprensión, relación entre hechos, acontecimientos y conceptos. En el conocimiento procedimental se evalúa el manejo de métodos, técnicas, procedimientos, estrategias de pensamiento y resolución de problemas, entre otros aspectos. En el conocimiento actitudinal, la evaluación va enfocada a los valores sociales, culturales, ecológicos, a la confianza en sí mismo o misma, autonomía personal y estrategias de comunicación.

Partiendo de esa concepción de la evaluación y en coherencia con la perspectiva sobre el Área de Comunicación y la opción metodológica adoptada en nuestro proyecto, cuando hablamos de evaluación nos referimos a la *evaluación formativa*, esto es, al proceso de diálogo continuo, desarrollado por sus dos protagonistas principales: la persona que enseña y la persona que aprende. Con la evaluación formativa la alumna y el alumno buscarán alcanzar las expectativas de logro previstas y, conociendo sus deficiencias y sus logros, podrán orientar sus esfuerzos a aquellos aspectos en los que tenga más dificultad. La profesora o el profesor, por su parte, por medio de la evaluación intentará conseguir informaciones precisas de cuál es el proceso que cada alumna y alumno sigue en su proceso de enseñanza-aprendizaje, de cómo responde a las expectativas previstas, o de qué aspectos del proceso presentan más dificultades. Por lo tanto, otra característica de la evaluación formativa es su carácter individualizado, atendiendo a las circunstancias y progresos de cada aprendiz en particular.

Atendiendo al momento en el que se evalúa distinguimos tres funciones de la evaluación.

- a. **Diagnóstica.** El objetivo de la evaluación diagnóstica es averiguar qué sabe o no sabe el alumno y la alumna, esto es, el nivel de conocimientos previos que demuestra en relación con las expectativas de logro propuestas. Su finalidad no es calificar al alumno y la alumna, muy al contrario, tiene una función diagnóstica cuyo resultado permitirá conocer la situación real del el alumno y la alumna y, en consecuencia, poder adecuar la intervención educativa a sus necesidades reales.

- b. **Formativa o de proceso.** Tras la evaluación diagnóstica se desarrolla la parte central y más extensa del proceso educativo y la que más incidencia tiene en la construcción de las competencias comunicativas. Es en este tramo en el que la **evaluación formativa** adquiere pleno sentido y justificación. La finalidad de la evaluación formativa es ayudar, en un marco de diálogo entre el docente o la docente y los alumnos y alumnas, a que éstos aprendan a superar los obstáculos o dificultades con que se encuentran en este proceso y a identificar y corregir los errores que cometen. Esto es, ayudar en el proceso de tomar decisiones de *regulación* y *autorregulación* que faciliten el progreso de la alumna y el alumno.
- c. **Sumativa.** Es una función evaluativa que tiene su realización al final del proceso de enseñanza- aprendizaje y su utilidad es la de comprobar la expectativa de logro alcanzada por parte del alumno o alumna. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la decisión de optar por un enfoque comunicativo y procesual del proceso enseñanza- aprendizaje en el Área de Comunicación como el que hemos descrito, **aconseja dar prioridad a la evaluación del proceso.**

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

No existe un instrumento universal para la evaluación, esto es, no encontraremos un instrumento que por sí solo sirva para evaluar todas las competencias que componen el currículum. La utilidad de un instrumento para la evaluación del alumnado radica fundamentalmente en su potencialidad para poner de manifiesto aquello que se pretende evaluar y en su posibilidad real de ser bien utilizado. Nuestra apreciación de la realidad a evaluar puede verse distorsionada tanto si el instrumento utilizado no nos pone de manifiesto, no nos proporciona información, sobre lo que pretendemos evaluar, como si el instrumento resulta tan costoso de aplicar que su utilización implica más problemas y dificultades que soluciones.

Ofrecemos a continuación una propuesta de instrumentos y posibles fuentes de información para la evaluación del Área de Comunicación.

Mapas conceptuales

La profesora o el profesor provee a la alumna y el alumno de diversos esquemas para que resuma los conceptos principales que definen una determinada información o el contenido de un discurso. Es útil para evaluar la capacidad de síntesis del alumno o la alumna.

Elaboración de un proyecto

Tal y como hemos mencionado con anterioridad, una de las estrategias didácticas básicas en el Área es la propuesta de un proyecto comunicativo insertado en una situación bien definida y lo más cercana posible a la realidad que enmarcará la producción de un determinado producto por parte del alumnado. En consecuencia, el proyecto es un instrumento prioritario para la evaluación y permite desarrollar estrategias de **coevaluación** al estar basado en el trabajo cooperativo.

Observación sistemática

Desde el Área de Comunicación, la observación de las alumnas y los alumnos se constituye en el procedimiento más natural para informarnos sobre la forma en la que el alumnado aprende en el aula.

Sin embargo, para que la observación nos sirva de punto de referencia para tomar decisiones en el proceso de la evaluación, necesitamos instrumentos que nos permitan recopilar una información sistematizada. Los **Registros de hechos significativos** y los **Cuestionarios o escalas de valoración** son algunos de ellos.

La carpeta de trabajos elaborados por los alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza aprendizaje

Podríamos definirla como una colección organizada de productos utilizados por el profesor y el alumno y la alumna para observar el avance del aprendizaje en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes en esta área, cuya construcción y organización es responsabilidad de la alumna y el alumno. Es decir, es una forma de que la alumna y el alumno nos presente y valore su punto de vista sobre su propia evolución y sus aprendizajes, y que nos permite una perspectiva cualitativa e individualizada de la evaluación en el sentido en que las diferencias individuales, la diversidad, aflorará en cada elección y justificación por parte del alumno y la alumna y pondrá de manifiesto sus propias posibilidades, necesidades y limitaciones.

La autoevaluación

Es un instrumento que enfatiza el papel protagonista del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es el propio alumno y alumna quién directamente evalúa su propio proceso. Debería permitir recoger información sobre la percepción del alumnado, no sólo sobre su nivel de resultados, sino también sobre su motivación, su valoración de la dificultad y la pertinencia de la propuesta didáctica desarrollada en el aula, sus actitudes hacia el trabajo, el grupo y el propio campo de conocimiento.

El cuaderno de clase

Otro de los instrumentos útiles para poder seguir el avance y el alcance de los aprendizajes del alumnado desde el *continuo* que representa el desarrollo del curso escolar probablemente sea el cuaderno del alumno y de la alumna. Si ese cuaderno de clase trata de representar el esfuerzo de la alumna y del alumno, aquello que ha aprendido y, sobre todo, lo que es capaz de hacer desde lo que ha aprendido, debería de reflejar no sólo si hace los ejercicios, sino también cómo los hace, cómo piensa, cuestiona, analiza, crea, incluso cómo colabora y trabaja con otros, de tal forma que represente el trazado del progreso en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las pruebas

Este instrumento ha sido utilizado tradicionalmente para calificar de forma absoluta el aprendizaje de las/ alumnas y los alumnos, pero no es de este modo como aquí se plantea, sino como un elemento más de la evaluación formativa, es decir, como otra fuente de información rápida y puntual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, las pruebas, en el Área de Comunicación deben estar bien contextualizadas, relacionadas con la vida real y previamente probadas en clase

Los instrumentos o procedimientos de evaluación citados juegan un papel destacado dentro del sistema de evaluación. Sin embargo, quisiéramos recalcar que el sistema de evaluación es algo más que los instrumentos utilizados, básicamente es el conjunto de principios y supuestos que dan lugar a unas prácticas concretas de evaluación y que, por tanto vienen a justificar la utilización de unos u otros instrumentos.

10.7.1 ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE ESPAÑOL

Ya que el objetivo general de la enseñanza de este campo de conocimiento es que los estudiantes y las estudiantes sean usuarias competentes de la lengua en sus formas oral y escrita, no sólo en la escuela y con fines escolares, sino en la vida misma y, en el caso de los y las estudiantes del tercer ciclo, en el mundo del trabajo, y de las relaciones sociales; la evaluación debe documentar si los alumnos son capaces de hablar, leer, y escribir en una variedad de situaciones lo más parecidas posible a los de la vida real.

Respecto a la evaluación de la lengua oral el o la docente deberá evaluar la práctica de la expresión oral en las diversas situaciones en que ésta ocurra, en el salón de clase, en primer lugar, deberá prestar atención a las a las intervenciones espontáneas de los alumnos y las alumnas, tanto las que se dan frente a todo el grupo como a las que se producen en el equipo. El maestro o la maestra deberá considerar en la evaluación para diseñar actividades que ayuden a los alumnos a lograr niveles superiores de comunicación. En segundo lugar, deberá observar el desarrollo de la capacidad de cada uno de los alumnos y las alumnas para intervenir en situaciones formales o más formales de

uso de la palabra exposiciones, conferencias, debates, etc. que requieran manejo en el manejo de la lengua oral, así como de elementos: la investigación del tema, la preparación de materiales de apoyo y un buen empleo de éstos en el momento de la intervención.

En el bloque lengua escrita la profesora o el profesor deberán tener en cuenta en la evaluación el registro del esfuerzo y los progresos de cada una de las y los estudiantes al escribir textos completos, apuntes de clases, resúmenes, síntesis, fichas, cartas, cuentos o cualquier texto que se construya. Es importante tener en cuenta que las habilidades que los y las estudiantes adquieran deberán servirles en la vida diaria, en situaciones reales y no didácticas. Para evaluar sus avances en el ámbito de la lengua escrita es preciso, pues, observar su práctica de la escritura y de la lectura, es decir, saber como escriben y leen en circunstancias semejantes a las de la vida real. Lo importante, entonces, no es repetir conceptos o definiciones, sino aplicar esos conocimientos sobre la lengua para mejorar sus escritos y su capacidad de interpretación de textos. La lectura oral debe tener un propósito muy claro, por ejemplo para dar a conocer a otros un cuento elaborado por ellos mismos o de algún reconocido que han gustado mucho o alguna información que es interesante difundir.

La evaluación de la reflexión de la lengua debe centrarse en la observación de cuál es el proceso de, precisamente, de reflexión que los alumnos y las alumnas realizan acerca de sus trabajos escritos, ver si el alumno descubre qué parte de sus textos presenta problemas y si se da cuenta de las causas y adopta las medidas adecuadas para corregirlos, si descubre en ese proceso cuál es el sentido, la forma y la función de los sustantivos, los verbos, los adverbios, etc. Es así que, la evaluación de la reflexión acerca de lo que ellas y ellos escriben no se orienta al producto final (cuento, carta, etc.), sino al proceso de escritura de los mismos. Se trata de que los alumnos averigüen qué datos requieren, decidan cuál es el mejor modo de iniciar el escrito, de expresar espontánea y correctamente lo que se quiera transmitir al destinatario, etc. cuando cada alumno y alumna haya escrito su propia versión, habrá que revisarla, observando qué se entiende y qué no y buscando las causas de esto, muchas de las cuales estarán ligadas al problema gramatical. Este el momento preciso para que el maestro introduzca el conocimiento o recapitule con los alumnos y las alumnas los aspectos gramaticales que se han omitido y hacen falta para que el mensaje sea claro y coherente.

La constante revisión individual, en parejas, equipo o colectiva de las producciones propias, fomenta la auto evaluación y la coevaluación formativa y crítica durante el proceso de aprendizaje. Esta debe desarrollarse dentro de un clima y actitud positiva entre los niños y niñas y su maestro(a) de tal manera que contribuya a la consolidación de sus aprendizajes y a una conciencia autocrítica de sus propias producciones.

En la columna “Procesos y Actividades Sugeridas”, que presenta una secuencia de actividades de un proceso, se encuentran actividades que involucran constantemente al niño y a la niña en la auto evaluación y la coevaluación de sus propias producciones. Estas actividades y los productos surgidos de las mismas dan cuenta al/ a la maestro/ a del avance del proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Si bien pueden servir para una evaluación, éstas deben ser usadas, en forma diferenciada, ante todo como pauta para la planificación de actividades de recuperación o de nuevos aprendizajes.

En el bloque Expresión y Creación Literaria el proceso de evaluación no es diferentes que la forma de evaluar los demás. Puesto que el objetivo de este bloque es que los alumnos y las alumnas aprendan a disfrutar de la literatura y sus manifestaciones, lo que la evaluación debe mostrar es precisamente eso, que los alumnos estén aprendiendo a hacerlo. Todo ello implica diferentes habilidades como saber cuidar los libros, emplear la biblioteca, leer los textos poéticos con la entonación debida, intentar escribir cuentos, poemas canciones, distinguir personajes, transformar textos, etc. es importante tener presente que no basta con estimular a los estudiantes para formar compositores, cuentistas o poetas, pues no se enseña a generar belleza con seguir instrucciones, lo importante es ejercitar la sensibilidad, jugar y atreverse a crear con la palabra oral y escrita.

Puede observarse que en este campo de conocimiento por su misma naturaleza formativa la evaluación es un proceso continuo, se da en los procesos de construcción de textos no en fases terminales, las pruebas son un elemento que puede usarse, pero no son lo fundamental.

10.7.2 ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE INGLÉS

La propuesta de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera a partir de tareas comunicativas conlleva un planteamiento de evaluación procesual centrado en la observación sistemática de las competencias lingüísticas y comunicativas mostradas por el alumnado en las diferentes actividades y en la totalidad de la vida e interacción en el aula. Para ello, es importante que el y la docente elaboren una tabla de observación en la que cada actividad esté analizada en función de las competencias básicas –escuchar-leer-hablar-escribir y las expectativas de logro definidas. Un marco de programación así definido permitirá que la profesora o el profesor puedan valorar y recoger datos sobre la actuación del alumnado en cada actividad concreta, para luego analizar el conjunto de datos recogidos sobre cada competencia y expectativa de logro y extrapolarlos para llegar a una evaluación final.

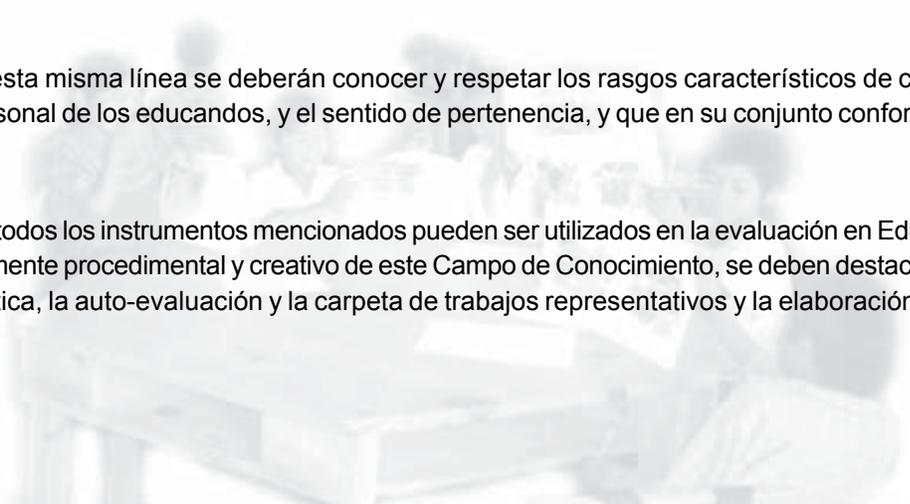
En cuanto a la evaluación sobre los resultados del alumnado en su proceso de adquisición del sistema lingüístico, ésta se hará en función de las competencias desarrolladas y no de los contenidos lingüísticos concretos trabajados en una u otra lección. El aprendizaje de la lengua no es un proceso lineal sino recursivo. Por lo tanto, no se puede esperar que el aprendizaje lingüístico acabe en una lección, para empezar con un contenido nuevo en la siguiente. Una estructura lingüística se presenta en un contexto concreto y deberá ser recuperada y reciclada una y otra vez en nuevas situaciones. Las expectativas de logro, en este sentido, no se formularán en términos de contenidos lingüísticos (léxico, gramática...) mínimos a adquirir, sino más bien integrando esos contenidos en las competencias básicas y siguiendo criterios comunicativos: ¿Es capaz el o la estudiante de comprender (escuchar o leer) o comunicar (hablar o escribir) el mensaje en el contexto propuesto?

En el diseño de pruebas se deberá también tener en cuenta este criterio. Los elementos lingüísticos que trabajamos con las alumnas y los alumnos no pueden ser presentados ni evaluados en abstracto, con pruebas puramente lingüísticas, sino siempre en el contexto en el que los hemos usado. Una prueba de evaluación deberá unir siempre “las dos caras de la moneda”: el contenido temático y la lengua vehicular y competencias básicas utilizadas.

10.7.3 ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La evaluación en Educación Artística sigue los principios y métodos adoptados para el Área de Comunicación, pero cuenta con algunas particularidades a tener en cuenta:

- **Los juicios estéticos.** Se deben evitar en todo momento los juicios, también se pueden interpretar como prejuicios, estéticos convencionales en el momento de evaluar las creaciones de las alumnas y alumnos, pues sin menosprecio de algunos principios generales sobre la estética, lo que pretende la Educación Artística es la construcción de una expresión artística que potencie los rasgos característicos propios de cada alumno y alumna, que permitan la función comunicativa pretendida.
- **Interculturalidad.** En esta misma línea se deberán conocer y respetar los rasgos característicos de cada cultura, que moldea la identidad personal de los educandos, y el sentido de pertenencia, y que en su conjunto conforman la identidad nacional.
- **Instrumentos.** Aunque todos los instrumentos mencionados pueden ser utilizados en la evaluación en Educación Artística, dado el carácter básicamente procedimental y creativo de este Campo de Conocimiento, se deben destacar los siguientes: la observación sistemática, la auto-evaluación y la carpeta de trabajos representativos y la elaboración de proyectos.



10.8 BIBLIOGRAFÍA

A) ESPAÑOL

- Alemán de Aguilar, Marta Gladis Español 1°, 2° y 3°. Libro de trabajo del alumno. Grupo Editorial L.E.E.S. y M.A.S. Honduras.
- Accomazzi, Gervasio. "Manual de gramática castellana". Editorial José Pineda Ibarra.
- Berlo, David K. "El proceso de la comunicación" Introducción a la teoría y la práctica. Librería El Ateneo. 1981 Argentina.
- Cassany, Daniel. "Reparar la escritura". Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona. Editorial Grao. 2001.
- Cassany, Daniel. "La cocina de la escritura". Colección Argumentos. Editorial Anagrama. S.A., 19995.
- Consejo Nacional de Educación. (1998). Propuesta curricular Educación Básica. Tegucigalpa, Honduras.
- Dirección Nacional de Educación Inicial y primaria. (2000) Estructura Curricular Básica.
- Programa curricular de Primaria de menores. Marco teórico, curricular y operativo. Perú.
- Lerner, Delia. "Leer y escribir en la escuela" Secretaría de Educación Pública. Biblioteca para la actualización del maestro. México. 2001.
- McCombs, Bárbara L. y otros. "La clase y la escuela centrada en el aprendiz". Editorial Paidós 1997.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. (1996). Argentina. 2da. Ed.
- O. E. I. (1999). Proyecto establecimiento de estándares para la Educación Primaria en Centroamérica.
- Rodríguez, María Elena. "Adquisición de la lengua escrita" Interamer, Serie Educativa. Departamento de asuntos Educativos. Centro Editorial. Washington, DC 20006. USA.
- Sánchez, Sara S. y otros. "Rescate y divulgación de estrategias y materiales didácticos para la enseñanza del español en la educación básica" Colección educación #16. Universidad Pedagógica Nacional México 2000.
- Secretaría de Educación. (2002). Currículo Nacional Básico. Honduras.
- Secretaría de Educación. (2003). Carteles de alcances y secuencias: Comunicación. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Educación. (2001). Organización y uso de la biblioteca escolar. Una estrategia para el fomento de la lectura y la escritura. Manual para docentes. Tegucigalpa, Honduras. FEBLI- Plan Internacional – GTZ.
- Secretaría de Educación. (2002). Guías didácticas. Área de comunicación (Español). Manual para docentes. Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica. Tegucigalpa. Honduras.
- Secretaría de Educación. (2002). Lineamientos para el abordaje de la Educación Intercultural Bilingüe en el Diseño Curricular Nacional Básico. Propuesta. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de educación México, D. F. (2001). Ficheros de actividades didácticas español: cuarto, quinto y sexto grado. Comisión Nacional de libros de texto gratuitos.
- Secretaría de educación México, D. F. Programas de Primaria y Secundaria. Secretaría De Educación. México.
- Secretaría de educación México, D. F. (2001). "La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria". Lecturas. Programa nacional de actualización permanente.
- Ulzurum Pausas, Ascen Díez de y otros. El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Volumen I y II. Barcelona. Editorial Grao. 2001
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2001). Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Básica en el Grado de Licenciatura. Tegucigalpa, Honduras.

B) INGLÉS

- ARTIGAL, J. M. (1992): "Some considerations about why a new language is acquired by being used." En International Journal for Applied Linguistics, nº 2, (pp. 21-240)
- ALDASORO, M., LASA, I. (2003): "La evaluación". Proyecto Ostadar: Lengua Castellana y Literatura ESO. Guía didáctica, Cap. VI. Ikastolen Elkarte-Elkarlanean. Donostia-San Sebastián.
- BALL, P., ELORZA, I., GARCIA, M.L. (2002): *SUBJECT PROJECTS (12-14 yr. olds). European Project for the teaching of foreign languages*. Ikastolen Elkarte. Donostia-San Sebastián. (CD-ROM).
- BRONCKART (1997): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé, Paris.
- BRUNER, J. (1986): *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós, Barcelona.
- CANDLIN, C.N., MURPHY, D. (Eds) (1987): *Tasks in language learning*. Prentice Hall International.
- CUMMINS, J.(1979): "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües" en *Infancia y aprendizaje*, (1983, 21, 37-61).
- DIJK, T. A. van (1978): *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona 1983
- ELORZA, I., OSA, E. (2002): "Bases para la definición del proyecto lingüístico". En IX Jornadas Pedagógicas, (pp. 53-90). Ikastolen Elkarte. Iruñea
- ELORZA, I. LINDSAY, D., ETXABE, S., URRUZMENDI, A. (19): *STORY PROJECTS (8-10 yr. olds) European Project for the teaching of foreign languages to children*. Ikastolen Elkarte, Donostia-San Sebastián. (CD-ROM)
- ELORZA, I. LINDSAY, D., ETXABE, S., URRUZMENDI, A. (19): *The Explorers (10-12yr. olds). European Project for the teaching of foreign languages to children*. Ikastolen Elkarte, Donostia-San Sebastián. (CD-ROM)
- KRASHEN, S.D. (1982): Principles and practice in second language acquisition. Oxford. Pergamon Press.
- NUNAN, D (1988): *The Learner-Centered Curriculum*, Cambridge CUP
- NUNAN, D (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge CUP
- SWAIN, M. (1985): "Communicative competence. Some roles of comprehensible input and dcomprehensible output in its development." En: M. Gass and Madden, C.(Eds.) *Input in Second Language acquisition*, Mewbury House Publ. Pp. 235-253.
- TITONE, R. (1976) : *Psicolingüística aplicada*. Kapelusz. Buenos Aires.
- VARIOS (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe-Cambridge University Press. London.
- VARIOS (1990): *Monográfico: La enseñanza de lenguas extranjeras*. Comunicación Lenguaje y Educación nº 7-8. Madrid.
- VIGOTSKY (1973): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade, Buenos Aires.
- WELLS, G. (1981): *Learning through interaction*, Cambridge University Press, London.

ZANON, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras" en *Cable*, 5.

DISEÑOS CURRICULARES NACIONALES:

CONFERÈNCIA NACIONAL DE EDUCACIÓ (2002) : *Proposta de gradació i avaluació de les competències bàsiques*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

Consejo Nacional de Educación. (1998). *Propuesta curricular Educación Básica*. Tegucigalpa, Honduras.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION-GOBIERNO VASCO (1992): *Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Primaria. Lengua Castellana y Lengua Vasca. Lenguas Extranjeras*. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION-GOBIERNO VASCO (1993): *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la Educación Primaria. Orientaciones didácticas para el 2º Ciclo*. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE (1992): *La maîtrise de la langue á l'école*. SAVOIR LIVRE, Paris.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE (2002): *Programmes de l'École Primaire*. Boletín Oficial, Nº1 14 Febrero, 2002

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Diseño Curricular Base. Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria*. M.E.C. Madrid.

Secretaría de Educación. (2002). *Currículo Nacional Básico*. Honduras.

Secretaría de Educación. (2003). *Carteles de alcances y secuencias: Comunicación*. Tegucigalpa, Honduras.

Secretaría de Educación. (2002). *Lineamientos para el abordaje de la Educación Intercultural Bilingüe en el Diseño Curricular Nacional Básico*. Propuesta. Tegucigalpa, Honduras.

Secretaría de Educación. (2001). *Organización y uso de la biblioteca escolar. Una estrategia para el fomento de la lectura y la escritura. Manual para docentes*. Tegucigalpa, Honduras. FEBLI- Plan Internacional – GTZ.

Secretaría de Educación. (2002). *Guías didácticas. Área de comunicación (Español). Manual para docentes. Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica*. Tegucigalpa, Honduras.

Secretaría de Educación. (2002). *Lineamientos para el abordaje de la Educación Intercultural Bilingüe en el Diseño Curricular Nacional Básico*. Propuesta. Tegucigalpa, Honduras.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2001). *Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Básica en el Grado de Licenciatura*. Tegucigalpa, Honduras.

VIARIOS (1992): *Propuestas De Secuencia De Lenguas Extranjeras Primaria*. M.E.C. Editorial Escuela Española. Madrid.

VIARIOS (1995): *Materiales didácticos: Lengua Extranjera: Inglés. Secundaria Obligatoria*. M.E.C. Madrid.

THE QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2000): *The National Curriculum for England online*. <http://www.nc.uk.net/nc/contents/home.htm>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

BERNAUS, M., NUSSBAUM, L. (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Síntesis Educación. Madrid.

EDGE, J. (1989) *Mistakes and Correction*. Longman

CAMERON, L. (2001): *Teaching languages to Young Learners*. Cambridge University Press. London

CASSANY, D.; LUNA, M. et al SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. GRAÓ, Barcelona.

O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.u. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. London

WHITE, R.V. & ARNDT, V. (1992) *Process Writing*. Longman.

C) EDUCACIÓN ARTÍSTICA

APARICI, R. GARCÍA-MATILLA, A. 1989. *Lectura de imágenes*. Ed De la Torre. Madrid.

ARNHEIM, R. 1979. *El pensamiento visual*. Ed. Paidós. Barcelona, 1986. *Arte y percepción visual*. Ed Alianza Forma. Madrid.

COMPAGNON, G, THORNET, M. 1966. *Educación del sentido rítmico*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

DONDIS, D.A. 1976. *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Ed. Gustavo Gili. Barcelona.

JIMÉNEZ, T. 1984. *La música en la escuela*. Ed. Piados. Barcelona.

LAPIERRE, A, AUCOUTURIER, E. 1980. *Simbología del movimiento. Asociación de contrastes, estructuras y ritmos*. Ed. Científico-Médica. Barcelona.

LE BOULCH, J. 1978. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ed. Piados. Buenos Aires,.

MARTENOT, M. *Principes fondamentaux d'éducation musicale y leur application*. Ed. Magnard. Paris.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. 1992. *Propuestas de secuencia. Educación artística*. Ed. Escuela española, S.A. Madrid.

MOVIMIENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA. 1979. *A la escuela con el cuerpo*. Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona.

OSSONA, P. 1984. *La educación por la danza. Enfoque metodológico*. Ed. Piados Ibérica. Barcelona.

PIAGET, J. 1978. *La representación del mundo en el niño*. Ed. Morata, Madrid.

READ, H. *Educación por el arte*. Ed. Paidós Educador

STOKOE, P. 1982. *La expresión corporal y el niño*. Ed. Ricordi. Buenos Aires.

Secretaría de Educación. (2002). *Currículo Nacional Básico*. Honduras.

Secretaría de Educación. (2002). *Lineamientos para el abordaje de la Educación Intercultural Bilingüe en el Diseño Curricular Nacional Básico*. Propuesta. Tegucigalpa, Honduras.

Secretaría de Educación. (2002). *Currículo Nacional de Educación Prebásica*. Tegucigalpa, Honduras.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2001). *Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Educación Básica en el Grado de Licenciatura*. Tegucigalpa, Honduras.

VIARIOS. *Dramatización*. 1988. MEC. Direc. General de Renovación Pedagógica. Ed. Vicens-Vives. Madrid/Barcelona.

VIGOTSKY, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Ed. Abal. Madrid.

WILLENS, E. 1966. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Ed. Eudeba, Buenos Aires.

WUITACK, J. *Música viva: pour une education musicale active*. Ed Leduc. Paris.