

# **LOS ITINERARIOS PEDAGÓGICOS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR**



# LOS ITINERARIOS PEDAGÓGICOS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR

*Jesús Santiago Barreiro García*  
*María del Pilar Martínez Seijas*

## LOS ITINERARIOS PEDAGÓGICOS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

*QR code* es una marca registrada por Denso Wave, inc.

DERECHOS RESERVADOS 2009, respecto a la primera edición en español, por

© Netbiblo, S. L.

**netbiblo**

[www.netbiblo.com](http://www.netbiblo.com)

NETBIBLO, S. L.

C/. Rafael Alberti, 6 bajo izq.

Sta. Cristina 15172 Oleiros (La Coruña) – Spain

Tlf: +34 981 91 55 00 • Fax: +34 981 91 55 11

[www.netbiblo.com](http://www.netbiblo.com)

[editorial@netbiblo.com](mailto:editorial@netbiblo.com)

Miembro del Foro Europeo de Editores

ISBN: 978-84-9745-399-8

Depósito Legal: C-257-2009

Directora Editorial: Cristina Seco López

Editora: Rosario Moure

Producción Editorial: Gesbiblo, S. L.

Impreso en España – Printed in Spain

Libro financiado en base al proyecto PGIDIT06PXIB100005PR “Desaxustes entre o stock de capital humano e a demanda de man de obra das empresas en Galicia. Modelización e análises da competitividade Galicia-España”, del que es investigadora principal María Jesús Freire Seoane.



### ¿Qué son los códigos QR?

Los códigos QR (Quick Response Codes) son códigos de barras en 2 dimensiones. Es necesario un lector especial para leer su contenido. En comparación con los códigos tradicionales, los QR pueden almacenar mucha información en forma de texto o enlaces a páginas en internet.

### ¿Es gratis?

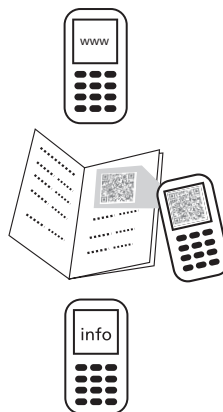
Sí, la aplicación para leer los códigos es gratuita. Sin embargo, para acceder a los contenidos es necesario el uso de internet en el móvil. Por favor, consulte las tarifas con su operadora. Es recomendable tener una tarifa plana de datos o utilizar una conexión Wi-Fi.

### ¿Cómo leer el código?

**1** Instale el Kaywa Reader en su móvil accediendo desde su ordenador o teléfono a <http://reader.kaywa.com>

**2** Abra el Kaywa Reader y enfoque al QR y le aparecerá el contenido del código.

**3** Al aceptar, se abrirá otra ventana con el contenido del QR.





## **Agradecimientos**

A los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación que participaron en la práctica de los “Itinerarios Pedagógicos”.

A Jesús M<sup>a</sup> Augusto Martínez por su sólido apoyo y colaboración en la parte gráfica.





# Contenido

## Primera parte

<b>Introducción</b> .....	3
<b>1. Evolución: De las disciplinas al currículo</b>	
1.1. Introducción .....	5
1.2. La unificación de la ciencia: Un intento de superación .....	5
1.2.1. La Escuela Nueva: Algunas aportaciones .....	6
1.2.2. Aportación de la teoría del conocimiento de Piaget .....	9
1.3. Problemas de la compartimentación de las disciplinas .....	11
1.4. Intentos de superación .....	14
1.5. Razones que avalan nuestra postura.....	15
1.6. Un paso más: De la disciplina al currículo.....	16
1.7. Diferentes significados del currículo .....	17
1.8. Teorías del currículo.....	18
2.8.1. Teoría tradicionalista o racionalista .....	20
2.8.2. Teoría reconceptualista.....	21
2.8.3. Modelo procesual y crítico.....	22
<b>2. Práctica educativa</b>	
2.1. Introducción .....	25
2.2. Concepciones del profesorado.....	25
2.3. Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje en general .....	26
2.4. Concepciones de la disciplina.....	26

<b>3. Aspectos legales</b>	
3.1. Introducción .....	29
3.2. Principios de organización del sistema educativo .....	29
3.2.1. Principios, estructura y administración del sistema educativo hasta la LOE.....	30
3.2.2. Implantación del sistema educativo LOE .....	32
3.3. Enseñanzas comunes de educación primaria: El caso de la educación física.....	36
3.4. Los contenidos de la educación primaria en Galicia.....	42
3.5. El currículo .....	48
<b>4. Demandas del futuro profesor</b>	
4.1. Introducción .....	51
4.2. La práctica profesional en los primeros años de enseñanza .....	51
4.3. Primeros pasos del docente.....	52
<b>5. La experiencia interdisciplinaria: Un caso</b>	
5.1. Diseño y desarrollo de la investigación .....	55
5.1.1. Introducción .....	55
5.1.2. Justificación de la investigación .....	55
5.1.3. Objetivos de la investigación .....	56
5.1.4. Metodología utilizada .....	56
5.2. Fases del proyecto .....	57
5.2.1. Revisión documental .....	58
5.2.2. Planificación de la actividad.....	58
5.2.3. Grupos de discusión .....	58
<b>Bibliografía.....</b>	<b>61</b>

## Segunda parte

<b>Introducción.....</b>	<b>69</b>
<b>6. Interdisciplinariedad</b>	
6.1. Antecedentes .....	71
<b>7. Interculturalidad</b>	
7.1. Objetivos para una educación intercultural.....	74
7.2. Implicaciones didácticas y metodológicas.....	74

<b>8. Nuestra experiencia</b>	
8.1. Puesta en práctica .....	77
8.2. Dos itinerarios .....	78
8.2.1. San Andrés de Teixido .....	78
8.2.2. El Camino de Santiago.....	82
<b>9. Evaluación</b> .....	90
<b>10. Discusión</b> .....	94
<b>Bibliografía</b> .....	97
<b>Anexos</b> .....	99



# Primera parte

**Interdisciplinariedad: Supuestos teóricos y reflexiones previas a su aplicación práctica**



# Introducción

**H**asta finales del siglo XIX el uso dado al término disciplina hacía referencia a un conjunto de reglas que regían la conducta y, de modo más inmediato, también se usaba en relación con el orden que debía reinar en una clase o espacio educativo. Con menor frecuencia, se usaba respecto a un campo de saber diferenciado y especializado, con una programación concreta, tal y como se hizo más adelante en el siglo XX.

En los diferentes niveles educativos, un mismo profesor impartía conocimientos de diferentes asignaturas (Morin, 2000) siendo una práctica que se extendió hasta mediados del siglo XX, época en la que se comienza a verificar la separación entre disciplinas (por ejemplo, la historia de la geografía, en el ámbito universitario) (Miñana, 2001).

El desarrollo experimentado a lo largo del siglo XX por el conocimiento científico, básico y aplicado, fue posible, en gran medida, por la hiperespecialización y la fragmentación de la ciencia. La parcelación del conocimiento permitió profundizar en los temas, con el concurso del método científico y el rigor metodológico. La difusión, publicidad y la replicación de los experimentos promovieron que el conocimiento humano se expandiese, alcanzando un alto valor explicativo, funcionalidad y utilidad práctica. La exploración de todos los ámbitos realizados a través de un método homogéneo produjo una enorme acumulación de conocimientos que, de forma sumativa, ampliaban los anteriores dejándolos obsoletos en poco tiempo. Y esta forma de trabajar, a través de la visión disciplinaria, parcelada y concreta de un área del conocimiento le convenía en mayor medida puesto que resultaba más productiva y eficaz. Sin embargo, este proceso no estaba exento de problemas, tal y como veremos a continuación.

# Capítulo 1

## Evolución: De las disciplinas al currículo

### Contenido

---

- 1.1. Introducción
  - 1.2. La unificación de la ciencia: Un intento de superación
  - 1.3. Problemas de la compartimentación de las disciplinas
  - 1.4. Intentos de superación
  - 1.5. Razones que avalan nuestra postura
  - 1.6. Un paso más: De la disciplina al currículo
  - 1.7. Diferentes significados del currículo
  - 1.8. Teoría del currículo
-



## 1.1. Introducción

Durante la primera mitad del siglo XX se asistió a un despegue de los conocimientos científicos y su aplicación tecnológica, producto de la compartimentación del saber en diferentes disciplinas y la consolidación de esta óptica. La fragmentación y especialización permitió la profundización en los temas, a medida que se asentó la hegemonía del método científico proveniente de las ciencias físico-naturales.

Las disciplinas se desarrollaron y con ellas el conocimiento, aunque al diferenciarse y apropiarse de una parte del conocimiento que le era propio, se vieron en la necesidad de emplear un lenguaje específico, sus propias técnicas, métodos y teorías que les permitiesen evolucionar, al tiempo que establecían su propia autonomía. Así pues, la disciplina, como estructura organizativa resulta útil a nivel práctico, en la vida cotidiana; porque es, tal vez, la forma más simple a la hora de transmitir el conocimiento, por ejemplo, en la enseñanza (permite regular clases, cursos, grupos, organizar descansos de docentes, modular la transmisión de conocimientos y contenidos, evitar la monotonía entre los alumnos, etc.).

Un efecto adverso de este progreso inédito ha sido la fragmentación, recomposición y aislamiento de los conocimientos. A la hora de orientar la investigación en determinados campos, se ve la necesidad, por parte de empresas, organizaciones nacionales e internacionales, de recurrir a grupos de científicos provenientes de diferentes campos y disciplinas al objeto de solucionar problemas concretos en determinados ámbitos de aplicación, porque las disciplinas aisladas se manifiestan insuficientes, bien por razones intelectuales o bien por razones prácticas, dada la imposibilidad material de abarcar diferentes campos de conocimiento (máxime de querer hacerlo de manera pormenorizada) (Wallerstein, 1997).

## 1.2. La unificación de la ciencia: Un intento de superación

Desde los primeros filósofos griegos hasta la actualidad, la unificación de la ciencia y el saber, hasta nuestros días, ha sido un anhelo permanente. Uno de los primeros intentos de reunificar la ciencia vino de la mano del sociólogo L. Wirtz, quien en 1937 acuñó el término de interdisciplinariedad (Lenoir, 1999). Por esa misma época, años 20 y 30 del siglo XX, en torno a Otto Neurath y el “llamado círculo de Viena” se produjo un importante esfuerzo por tratar de unificar las ciencias, interrumpido como consecuencia de las tensiones bélicas que, por aquel entonces, tuvieron lugar. Ese enorme e inacabado esfuerzo produjo una basta publicación que servía de introducción, y de la que forma parte el artículo de Kühn *La estructura de las revoluciones científicas*.

Quizás, sin recurrir a un nivel tan elaborado, por la profundidad del debate epistemológico, se puede afirmar que siempre ha sido una preocupación para el profesional de la educación, del encargado de instruir a los alumnos, la unificación del conocimiento. En el ámbito pedagógico, tal preocupación se materializó a partir del movimiento de la Escuela Nueva. Las experiencias de la Escuela Nueva cambiaron el énfasis en el ámbito educativo reconociendo al niño como la única realidad en torno a la cual deberá efectuarse la programación escolar y la actividad profesional docente. El nuevo paidocentrismo desplazó el acento previo asignado al educador, como centro del esfuerzo y orientador del proceso educativo, hacia el alumno.

### 1.2.1. *La Escuela Nueva: Algunas aportaciones*

De ese amplio movimiento denominado Escuela Nueva, destacamos, entre otras, las aportaciones de Dewey, Herbart, Montessori, Décroly y Freinet, tanto por afinidad personal con sus protagonistas, como por la importancia de sus logros, de los que, sin profundizar, nos hacemos eco.

Dewey, definido como un pedagogo eminentemente pragmático, estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos. Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. Cree que el pensamiento constituye, para todos, un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia, y el conocimiento es el producto de la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como pizarras limpias pasivas, en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Por el contrario, defiende que cuando un niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro impulsos innatos —comunicar, construir, indagar y expresarse de la manera más precisa posible—, que constituyen los recursos naturales, de cuyo aprovechamiento y ejercicio depende el crecimiento activo del niño. Pero, además, el niño lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar tal materia prima, orientando las actividades hacia resultados positivos (Westbrook, 1993).

Piensa Dewey que los conocimientos humanos son el producto de los esfuerzos del hombre por resolver los problemas que su experiencia le plantea, pero antes de constituir ese conjunto formal de conocimientos han sido extraídos de las situaciones en que se fundaba su elaboración. Desde una pedagogía tradicionalista, estos conocimientos deben imponerse simplemente al niño de manera gradual, determinada por la lógica del conjunto abstracto de certezas. No obstante, presentado de esta forma, este material tiene escaso interés para el niño. Según Dewey no le instruye sobre los métodos de investigación experimental por los que la humanidad ha adquirido ese saber. En consecuencia, los maestros tienen que apelar a motivaciones del niño que no guardan relación con el tema estudiado, con el fin de conseguir una apariencia de aprendizaje. Lejos de imponer la materia de estudio a los niños o dejar que éstos se las ingenien por sí mismos, como aconsejan otros pedagogos, Dewey pedía a los maestros que construyesen un entorno en el que las actividades inmediatas del niño se enfrenten con situaciones problemáticas en las que necesiten conocimientos teóricos y prácticos de la esfera científica, histórica y artística para resolverlas. Enseñar de esta forma, orientando el desarrollo del niño de manera no directiva, exige profesionales muy capacitados, conocedores de la asignatura, formados en psicología del niño y capacitados en técnicas destinadas a proporcionar los estímulos necesarios al niño para que la asignatura forme parte de su experiencia de crecimiento.

Este pragmatismo experiencial de Dewey se materializa en la idea, según la cual, la experiencia genera el pensamiento, el cual, a su vez, revierte en aquélla organizándola.

En segundo lugar, queremos señalar la aportación debida a Herbart, que otorga un papel predominante al interés, como concepto cardinal de la instrucción, de forma que, el interés constituye, no ya un medio, cuanto un fin en sí mismo, dentro del aprendizaje.

El interés es la única fuerza motriz que admite la instrucción educativa, pues solo un interés permanente puede ensanchar ininterrumpidamente y sin esfuerzo la esfera de las ideas, explorar el mundo y fomentar la participación. Desarrolló la idea de instrucción educativa que está basada en la curiosidad natural del niño, es decir, en su interés por el mundo y por sus congéneres. La instrucción educativa aprovecha los frutos del aprendizaje anterior, de los que el niño es portador. La instrucción tiene también como tarea desmenuzar lo ya aportado (“enseñanza analítica”) para luego, a partir de los elementos dados, construir paso a paso nuevos conjuntos conceptuales (“enseñanza sintética”). Cuanto más variado y tenaz sea éste, mayor será la riqueza de la vida espiritual. Aunque en la instrucción educativa el interés opera como meta del aprendizaje, sigue ejerciendo una función de medio, e incluso será valorado como tal. Solo una enseñanza interesante puede suscitar interés. La ejercitación y las calificaciones pueden obtenerse mediante la coacción o mediante la autodisciplina; la formación del interés solo puede estar motivada interiormente. El interés del alumno es el hilo de a lo largo del cual avanza continuamente la instrucción educativa.

Destacamos, en tercer lugar la aportación de Montessori. Su método educativo pone el acento en el respeto a la espontaneidad del niño, la atención en el patrón de desarrollo individual —diferente en cada caso—, el énfasis en la libertad, para que el alumno pueda desarrollar la actividad que desee, con el único límite del interés colectivo (que no interfiera en las actividades de instrucción), la autoactividad del niño según sus propios intereses y la disposición adecuada del ambiente para favorecer el autodesarrollo. El papel del maestro consiste en poner al niño en relación con el material, facilitándole la elección de los objetos y su manejo de acuerdo con su edad madurativa. El proceso didáctico se desenvuelve en dos fases: la primera es de iniciación, en ella el niño se familiariza con el material y empieza a manejarlo. La segunda fase, la de denominación, se desarrolla en tres pasos: asociación del nombre de cada objeto con su percepción sensorial, reconocimiento del objeto correspondiente al nombre y recuerdo del nombre correspondiente al objeto. Sostiene que el niño tiene, al nacer, una motivación innata de aprender y las cualidades para hacerlo por sí solo. Por lo tanto, lo mejor que los adultos podemos hacer por él es darle las oportunidades y un adecuado ambiente para que despliegue su potencial natural.

Nos interesa destacar también el trabajo de Décroly, que sitúa su planteamiento metodológico entorno a los principios de desarrollo cognoscitivo global, sin olvidar las características y peculiaridades propias del niño: la edad, crecimiento y adquisición del conocimiento. Las actividades de instrucción se deben desarrollar en el ambiente natural, a partir de los intereses del niño.

Décroly advertía que la escuela debe educar para la vida, preparando a los hombres y mujeres para integrarse en la sociedad, comprometiéndolos en la construcción de una sociedad mejor. Por ello, la libertad y la responsabilidad definen una organización dentro de la cual cada uno se esfuerza por ser un miembro consciente y útil de la colectividad. Considera esencial el ejercicio de la responsabilidad.

La participación se favorece en los primeros años de una forma natural, en los juegos de clase o al aire libre, con el desarrollo de tareas utilitarias (limpieza de la clase, cuidado de los animales y plantas, etc.). La libertad y responsabilidad se practican vinculadas tanto a las actividades sociales como a las de orden físico y cognitivo. Una pedagogía activa y del interés obliga a una libertad de movimientos y de acción, favoreciendo las

actividades de juego y de movimiento educativos: explorar, construir y producir. Se fomenta la realización de proyectos y planes de trabajo por los mismos alumnos, eliminándose los programas preestablecidos y, por supuesto, los textos. El desarrollo de los planes de trabajo implica también libertad física, mental y de expresión. Los soportes del aprendizaje son los cuadernos de los alumnos, las paredes cubiertas de grandes paneles sintetizando las adquisiciones, los libros elaborados por los alumnos sobre una experiencia considerada valiosa, las conversaciones, etc. El uso de tales elementos evidencia un trabajo libre cooperativo.

Toda la propuesta pedagógica de Décroly concede una gran atención a la vida social desde una doble perspectiva: como vivencia escolar, que permite el aprendizaje de comportamientos sociales y como medio humano, que ofrece recursos para la satisfacción de las necesidades. Se trata de una verdadera educación por la acción. En toda actividad escolar se evitan las clasificaciones, los exámenes y selecciones de alumnos por lo que tienen de competitivo. Las evaluaciones semestrales se presentan en informes globales sobre la maduración o el nivel físico, intelectual y social del alumno, los tres aspectos de la persona que intentan armonizarse en la práctica escolar cotidiana.

Su práctica es una pedagogía del interés que implica métodos activos, partiendo de lo simple hacia lo más complejo. En primer lugar se trabaja la observación, basada en la percepción y la sensación, con lo que los alumnos adquieren el reconocimiento de las cualidades sensoriales de los objetos y se introducen, progresivamente, con el cálculo y la medida, en las nociones de peso, longitud, capacidad, volumen, es decir, en una evaluación cuantitativa. En el proceso de asociación se relacionan los conocimientos adquiridos previamente en la observación para ordenar, comparar, seriar, tipificar, abstraer y generalizar. La observación y la asociación están estrechamente interrelacionadas con la expresión concreta y la expresión abstracta. La expresión oral y escrita vinculada a la observación y asociación inducen al alumno al rigor, la precisión y la exactitud. Junto al trabajo racional, se aportan estímulos para que los niños actúen y desarrollen su creatividad con la expresión concreta (textos y dibujos libres, música, teatro, entre otros medios), mediante un poderoso trabajo de interpretación que pone en juego la imaginación y toda la personalidad. La enseñanza de la lectura y escritura se presentan correlacionadas. En ambos casos se empieza por un proceso global al cual sigue una fase analítica para terminar en un procedimiento deductivo. El globalismo, en el sentido psicológico del término, ha producido todos sus efectos; así, cede desde entonces la plaza a la coordinación. Los intereses de los niños van derivando en temas que serán analizados sobre el eje de la observación, asociación y expresión en función de la realidad estacional y de las modalidades de aproximación. Los centros de interés formulados por Décroly: alimentación, protección, defensa y producción, hay que entenderlos como “ideas-base” o “ideas-fuerza” que mueven y motivan a los alumnos al aprendizaje (Décroly, 1965).

Otra aportación es la de Freinet que, por su parte, elabora una pedagogía dirigida a la colaboración entre los alumnos, de los alumnos con los maestros y de estos entre sí. Trató de dar respuestas prácticas válidas a los múltiples problemas que su actividad cotidiana planteaba, sobre la base de una confianza plena en la naturaleza del niño y en sus posibilidades, que él concibe como un torrente cuya fuerza es preciso encauzar, pero a la que la educación no debe oponerse. Es la suya, una concepción dinámica alejada del estatismo y la pasividad que observa en la práctica tradicional. Postula una pedagogía centrada en las posibilidades, necesidades y deseos del niño para alimentarlas y hacerlas desarrollar a

través de las actividades lúdicas y de trabajo que su edad permita. Entiende el trabajo como una de las nociones fundamentales en su concepción de la práctica educativa. El trabajo es visto como una actividad organizada, cooperativa y responsable; como una actividad útil al individuo y al grupo; como instrumento de aprendizaje individual y social, teórico y práctico.

La metodología propuesta busca desintelectualizar los procesos de adquisición del conocimiento, tratando de hallar un método natural de aprendizaje, un método que permita al niño aprender en la escuela como aprende en la vida. El método del tanteo experimental, de las aproximaciones sucesivas, del ensayo y error, fue el que preconizó; así es como el niño pequeño aprende a andar y a hablar y así es como el niño mayor debe aprender a leer, a escribir, etc., se trata de un método centrado fundamentalmente en la acción del niño: como el pequeño aprende a andar andando y a hablar hablando, los niños de las clases de Freinet aprenden a dibujar, a escribir o a leer, dibujando, escribiendo o leyendo. Los distintos medios de los que se sirve para alcanzar estos aprendizajes, estos procesos de adquisición, constituyen una ayuda imprescindible, pero el tanteo como método, como principio metodológico para todos los aprendizajes (y no sólo los del niño) caracteriza por sí solo todo lo que es su pedagogía.

El trabajo preconizado se realiza, fundamentalmente, a través de las técnicas que introdujo en la escuela y que constituyen una de sus grandes aportaciones a la transformación de la misma (un texto libre votado por los niños entre los que ellos mismos escriben) se distribuyen las tareas, adecuadas a las posibilidades de cada niño, se establecen los ritmos de trabajo, se reparten responsabilidades; a través de la imprenta el niño aprende a leer, pero aprende además a cooperar, a relacionarse con los demás, a responsabilizarse de su trabajo. Similar valor educativo tienen otras muchas de las técnicas de Freinet: el dibujo libre, el texto libre, la correspondencia interescolar, los contratos de trabajo, el consejo de cooperativa, etc.

La visión de Freinet es la de una pedagogía opuesta al individualismo, a los logros particulares, a los personalismos. El instinto cooperativo se pone de manifiesto, no sólo en la forma de organizar las actividades de la clase, sino también, en la forma de organizar la escuela, buscando la cooperación de maestros que enfrentan sus problemas, afrontando las dificultades con el empleo coordinado de medios y de personas, de problemas y soluciones (Palacios, 1979).

Esta actitud de colaboración resulta indispensable para llevar a cabo una metodología que busca el contacto con la vida mediante un trabajo de indagación y observación de hechos, por los que el niño se encuentra interesado. Colaboración, observación e indagación deben estar volcadas al descubrimiento, por parte del niño, despertando su interés por la materia y/o el contenido del aprendizaje. De ser ciertas dichas premisas, se conseguiría que los alumnos considerasen el trabajo escolar como un objetivo deseable en sí mismo, al tiempo que permiten un cambio en el énfasis educativo, por parte de los profesores.

### **1.2.2. Aportación de la teoría del conocimiento de Piaget**

La adopción entusiasta de las múltiples aportaciones que supuso la Escuela Nueva, además de las hasta aquí recogidas, hicieron que en la escuela se impusiese la obligación de promover la actividad del niño, estimulando sus intereses. La filosofía constructivista, de la que se nutre la Escuela Nueva, que le sirve de apoyo, sostiene que el niño construye su peculiar

modo de pensar, de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno, siguiendo la teoría epistemológica de Piaget. En los trabajos de Piaget el conocimiento es, fundamentalmente, una operación y no un producto. De acuerdo con las hipótesis epistemológicas de Piaget, la actividad cognoscitiva se desarrolla por el impulso derivado de una tendencia al equilibrio, operado a través de dos mecanismos de adaptación: la asimilación y la acomodación —o invariantes funcionales— que funcionan tanto en el plano biológico como en el intelectual y se encuentran presentes en todos los organismos, tanto animales como humanos.

Para Piaget el desarrollo es “espontáneo,” es decir, que escapa a todo control o influencia externa. El desarrollo cognoscitivo ocurre como producto de tendencias que son una continuación, una expresión, de tendencias biológicas, inscritas por tanto en lo más profundo de la naturaleza humana y que, al igual que otros que rigen otros procesos biológicos como el crecimiento, por ejemplo, siguen leyes sobre las que el hombre no tiene absolutamente ningún poder. La construcción del conocimiento, producto del equilibrio entre asimilación y acomodación, es un proceso subjetivo, en el que el propio niño desempeña un papel activo. El conocimiento de las fases o estadios del desarrollo del pensamiento es un dato útil para la escuela porque le ayuda a dosificar y a planificar el currículo sobre la base de las características del pensamiento del niño en un momento dado (operaciones concretas, operaciones formales, etc.). Se puede planificar y dosificar la enseñanza en función del niño que está en disposición de aprender. El currículo se puede ajustar así a las posibilidades del niño. Desde este punto de vista Piaget se inscribe en la tradición psicopedagógica, según la cual la escuela va a remolque del desarrollo, la escuela tiene que esperar por el desarrollo.

Su propuesta pedagógica parte de la concepción según la cual el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio. Sin embargo, el conocimiento de la realidad, será más o menos comprensible para el sujeto, en dependencia de los instrumentos intelectuales que posea, es decir, de las estructuras operatorias de su pensamiento, por lo que el objeto de la acción pedagógica es favorecer el desarrollo de estas estructuras, ayudar al niño para que construya sus propios sistemas de pensamiento. Para esto, se debe propiciar el desarrollo de la lógica de los actos del niño, de forma tal que sea el propio sujeto el que infiera el conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, sin ofrecerlo como algo acabado, terminado. En este proceso de construcción del conocimiento, le asigna un papel especial al error que el niño comete en su interpretación de la realidad. No son considerados como faltas, sino pasos necesarios en el proceso constructivo, por lo que se contribuirá a desarrollar el conocimiento en la medida en que se tenga conciencia de que los errores del niño forman parte de su interpretación del mundo.

Todas estas líneas de pensamiento confluyen en la idea central según la cual, el alumno desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje, ya que se entiende éste como un proceso de reconstrucción en el cual el sujeto organiza lo que se le proporciona, de acuerdo con los instrumentos intelectuales que posee y de sus conocimientos anteriores. Los conocimientos se apoyan en determinadas operaciones intelectuales que son construidas por el individuo, siguiendo procesos evolutivos, por lo que la enseñanza debe tenerlos en cuenta, para poder asegurar que los conocimientos que se ofrezcan al alumno puedan ser

integrados a su sistema de pensamiento: si esto no ocurre, los mismos se convertirán en inoperantes. El niño logrará realizar correctamente tareas o ejercicios escolares, pero de manera mecánica, ya que todavía no ha desarrollado las bases intelectuales que le permitan la comprensión lógica de los mismos.

El papel de la escuela en esta propuesta consiste en estimular el desarrollo de las aptitudes intelectuales del niño, que le permitan el descubrimiento de los conocimientos. La enseñanza debe tener en cuenta el ritmo evolutivo y organizar situaciones que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social del alumno, posibilitando el descubrimiento personal de los conocimientos y evitando la transmisión estereotipada de los mismos. En consecuencia, el profesor asume las funciones de orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a partir del conocimiento de las características psicológicas del individuo en cada periodo del desarrollo, debe crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto del conocimiento. Esto se logra observando cuál es la forma de pensar del niño y creando situaciones de contraste que originen contradicciones que el sujeto sienta como tales y que lo estimulen a dar una solución mejor. Debe evitar, siempre que sea posible, ofrecer la solución a un problema o transmitir directamente un conocimiento, ya que esto impediría que el estudiante lo descubriese por sí mismo. Otra de sus funciones es hacer que el alumno comprenda que no solo puede llegar a conocer a través de otros (maestros, libros), sino también por sí mismo, observando, experimentando o combinando los razonamientos.

Un aspecto valioso de esta propuesta pedagógica consiste en subrayar el carácter activo que tiene el sujeto en la obtención de conocimientos, en enfatizar que la enseñanza debe propiciar las condiciones para que el sujeto por sí mismo construya los conocimientos, evitando ofrecérselos como algo terminado. Su limitación fundamental reside en no comprender suficientemente el carácter desarrollador y no solo facilitador del proceso de enseñanza, lo que reduce su rol de vía esencial para el desarrollo de sus procesos intelectuales.

Si además de estas inquietudes metodológicas y pedagógicas, más técnicas, añadimos la preocupación por una gestión eficaz de la enseñanza, cuya extensión se ha ido incrementando, tanto en términos de población implicada, como en la ampliación y esfuerzo dedicado a cada alumno —que ha visto crecer de forma ininterrumpida los años de escolarización obligatoria en los países occidentales— ha hecho que la escuela haya cedido el protagonismo de los especialistas en disciplinas concretas a los diseñadores de currículos, administradores y tecnócratas. Esta necesidad de globalidad, enfoques comunes, holísticos, participados por gestores, provocaron el cambio hacia un énfasis nuevo en la enseñanza como proceso, sustrayendo protagonismo al especialista en una materia, en una disciplina concreta. Este nuevo enfoque pretende solucionar una serie de problemas generados con el enfoque disciplinar, como veremos a continuación.

### **1.3. Problemas de la compartimentación de las disciplinas**

El enfoque disciplinar que permitió un gran avance de la ciencia durante los siglos XIX y XX, al mismo tiempo presenta ciertos puntos “débiles”, pero que inicialmente constituyeron su núcleo y permitieron el progreso de la ciencia y la tecnología.

La supervivencia de la especie humana se sustenta en la capacidad para producir conocimientos e instrumentos externos de adaptación, transmisión y asimilación del

conocimiento de generación en generación. La transmisión del conocimiento, de los contenidos, su selección y organización ha sido una tarea que tradicionalmente ha asumido la escuela. A medida que las producciones materiales, sociales e intelectuales de la humanidad se incrementan y especializan, la vida social se hace más compleja y se hace más difícil su asimilación y transmisión, necesarias para garantizar la supervivencia de la cultura y de los individuos. La riqueza cultural y científica de la humanidad adquiere una magnitud tal que no puede ser objeto de enseñanza y aprendizaje por parte de los individuos y la escuela, pero si quiere responsabilizarse de dicha tarea con plenitud, ha de hacer un esfuerzo por seleccionar los contenidos que se deben transmitir. La selección de los contenidos, la manera de presentarlos y organizar los conocimientos de manera que sea accesible a los niños y jóvenes, las condiciones de su transmisión en el contexto de la escuela obligan a reajustar el conocimiento cultural y científico en forma de conocimiento académico, materializado generalmente en materias o asignaturas. Esta delimitación del conocimiento a los requisitos materiales de la escuela tiene un efecto simplificador y reductor del saber: la escuela delimita qué y cómo se debe enseñar, sea por la naturaleza científica del contenido, o por la capacidad de adaptación y adquisición de los alumnos a los que va dirigida. En el primero de los casos, atendiendo al contenido es evidente que éste ha de adecuarse al ritmo de aprehensión de los alumnos, tal es el caso de los conocimientos científicos, pero además se hace necesario adoptar otros conocimientos y experiencias que entran dentro de la labor educativa por la naturaleza de su contenido, imprescindibles en la formación de los alumnos por formar parte de su entorno social y cultural, e incluso cabe una tercera vía relativa a la forma de participación, transmisión, motivación y modos de involucrar al alumno en su instrucción, tal y como se vio desde las aportaciones destacadas con anterioridad de la Escuela Nueva.

La perspectiva disciplinar produjo un avance significativo de los conocimientos, resultó útil en un momento dado y la producción del saber consiguió unos niveles desconocidos a lo largo de la historia de la humanidad. Obedece a una visión de la sociedad abocada a la tecnificación y especialización, heredera de la sociedad tecnológica de comienzos del siglo XX (preocupada por el incremento de la producción y de los bienes materiales, la división del trabajo y la especialización precisas para un eficaz incremento de la producción). En términos educativos, según Vilar (1997) esta perspectiva tradicional se establece en cada área de conocimiento sobre unos fundamentos estáticos orientados a su consolidación y cohesión internas. Esta metodología tiende a la reducción, a la simplificación de los contenidos estudiados en cada área, de forma más parcial y segmentaria. Adopta su campo epistemológico y sus especializaciones como límites o como puntos de llegada. Tiene una validez epistemológicamente limitada, esto es, para la disciplina y para los investigadores pertenecientes a ella, y a veces tan solo para las corrientes, escuelas o tendencias determinadas. Se centra en fenómenos concretos, pues ha estado y está más ligada a las necesidades y demandas sociales concretas, que reclaman profesionales e investigadores de perfil predefinible, es más pragmática, tiende a cultivar contenidos determinados para estimular capacidades específicas.

La variabilidad terminológica y de enfoques que generó la óptica disciplinaria ha sido más que notable. El debate generado en la década de los años 70 y 80 del pasado siglo dio origen a una profusión de conceptos y líneas metodológicas importante (véase la Tabla 1.1).



**Tabla 1.1.** Propuestas de relaciones entre las disciplinas.

Autor	Relaciones
Piaget (1970)	Multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.
OCDE, Apostel (1972)	Multidisciplinar, pluridisciplinar, cruzada, interdisciplinar, transdisciplinar.
Scurati (1977)	Heterogénea, pseudodisciplinar, auxiliar, compuesta, complementaria, unificadora.
Palmade (1977) (1979)	Multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar.
Boisot (1979) (en Borrero, 1989; Torres, 1994)	Lineal, restrictiva, estructural.
Marin (1979)	Multidisciplinar, pluridisciplinar, intradisciplinar, transdisciplinar.
Jantsch (1979) (en Torres, 1994)	Multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.
Heckhausen (1982) (en Borrero, 1989)	Heterogénea, compuesta, complementación-auxiliar, unificadora.
Jacobs (1989) (basada en Meeth, 1978; Piaget, 1972)	Multidisciplinar, pluridisciplinar, cruzada, transdisciplinar.
Borrero (1989)	Multidisciplinar-paralela-heterogénea, pluridisciplinar, transdisciplinar, compuesta, auxiliar o metodológica, suplementaria o cross disciplinaryity, isomórfica.
Morin (1990) (2000)	Interdisciplinar, polidisciplinar, transdisciplinar, metadisciplinar.
Ander-Egg (1994)	Multi o pluridisciplinar, cruzada, transdisciplinar.

**Fuente:** Miñana (2001) y elaboración propia.

Como podemos ver, la variedad terminológica es enorme e induce a error. No obstante, en todos los autores que abordaron el tema del conocimiento y su transmisión subyace la preocupación por la necesidad de colaboración entre las distintas disciplinas y ámbitos del conocimiento. Es evidente que para tratar de explicar la realidad no es suficiente un único enfoque o disciplina. Se ha de recurrir a diferentes áreas de conocimiento para explicar la realidad, lo que facilita su comprensión y aprendizaje por parte de los alumnos, dotándoles del significado que requiere el conocimiento, adaptado a las capacidades del alumno.

La necesidad de colaboración de distintas áreas del conocimiento es un anhelo a lo largo de la historia de la educación y de la humanidad. Para nosotros, supuso un reto tratar de materializar esta experiencia de colaboración entre diferentes áreas de conocimiento, con el objetivo de proporcionar a los alumnos una aplicación metodológica de cara a su futuro ejercicio como docentes, sin merma del rigor científico de cada una de las áreas implicadas.

Las posibles formas de relación y colaboración son variadas, ha generado una gran cantidad de preocupación y reflexión de los especialistas sobre la materia, existe un sin número de documentos y experiencias (algunos de los cuales hemos reseñado en el cuadro superior). Al analizar esta documentación y diseñar nuestra experiencia, se impuso un periodo de reflexión para clarificar nuestra visión particular sobre el tema, siguiendo algunas de las aportaciones teóricas recogidas, parte de las cuales se muestran a continuación.

### 1.4. Intentos de superación

Según Herrán Gascón (2005) hay dos formas o sentidos básicos de acercarse al conocimiento: una vertical o disciplinar y, la segunda, horizontal o epidisciplinar. La forma de organizar los conocimientos difiere completamente según el enfoque que adoptemos sea uno u otro. En el caso de la investigación disciplinar o monolítica, la más tradicional y frecuente, se caracteriza por que se abordan unilateralmente cuestiones lineales dentro de disciplinas únicas (ciencias, artes) predefinidas. Se desarrolla por especialistas en la disciplina de referencia que investigan individualmente o en equipo y trabajan a lo largo de las distintas fases de su diseño.

Cabría dentro del enfoque disciplinar una investigación multi o pluridisciplinar o paralela, una especie de eslabón entre lo disciplinar y lo epidisciplinar. En este caso, dos o más disciplinas y varios especialistas se ocupan de investigar facetas diversas de un objeto de investigación directa o indirectamente común, desde la independencia de objetivos, procedimientos y técnicas que les proporcione cada campo propio de conocimiento. Se muestra como un conjunto de investigaciones yuxtapuestas que caminan en paralelo, la intercomunicación puede darse desde el punto de vista del tema global de investigación, coordinación temporal y el hecho de compartir los resultados, una vez realizada. En el plano metodológico no existe enriquecimiento mutuo, dado que técnicas, tareas y cometidos son independientes.

La segunda forma de organización, la epidisciplinar, parte del supuesto según el cual, las disciplinas pueden enriquecerse en la medida que observen y adopten las conexiones, transversalidades, campos y aspectos en los que se conecten con otras disciplinas próximas o pertenecientes a otro bloque. Esta forma de organización, más compleja, puede adoptar, en primer lugar, la forma interdisciplinar o convergente. La convergencia tiene lugar cuando dos o más disciplinas crean un espacio epistemológico compartido. Los objetivos de la investigación son comunes, porque se van a abordar cuestiones que interesan o afectan a todas. Las disciplinas conservan su *statu quo* durante el proceso aunque pueden experimentar cambios y enriquecimientos por el influjo de las otras. La interacción entre las disciplinas consiste en una coordinación práctica que ayude a llevar a buen término las pretensiones comunes, la participación en los conocimientos de las otras disciplinas y un enriquecimiento en sus propios conocimientos especialistas. Un segundo enfoque epidisciplinar sería el de la investigación transdisciplinar o espiral. En este caso, se pretende una comprensión del fenómeno a estudiar, en toda su complejidad, partiendo de las distintas dimensiones de las disciplinas independientes y autónomas y, de otros entornos extradisciplinarios. El objeto de la investigación cambia a medida que el proceso tiene lugar, las fuentes vienen determinadas por los investigadores, se basan en un proceso de aprendizaje por descubrimiento ramificado y compartido, sin duración

determinada. La disciplinariedad se difumina, de manera que la identidad propia de cada una de las disciplinas, en algún caso da paso a que se conformen como dimensiones del tema abordado. Finalmente, el tercer enfoque dentro de la óptica epidisciplinar sería el de la multidisciplinariedad (Zabala, 1998), en el que se verifica una integración de las disciplinas de origen, los contenidos corresponden a un nuevo ámbito, una nueva área de conocimiento, constituida por las antiguas estructuras disciplinares. En consecuencia, supone la generalización de la perspectiva transdisciplinar para todos los contenidos conceptuales, de procedimiento y actitudinales.

Nos inclinamos, a la hora de desarrollar nuestra experiencia, por un enfoque interdisciplinar o convergente entendido como: el fruto de la colaboración entre varias disciplinas (educación física, didáctica, geografía, historia y nuevas tecnologías de la información), con unos objetivos de investigación comunes, abordando cuestiones (teóricas y prácticas) que interesan y afectan a todas; si bien, las disciplinas implicadas conservan su *status quo*, pero permitiendo la interconexión entre todas ellas, facilitando la relación entre todos los conocimientos.

### 1.5. Razones que avalan nuestra postura

El esfuerzo dedicado en la literatura a la interdisciplinariedad alcanzó sus mayores cuotas de producción en los años 1995-1999, tal y como recogen las bases ERIC (*Education Resources Information Center*) americanas (más de 1.300 referencias en un lustro), acento que ha dado paso a otras temáticas (Kezar, 2000). En España, en términos de referencias en *Cuadernos de Pedagogía*, en el bienio 1987-1989 se localizan hasta doce artículos por año, bajando progresivamente a lo largo del tiempo (Miñana, *op. cit.*), hasta la actualidad.

El énfasis en la interdisciplinariedad recae en la dimensión práctica y metodológica (la base ERIC recurre a la voz “integrated/interdisciplinary approach”), variando según el nivel educativo en el que nos movamos, sea este la escuela o la universidad. El recurso a la interdisciplinariedad, en el caso de la universidad, ha emergido en la literatura con una creciente preocupación en áreas tan dispares como la relativa a los paradigmas teóricos y metodologías que implican la gestión, la psicología de las organizaciones, las disciplinas profesionales del campo de la salud, la ingeniería, las ciencias básicas y aplicadas, las ciencias sociales y las humanidades, entre otras (Manathunga, 2003). En unos casos, se revela eficaz por su pertinencia en la gestión de los grupos, la comunicación, el trabajo en equipo o la incidencia en la solución de problemas prácticos. Pero, para ser eficaz y proporcionar resultados prácticos, exige un alto nivel técnico en el ámbito de conocimiento en el que nos movamos, experiencia a la hora de integrar su bagaje y capacidades en el proyecto en cuestión por parte de los participantes, habilidades de comunicación, capacidad para formular y solucionar los problemas desde diferentes perspectivas, habilidad para la gestión, experiencia previa, capacidad para comprender y aplicar múltiples perspectivas disciplinares e internacionales, así como responsabilidad ética y social (el ejemplo clásico es el de equipos biomédicos interprofesionales e internacionales, donde lo importante es el desafío técnico planteado que implica a ingenieros, físicos, biólogos, psicólogos, especialistas en mantenimiento, múltiples especialidades médicas, farmacólogos, etc.). Sirva de ejemplo cualquier programa de cualquier universidad americana en cursos de postgrado en los que la interdisciplinariedad es básica: sobre estudios americanos en la página web de la universidad de Georgetown (Bronner, 2005),

o incluso en España en materia medioambiental, ciencias de la información (Guzmán, 2005), bellas artes, lingüística (Carrasco, 2002), psicología o documentación, con una producción gigantesca que se observa al investigar sobre el tema.

Aunque la investigación en el nivel de la enseñanza obligatoria no revista la complejidad de la universitaria, los problemas que han de afrontarse son similares. Se repiten las dificultades y escollos relativos a la gestión de la experiencia, las relaciones de los organizadores e intervinientes. Así resulta inevitable que cada área de conocimiento quiera protagonizar la primacía sobre las demás. Esto incrementa las dificultades en todo el proceso. La formación en una metodología interdisciplinaria conlleva iniciarse desde los primeros estadios de la enseñanza obligatoria, como primer eslabón para un posterior trabajo universitario. Coincidimos la opinión que indica que corresponde a la escuela “enseñar a establecer el máximo de relaciones interdisciplinarias, haciendo de la interdisciplinaria un contenido mismo del aprendizaje”, lo que le confiere un cierto grado de peculiaridad (Zabala, 1999).

Nuestra experiencia se inscribe a medio camino entre estos dos ámbitos por estar centrada en la formación de los futuros profesores. Siendo la globalización un principio y una práctica metodológica, parece idóneo el desarrollo de experiencias interdisciplinarias que den lugar a la adquisición de competencias por parte del futuro profesor y que le capaciten para el diseño y desarrollo globalizado del currículo en su futura práctica profesional. Las experiencias interdisciplinarias permiten unir materias formativas similares, potencian las posibilidades de desarrollo de los alumnos supeditándose a la adquisición de competencias, destrezas, hábitos y actitudes encaminadas a facilitar la adaptación del alumno al medio escolar.

## 1.6. Un paso más: De la disciplina al currículo

A la dificultad que supone el paso de la disciplina como unidad de conocimiento, con entidad propia, a la necesaria colaboración entre diferentes asignaturas o materias, no solo por el prurito de elevar el conocimiento, sino porque nos parece el modo natural de cómo el ser humano entra en contacto con la realidad circundante, se ha añadido un nuevo concepto que ha irrumpido en el ámbito educativo: el currículo.

Este concepto nos aproxima a la realidad de la enseñanza, a la realidad misma de cómo se está llevando a cabo la tarea de enseñar en el momento actual, sin desdeñar la dimensión macrocósmica —valga la expresión— (currículo con mayúscula como campo de estudio, reflexión y teorización, como señala Moreno, 1998), que tuvo su auge a comienzos de la década de los 80 del siglo XX, pasando hasta su ocaso en los inicios de este milenio, por ser el signifiante de las reformas educativas que se han propuesto (siempre más ambiciosa que la anterior).

Nos centramos en el campo de experiencia profesional, la responsabilidad y competencia de los que han de tomar decisiones concretas. Según Bolívar (1999) el currículo surgió como una forma de regular institucionalmente (administrativa y burocráticamente) la práctica docente y, posteriormente, como campo de reflexión sobre lo que debieran ser los conocimientos educativos para cada nivel o etapa (al menos entre los teóricos de la pedagogía). La discusión sobre la teoría del currículo ha versado más sobre qué contenidos han de ser enseñados en la escolarización, qué organización y secuenciación han de adoptarse, más que en la reflexión sobre en qué debe consistir la propia práctica docente,

sustrayendo el protagonismo de los profesionales de la enseñanza, frente a los gestores. En suma, se ha entendido como la necesaria adecuación/adaptación que de la normativa oficial, de acuerdo con formatos estipulados, hace el profesorado a la realidad de cada centro (Gimeno, 1989, recogido por Iranzo, 2002, p. 61).

Al menos a nivel conceptual, entre la definición curricular y el programa establecido finalmente de manera oficial como la aplicación concreta de aquélla en las aulas (la praxis concreta diaria), debería existir un esquema doctrinal y metodológico que podría proporcionar (como de hecho hace) la didáctica, como elemento previo y patrimonio de la cultura profesional de profesores y técnicos en instrucción, que permitiese poner en marcha los programas oficiales (Barrios, 2000) (por estar conceptualizada como: área de conocimiento, disciplina específica con un objeto de estudio propio y con tradición y ámbito de formación profesional, según Zabalza, 1999).

Hasta llegar a la concepción actual del currículo se ha producido una evolución a la que ha contribuido en gran medida la confusión terminológica y las diferentes teorías sobre el currículo, como veremos a continuación.

## 1.7. Diferentes significados del currículo

Los cambios y diferencias conceptuales observados en el significado del término currículo, a lo largo del tiempo, tratan de ampliar y sustituir al anterior, y han supuesto un cambio de perspectiva y, a menudo, cambio de la estructura de pensamiento dentro del cual tiene significado el término.

Así, el currículo entendido como contenido o programa, hace referencia a un conjunto de contenidos o cuerpo de conocimientos que debe enseñarse a los alumnos y que es el establecido para cada una de las materias que configuran los planes de estudio. Taylor y Richards (1987) consideran que es la definición más antigua de currículo, la acepción más utilizada, asociada a la noción de programa, contenido o plan de estudios. El currículo, así entendido es un transmisor de la información que a través de los contenidos reproduce el conocimiento de los expertos. Este enfoque da lugar a un distanciamiento entre la teoría, ámbito de los expertos, y la práctica, ámbito del profesorado.

Considerado como conjunto de actividades y experiencias, refleja lo que deben hacer y experimentar los niños y jóvenes por medio del desarrollo de capacidades útiles para su vida adulta (Jackson, 1992). Se trata de un intento por acercar los contenidos a la práctica, aproximación que se entiende como una tarea técnica y desde una relación de experto-aplicador de actividades y experiencias guiadas por objetivos. Es decir, lo que debe de enseñarse no solo hace referencia a los contenidos, sino también a las actividades que deben hacerse y experimentarse para enseñar ese contenido.

Como planificación, se pone el énfasis en la noción de planificación o proyecto, comprende los significados anteriores y además amplía su dominio a todo el conjunto de elementos y relaciones que conforman la práctica escolar: objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas y evaluación. Destaca la conexión entre la planificación y el desarrollo de la enseñanza en un tiempo, lugar y condiciones determinadas (Stenhouse, 1984). Bajo esta acepción se considera al profesorado, que asume el control del currículo, el grupo más capacitado para elaborarlo, bien de manera individual o en equipo, sobre una disciplina o el conjunto del currículo.

Entendido como práctica o interacción entre el alumnado y el profesorado se inscribe dentro de los procesos de comunicación e interacción que tienen lugar en los centros educativos (Barnes, 1976). Hace hincapié en la autonomía del profesorado y alumnado en la elaboración del currículo.

Como cruce de prácticas, el currículo es el marco de interacción de los diversos procesos, agentes y contextos o subsistemas sociales (político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de investigación, de innovación y de participación social) que, dentro de un complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo, de manera que no pueden reducirse únicamente a la práctica pedagógica de la enseñanza (Gimeno, 1994).

Independientemente del significado de currículo por el que se opte, para una adecuada comprensión debería tenerse en cuenta que no puede entenderse el currículo sin tener en cuenta el marco teórico de referencia. Es una construcción histórica y social, un producto cultural que debe entenderse y estudiarse como tal, sometido a un proceso de cambio continuo en función de las circunstancias económicas, políticas, sociales y los intereses de las personas o grupos que lo construyan (Kemmis, 1990).

## 1.8. Teorías del currículo

Cada sociedad y cada cultura en la selección, ordenación y transmisión de los contenidos de la enseñanza han sostenido unos principios, variables en cada momento histórico.

Históricamente se pensaba que el currículo debía tener una base pragmática, es decir, construirse sobre un conocimiento en el que los individuos y la sociedad tienen libertad de elección. De esta manera, se seleccionarían los conocimientos que se juzgasen necesarios para la vida social e individual, conforme a las necesidades del individuo. Junto a esta visión más tradicionalista han surgido, en el panorama internacional, otras formas de acometer el diseño, desarrollo, evaluación, estudio del currículo, entre las que destacaríamos: la teoría técnica o racionalista, la teoría reconceptualista y el modelo procesual y crítica. La variedad terminológica es abundante en este terreno, producto del importante esfuerzo realizado en el estudio de esta temática —prueba de ello es el cuadro resumen que ofrecemos en la Tabla 1.2.

**Tabla 1.2.** Teorías y perspectivas curriculares  
(Gimeno *et al.*, 1983).

<b>Currículo entendido (sin ser categorías excluyentes, en ocasiones)</b>
1. Como estructura organizada de conocimiento:
1.1. Vertiente esencialista: currículo entendido como programa vertebrado de conocimientos.
1.2. Vertiente racionalista: el currículo entendido como defensa de la estructura de cada disciplina.
1.3. Desarrollo de modos de pensamiento: el currículo como reflexión sobre el entorno más inmediato.

*Continúa*

---

---

**Currículo entendido (sin ser categorías excluyentes, en ocasiones)**

---

2. Como sistema tecnológico de producción: estructura en busca del producto final.

---

  3. Como plan de instrucción: siguiendo una programación y elección de procesos de instrucción adecuados a tal fin.

---

  4. Como conjunto de experiencias de aprendizaje: contemplando la totalidad de actividades que se realizan en la escuela.

---

  5. Como solución de problemas escolares:
    - 5.1. Como proyecto: oferta de principios para selección de contenidos, métodos, secuencia de actividades y diagnóstico.

---

    - 5.2. En relación a la evaluación: permite contemplar el progreso de alumnos, la contextualización del proyecto y analizar los resultados.

---

    - 5.3. En cuanto a su justificación: permite formular la intencionalidad y finalidad del currículo y su análisis.
- 

---

---

**En la educación física (García Ruso, 1997)**

---

1. Perspectiva tradicionalista: formar profesionales con amplio repertorio de conocimientos teóricos, técnicas y habilidades específicas.

---

  2. Perspectiva empirista-conceptual: a partir de la práctica diaria, reflexión e investigación para mejorar.

---

  3. Perspectiva reconceptualista: búsqueda de mecanismos de cambio e innovación y mejora, en:
    - 3.1. Eje docente: formación práctica en contacto con el mundo real.

---

    - 3.2. Eje investigador. Práctica docente como medio de análisis, reflexión e innovación.
- 

---

---

**Tipos de currículo**

---

Determinan la relación con la sociedad, papeles del profesor y alumno, concepción psicopedagógica y su carácter.

---

1. Cerrados: escaso control del profesor. Simple aplicación de normas administrativas dictadas por “especialistas”.

---

  2. Abiertos: los centros y profesores concretan y adaptan a su propio contexto educativo.

---

  3. Ocultos: entorno y superestructura ideológica que se transmite con el resto de contenidos.
- 

*Continúa*

---

### Componentes del currículo

---

1. Objetivos:
    - 1.1. A nivel político-administrativo: establecimiento de directrices básicas.
    - 1.2. A nivel de gestión (Blázquez, 1993):
      - a. Determinación de los contenidos de la enseñanza.
      - b. Indicación de las capacidades o competencias que se esperan de los alumnos.
    - 1.3. Nivel de enseñanza:
      - a. Primer nivel de concreción: administración educativa. Objetivos generales de etapa y de área.
      - b. Segundo nivel de concreción: equipos docentes. Objetivos de ciclo y de nivel.
      - c. Tercer nivel de concreción: profesor en el aula. Objetivos didácticos.
  2. Contenidos curriculares: corpus científico de cada área.
  3. Metodología curricular: adaptada a los alumnos y situación concreta.
  4. Temporalización: distribución de contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje en el tiempo.
  5. Evaluación:
    - 5.1. Como ajuste a lo programado inicialmente.
    - 5.2. Inicial del nivel de los alumnos.
    - 5.3. Formativa: regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
    - 5.4. Sumativa: garantía de consecución de los objetivos.
- 

Fuente: Elaboración propia (2007).

En general, la teoría del currículo es un marco relacionado que da sentido a la acción de la escuela al puntualizar las relaciones entre sus elementos, al dirigir su desarrollo, uso y evaluación. Es el marco normativo y regulado que proporciona los fundamentos racionales sobre las decisiones a tomar en el aula. Coll (1987), afirma que la teoría del currículo debe responder a estas preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Elaborar una teoría del currículo nos exige diseñar un modelo que no solo anticipe la interpretación de la realidad, sino que, además la reduzca a ámbitos razonables de explicación y comprensión. Algunas de las aportaciones teóricas más significativas son las siguientes.

#### **1.8.1. Teoría tradicionalista o racionalista**

Inspirada en el trabajo de Dewey (1964) y Kilpatrick, de la Escuela Nueva, concibe el currículo centrado en la transmisión de conocimientos, ordenados entorno a las disciplinas. Priorizaba la experiencia activa del individuo. Los contenidos y los valores eran importantes en tanto se adquirieran de manera interactiva, porque la escuela debía ser una comunidad democrática en donde el pensamiento se ejerciera libremente y respetando



los intereses particulares de los individuos. La psicología de la época, aun siendo de base asociacionista, proporcionó un marco teórico para estos postulados, porque producía la comprensión del fenómeno de la infancia y su desarrollo.

Las propuestas generadas bajo este enfoque, se refieren a un currículo que no se concibe únicamente como un plan o programa pedagógico sino que incluye formas alternativas de organización escolar dentro de su espacio, materiales utilizados y tiempo empleado.

Así entendido, el currículo experiencial se refiere a todas las experiencias de aprendizaje que proporciona la escuela y el conjunto de experiencias planificadas para ayudar a los alumnos a alcanzar, de la mejor manera posible, los objetivos prescritos. Dentro de esta concepción, resulta significativa la deliberación de los docentes e implica cierta perspectiva de participación activa en la investigación educativa.

Junto a este enfoque experiencial, se fue originando una nueva visión de la teoría curricular, conocida como teoría formativa del currículo. Defendían que la elaboración del currículo debía responder a las demandas de la sociedad. Introdujo una división del trabajo en el terreno educativo entre los especialistas del currículo por un lado y el profesorado, por el otro. Generó unos objetivos escolares y secuencias específicas para elaborar el currículo (Bobbit, 1924; Charters, 1924; Tyler, 1969 y Taba, 1962). Parte de una concepción donde la ciencia comienza a entenderse como clave del progreso y que también es aplicable al pensamiento pedagógico. Consideran que el conocimiento, fruto del desarrollo científico, es la base del cambio social. La misión de la escuela será distribuir este conocimiento masivamente, con intervención estatal. El currículo debe responder a las necesidades de la sociedad, caracterizada por una creciente complejidad tecnológica a la que debe responder con un progresivo incremento del conocimiento. Autores como Gimeno (1986) distinguen una línea tecnicista (seguida por Frank, Gagne, Bloom, Stenhouse y Tanner) para la cual el proceso educativo consiste tanto en el dominio del contenido, como en el desarrollo de las facultades, los objetivos tienen un carácter evolutivo y representan un proceso antes que un fin.

El marcado tecnicismo de algunos de sus seguidores, acabó postergando problemáticas centrales de la teoría curricular como los contenidos o los principios de selección, haciendo de los aspectos instrumentales (formulación y evaluación de objetivos) la única dimensión desarrollada. La acusada influencia de la psicología conductista hizo prevalecer la intención de definir claramente los objetivos conductuales de tal manera que la enseñanza se transforma en un entrenamiento que permite ejercitar dichas conductas y de modo que sus resultados pudieran ser verificados y medidos. El aprendizaje se podía explicar independientemente del contexto, de los sujetos y de los contenidos, lo importante era una adecuada planificación y ejecución que aseguraría los logros.

El rechazo de las teorías racionales, en ese contexto, se da como consecuencia de, por una parte, ser consideradas como aplicación de meras técnicas, y por otra, por la pérdida del objetivo central del currículo, diluido en enfoques parciales, dada esta tendencia a la practicidad y la consecución de metas concretas (objetivos, conductas y contenidos). En esta línea se inscriben las teorías reconceptualistas, tal y como se indica a continuación.

### **1.8.2. Teoría reconceptualista**

Huebner (1983) al tratar sobre el currículo considera que el problema básico es distinguir aquellos intereses esenciales del currículo de otros que se pueden sustentar en ellos mismos, o pueden ser, más satisfactoriamente asociados con otras facetas de la educación; comenzando

por el significado de la palabra currículum, porque el término está cargado de ambigüedad, le falta precisión. Considera necesario recuperar el significado original del currículum y el plan de estudios. El especialista en currículum parece haber sido atrapado en una distinción entre cultura y sociedad. Esto ha contribuido a incrementar recientes problemas. Las diferentes concepciones de la cultura han confundido nuestro sentido de la dirección y nuestro discurso, porque han sido ideadas, no como problemas concernientes al plan de estudios, sino como problemas concernientes al propósito de las escuelas.

Esta situación, en su opinión, propicia una orientación política a los programas educativos y la ambigüedad del término estimula definiciones programáticas y eslóganes educativos. Estos usos han agrupado a individuos y educadores que, deseando legitimar sus intereses programáticos con los contenidos de la escuela, olvidan el propósito del currículum (qué, cómo y cuándo enseñar).

Los elementos centrales respecto a las nuevas ideas del campo curricular son: el énfasis en la formación y aplicación de conceptos, la enseñanza de habilidades para un aprendizaje continuo, el desarrollo y uso de materiales variados de instrucción, el impacto de los proyectos, el papel del maestro (si bien en ocasiones puede ser un freno, es un poderoso agente de cambio si es convenientemente formado y motivado), la administración y la universidad.

De esta forma, será posible realizar una recuperación de la construcción y distribución del saber y de los medios adecuados para guiar la enseñanza de los diversos sujetos en contextos diferentes, idea central que pareció perderse, en la situación anterior.

### 1.8.3. Modelo procesual y crítico

La reacción frente a la fragmentación derivada de los enfoques disciplinarios vino de la mano de quienes opinaban que el currículum se inscribe en el ámbito de lo práctico, dentro del espacio escolar (Schwab, 1983). El maestro aparece como la figura determinante en la construcción y desarrollo del currículum por su vinculación con la práctica de la enseñanza. El maestro en el aula, no se dedica a utilizar la tecnología o las orientaciones de los expertos, ni a justificar las decisiones que toma en la planificación del currículum.

Stenhouse (*op. cit.*) se apoya en la noción del profesor como investigador que soluciona problemas prácticos y a la hora de abordar la problemática curricular se interesa por dos dimensiones: la del currículum como prescripción y como realidad. Concluye que la realidad rara vez coincide con el formato prescriptivo, pues existe una gran distancia entre las ideas y el intento de llevarlas a la práctica. No niega la importancia del currículum como documento público, considerando como una tentativa para comunicar los principios directivos, de manera que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado a la práctica. El currículum, como organizador y regulador de las prácticas educativas, debe ser la base para estudiar empíricamente los procesos de la práctica y analizar los motivos de su justificación. Como proyecto, debe proporcionar principios para la selección de los contenidos, para el desarrollo de estrategias, para la adopción de decisiones y su ajuste a la individualización de la enseñanza. Como estudio empírico, debe ofrecer principios, orientaciones e información para evaluar el progreso de los estudiantes y profesores. Como justificación, debe dar la fórmula ideal para que el currículum sea susceptible de un examen crítico.

La idea de investigador y la relativa a la profesionalidad fueron bien recibidas por el profesorado, en cuanto apelaba a su autonomía y responsabilidad profesional. Sin embargo,

el énfasis en el profesor como elemento central del currículo ofrecía un planteamiento individualista de la enseñanza, motivo por el cual surge la teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988).

En los estudios críticos se observan dos líneas de investigación: la que se ocupa de analizar la escolarización, el poder y las ideologías, así como la historia, la política y las reformas curriculares y la segunda, centrada en el desarrollo de proyectos educativos basados en la reflexión y autocrítica. El proceso clave bajo el cual se lleva a cabo la praxis curricular es la investigación-acción.

La idea fundamental del currículo crítico es comprender y señalar las incongruencias y contradicciones que subyacen a la enseñanza para después actuar en consecuencia (Kirk, 1990).

Esta perspectiva proporcionó herramientas conceptuales analíticas y avanzó en los aspectos relativos a la selección, organización y distribución del conocimiento en la escuela.

El campo del currículo deberá repensarse a la altura de las circunstancias a riesgo de transformarse en un mero instrumento de la burocracia escolar.

# Capítulo 2

## Práctica educativa

### Contenido

---

- 2.1. Introducción
  - 2.2. Concepciones del profesorado
  - 2.3. Concepciones sobre enseñanza-aprendizaje en general
  - 2.4. Concepciones de la disciplina
-

## 2.1. Introducción

Con independencia del debate epistemológico (—que hemos tratado de evitar— inmerso en pugnas de hondo calado) persiste la necesidad de ofrecer a los alumnos un contacto con el saber global y unitario, fruto de la influencia de la Escuela Nueva y las pedagogías activas (privilegiando los intereses del niño, estructura mental y desarrollo genético) apoyadas en corrientes psicológicas (conductismo, positivismo y constructivismo) y la preocupación por la eficacia de la enseñanza. Estas premisas han dado lugar a plantearse el conocimiento y su enseñanza con una cierta unidad, obedeciendo a unas leyes universales, estructuras conceptuales y procesos de interrogación comunes (Blum, 1991).

Pero la tarea no se revela exenta de dificultades. Algunas de las más inmediatas son las relativas a las concepciones del profesorado, a las concepciones de la enseñanza-aprendizaje que cada persona tiene y sobre cómo tiene que desarrollar su labor, las propias concepciones sobre la disciplina (conocimientos concretos que ha de impartir y difundir), de manera más inmediata, tal y como se indica a continuación.

## 2.2. Concepciones del profesorado

En la bibliografía especializada existen múltiples expresiones para referirse a los conocimientos de los profesores. Se habla de creencias, sistemas de creencias, construcciones mentales, reflexiones *a priori*, perspectivas, ideologías, teorías implícitas, expectativas, preconceptos, etc. En nuestro caso utilizaremos preferentemente la denominación concepciones.

Dicha bibliografía destaca sobre manera el papel de estas concepciones previas de los profesores que inciden y condicionan sus procesos de pensamiento, la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes y la toma de decisiones pedagógicas. Por esa razón, estas construcciones mentales son una estupenda fuente de información para analizar el conocimiento profesional de los docentes. Angell (1998), en una reciente investigación, estudió el grado de influencia de las concepciones, implícitas y explícitas, en el éxito y en el fracaso escolar y la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Thornton (1991), un tiempo antes, había llegado a la conclusión de que el conocimiento normalmente se estructura a base de los contextos sociales e históricos. Por lo tanto, para saber cómo actúa un profesor en clase es conveniente investigar cuáles son sus múltiples influencias de contexto y cómo éstas terminan afectando a las decisiones que toma en el ámbito profesional y personal. Esto explica también la necesidad de estudiar las concepciones más frecuentes en la formación inicial de los profesores y las que predominan entre los docentes que ejercen la profesión. De esta forma puede descubrirse una interesante interrelación entre sistemas formativos, prácticas profesionales de aula y contexto socioeducativo de los profesores y estudiantes (Adler, 1991).

En España, en el campo de las ciencias sociales, las tesis doctorales dedicadas al estudio de las concepciones del profesorado no han sido pocas. La década de los 90 concentra un número de más de seis trabajos que se pronuncian sobre el pensamiento, la estructura de pensamiento, el pensamiento tácito, el autoconcepto profesional y los valores y creencias del profesorado (Espino, 1989; Ramos, 1990; Fuentes, 1995; Blanco, 1996; Hernández, 1998 y Bosch, 2000).

Pues bien, las investigaciones actuales sobre las concepciones de los profesores pueden ser agrupadas en tres ámbitos diferentes: las que se refieren a las concepciones sobre la

enseñanza-aprendizaje en general, las que hablan de las concepciones sobre la disciplina y las que abordan la enseñanza-aprendizaje de esa disciplina en particular, como veremos a continuación.

### 2.3. Concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje en general

El pensamiento que tiene el profesor sobre cómo debe desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los aspectos más importantes a considerar en las investigaciones educativas, porque tales ideas siempre están presentes cuando el docente planifica y realiza su tarea. Tomarlos en cuenta en la formación inicial es imprescindible, porque los profesores suelen mantener en su ejercicio profesional una serie de imágenes positivas o negativas de acuerdo con los estilos de enseñanza aprendidos y bosquejados en los años de formación universitaria. De la misma forma, en el ejercicio profesional también afloran concepciones de la enseñanza acuñadas en la formación primaria y secundaria de los profesores. Esto normalmente está relacionado con el tipo de educación recibida: conservadora o innovadora; genérica o respetuosa de las diferencias de edad y sexo; de formación intelectual teórica o con predominio de lo práctico (Richardson, 1996) y/o una mezcla indiferenciada de todo ello.

Por lo general, tales concepciones no se transmiten de forma explícita y suelen ser prototipos culturales, sociales e intelectuales que se van construyendo individualmente en contextos sociales y pedagógicos específicos. Son experiencias que contribuyen a la toma de decisiones del profesorado y guían sus acciones en clase (Marrero, 1992).

Dada su naturaleza e inespecificidad resulta difícil actuar de manera curricular e institucional, por depender de múltiples factores que cada alumno va adecuando a su propia personalidad (como persona y como docente).

### 2.4. Concepciones de la disciplina

Estas concepciones se refieren a las creencias puramente disciplinares. Evans (1989) puso en la mesa del debate algunas ideas importantes sobre las concepciones del profesor: las concepciones de dichos profesores están muy relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos. Por esa razón, están influidos por sus maestros y profesores universitarios, los conocimientos de la disciplina, la familia, las experiencias vitales y los antecedentes religiosos y políticos. Al mismo tiempo, los profesores tendrían una concepción de la materia que afecta su acción práctica (Rodríguez Marcos *et al.*, 1995). Sin embargo, dichas concepciones varían en el tiempo y contribuyen a determinar y seleccionar los contenidos y las metodologías.

Ávila (1998) tras una revisión de las investigaciones que trataban el tema de las concepciones del profesorado, llegó a la conclusión de que los métodos de enseñanza usados por los maestros están muy relacionados con la concepción que tienen de la disciplina cultivada, y existiría poca coherencia entre las concepciones epistemológicas y el currículo que transfieren en el aula. La mayor parte de los profesores no serían conscientes de las finalidades de su enseñanza ni consideran los problemas de aprendizaje de sus estudiantes. Más bien siguen el camino trazado por los libros de texto (Ávila, 2001), especialmente en su actuación inicial como docentes hasta que desarrollen su propio perfil donde su saber metodológico será producto de la mezcla de su experiencia y formación continuada.

Por su parte, Merchán (2001) investiga el valor que el profesorado concede al conocimiento concreto de su materia tomando en cuenta su función educativa y formación cívica. Por medio de los conocimientos impartidos, los estudiantes asimilarían valores, actitudes y pautas de comportamientos dentro de un abanico que va desde concepciones complacientes a visiones más radicales y críticas. La enseñanza de cada materia, además, aportaría destrezas y competencias intelectuales de trascendencia social y rigor, con independencia del prestigio social que se le otorgue a cada asignatura. Pero al mismo tiempo, Merchán advierte que existen grandes contradicciones entre las finalidades que los profesores otorgan a la enseñanza y la utilidad que los estudiantes ven en su aprendizaje y las prácticas profesionales en las aulas en pro de sus objetivos. Estos trabajos perfectamente pueden complementarse con algunos recientes estudios en el campo de las ciencias sociales (Grech, 2000 y Tutiaux-Guillon, 2003): la práctica concreta contradice la intención de enseñar una materia y las actitudes que manifiestan transmitir.

Si las concepciones de los profesores, individualmente considerados, generan obstáculos en la labor docente, bien por discrepancias o variabilidad sobre la enseñanza-aprendizaje, o sobre cómo conciben la disciplina o cómo abordan la enseñanza-aprendizaje de su disciplina en particular, parece evidente que plantearse el desarrollo de un enfoque interdisciplinario va a suponer un incremento de las dificultades.

Estas posturas refuerzan una actitud individualista del docente y están lejos de facilitar la adopción de un enfoque interdisciplinario, ya que éste supone una reorganización del currículo que beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, la participación del alumno en este proceso, la unificación del profesorado y el conocimiento por ellos impartido, objetivo que nosotros planteamos como fundamental en la enseñanza.

Castañer (1995) alerta de la existencia de dificultades en la orientación profesional, apuntando entre otras las debidas al propio lenguaje de los intervinientes, las dificultades generadas por las propias personas (simpatía o antipatía), y las generadas en el propio grupo (facilidad o dificultad para congeniar), dificultades externas al propio equipo docente (compatibilizar horarios, aulas, grupos, etc.), sin enumerar los obstáculos cotidianos tales como los prejuicios e ideas preconcebidas (“no es posible”, “no estoy acostumbrado”, “es utópico, peligroso”), rutinas, bloqueos (“exige mucho tiempo”, “requiere invertir mucho tiempo”). En ocasiones, podemos incluso ampararnos en la ambigüedad que tolera, por una parte, e impone, por otra, el propio ordenamiento legal por el que nos regimos en el ámbito educativo. Ambigüedad tal que permite que nos impliquemos tanto como estemos dispuestos a hacerlo, tal y como veremos, someramente, a continuación.

# Capítulo 3

## Aspectos legales

### Contenido

---

- 3.1. Introducción
  - 3.2. Principios de organización del sistema educativo
  - 3.3. Enseñanzas comunes de educación primaria:  
El caso de la educación física
  - 3.4. Los contenidos de la educación primaria en Galicia
  - 3.5. El currículo
-



### 3.1. Introducción

Parece oportuno revisar algunos de los principios orgánicos por los que se rige la educación en nuestro país. Aunque apelar a normas jurídicas, en ocasiones, parece sinónimo de rigidez o senda de obligado cumplimiento, consideramos conveniente iluminar los principios que regulan la enseñanza, primero desde un punto de vista más global, para fijarnos finalmente en las áreas de enseñanza en las que hemos participado más activamente, teniendo en cuenta el futuro profesional de nuestros alumnos, tal y como se indica a continuación, finalizando con la última novedad en materia legislativa. Paradójicamente, se puede apreciar esa evolución errática que oscila entre una concreción máxima (contenidos mínimos) y una abierta inespecificidad (currículo) de otras normas marco, pero que viene siendo característica de nuestro sistema educativo en los últimos tiempos (producto de un debate sobre la enseñanza, como corresponde a una actividad en continua evolución, reflejo de una sociedad en permanente cambio).

### 3.2. Principios de organización del sistema educativo

Nos fijamos a continuación en las normas legales que han constituido los hitos de la organización del sistema educativo español de los últimos tiempos.

La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que regula el sistema educativo en sus niveles no universitarios, derogó la Ley General de Educación (LGE) de 1970. La LOGSE, bajo el principio de la educación permanente, reordena el sistema educativo estableciendo unas enseñanzas de régimen general y otras de régimen especial, establece la duración de la enseñanza básica obligatoria, regula la educación de las personas adultas, establece una reforma profunda de la formación profesional, atiende a la compensación de las desigualdades de la educación y a los alumnos con necesidades educativas especiales, y define los factores que contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza.

La Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) profundiza en la concepción participativa, estableció la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE. La LOPEG aborda la participación de las comunidades educativas en el gobierno de los centros y en actividades complementarias y extraescolares, la autonomía de gestión de los centros docentes públicos y la elaboración y publicación de su proyecto educativo. Además, regula los distintos contenidos y modalidades de la evaluación y los informes de sus resultados, reforma la inspección de educación y regula el ejercicio de la supervisión e inspección por las administraciones educativas. Finalmente, en esta ley se establecen medidas para garantizar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, motivo por el cual deben ser partícipes de las medidas que favorecen la calidad de la enseñanza.

La Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) regula el sistema universitario, derogando la anterior Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, con el objetivo de la mejora de la calidad y la excelencia del desarrollo de la actividad universitaria. La LRU, además de establecer la estructura de los estudios universitarios, desarrolló el precepto constitucional de la autonomía universitaria y efectuó una distribución de competencias en

materia de educación universitaria entre el Estado, las comunidades autónomas y las propias universidades. La LOU, sin modificar la estructura de los estudios, impulsa la acción de la Administración del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, profundiza las competencias de las comunidades autónomas en materia de enseñanza superior, incrementa el grado de autonomía de las universidades y establece los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre universidad y sociedad. La aprobación de la LOU supuso un periodo de convivencia con la normativa anterior, con las dificultades e incertidumbres que generan los cambios legales.

La Ley Orgánica 8/1985, reguladora del derecho a la educación (LODE), como establece en su preámbulo, desarrolla aspectos recogidos en el artículo 27 de la Constitución Española, marco de compromiso y concordia que, al tiempo que reconoce implícitamente el sistema mixto heredado, proporciona el espacio normativo integrador en el que pueden convivir las diversas opciones educativas. Así, tras el derecho a la educación (art. 27.1 a) se afirma la libertad de enseñanza (art. 27.1 b), al lado del derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna para sus hijos (art. 27.3), figuran el derecho a la libertad de cátedra (art. 20.1) y la libertad de conciencia (art. 14, 16, 20, 23). Y si se garantiza la libertad de creación de centros docentes (art. 27.6), también se responsabiliza a los poderes públicos de una programación general de la enseñanza (art. 27.5) orientada a asegurar un puesto escolar a todos los ciudadanos. Finalmente, la ayuda a los centros docentes (art. 27.9) tiene que compaginarse con la intervención de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de esos centros públicos (art. 27.7). Corresponde al legislador el desarrollo de estos preceptos, de modo que resulten modelados equilibradamente en su ulterior desarrollo normativo. La LODE, enuncia los fines que ha de tener la actividad educativa, que son los siguientes:

- a. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.”

### **3.2.1. Principios, estructura y administración del sistema educativo hasta la LOE**

Además del principio de participación en el gobierno y gestión de los centros educativos, otro de los principios es el de autonomía. La normativa ha ido estableciendo el principio de autonomía de los centros educativos. Se pueden distinguir tres ámbitos en la capacidad para la toma de decisiones que tienen los centros: curricular, de gestión económica y de recursos, y gestión de personal.

Con referencia al ámbito de la autonomía curricular, la que prioritariamente centra nuestro interés, se han establecido tres niveles de concreción curricular. A partir de las enseñanzas mínimas que establece el Gobierno de la nación para todo el Estado, cada

Comunidad Autónoma elabora su propio currículo oficial (primer nivel de concreción curricular). El centro educativo adapta y desarrolla este currículo básico en lo que se ha llamado segundo nivel de concreción curricular. El tercer nivel de concreción corresponde a la programación de aula, constituida por una serie de unidades didácticas que elabora el profesor para cada grupo concreto de alumnos con las adaptaciones curriculares necesarias.

Los centros docentes deben elaborar tres documentos diferentes en los que se refleja su organización pedagógica y curricular: el proyecto educativo, donde se exponen las señas de identidad del centro, los objetivos, prioridades y procedimientos de actuación, los principios de organización, los cauces previstos para la participación de la comunidad escolar y los medios para la relación y coordinación con otros centros e instituciones; el proyecto curricular, donde se concreta y completa el currículo para cada etapa educativa y en el que se incluyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por áreas, los criterios generales sobre metodología, agrupamiento de alumnos y organización espacial y temporal de las actividades, las decisiones relativas al tratamiento de la diversidad y la organización de la orientación y la acción tutorial; y, por último, el plan organizativo del centro, que contiene la propuesta organizativa y curricular anual, por lo que incorpora el horario general y el calendario de reuniones y evaluaciones, la concreción de los proyectos y programas del centro, etc. Al final de cada curso académico se elabora también una memoria que recoge y evalúa las actividades y el funcionamiento del centro. A estos documentos hay que añadir la programación didáctica del aula, elaborada por los docentes para cada grupo de alumnos y alumnas. El reglamento interno de funcionamiento refleja los aspectos de la vida del centro que no estén contemplados específicamente en la legislación vigente, forma parte del proyecto educativo y debe adaptarse a la normativa sobre derechos y deberes del alumnado promulgada por las distintas comunidades autónomas, que recoge también lo relativo al régimen disciplinario de los centros.

El segundo ámbito de autonomía es el referido a la responsabilidad en las decisiones sobre la gestión económica y de recursos. Con la LOPEG se deja en manos de los centros, entre otras, la distribución de los gastos y la contratación de obras y suministros. Para asegurar la eficacia de su gestión económica, los centros docentes deben elaborar anualmente un presupuesto en el que se incluyan los ingresos y la previsión de gastos para el curso escolar correspondiente.

Por último, la gestión de personal es uno de los dominios en los que los centros poseen menos autonomía hasta el momento. Los centros educativos de titularidad pública apenas tienen capacidad para tomar decisiones en cuanto a su personal: no pueden seleccionar al profesorado, ni decidir su número, su perfil profesional o sus condiciones laborales, aunque sí pueden distribuirlo dentro del centro, de acuerdo con un marco normativo, y elegir al director o directora, siempre entre los docentes acreditados por la Administración.

No obstante el reconocimiento expreso de la autonomía, las autoridades del sistema educativo se reservan el derecho a establecer unas enseñanzas comunes mínimas obligatorias para los centros educativos existentes, tanto en el conjunto de España como en cada una de las autonomías, como veremos a continuación, fijándonos especialmente en el área de la educación física en enseñanza primaria (y específicamente en el caso de Galicia, al ser el caso que nos afecta más directamente, por razones geográficas y de ámbito profesional).

Nuestra investigación sobre interdisciplinariedad, como método de trabajo, nos llevó a establecer relación con otras áreas de conocimiento dentro de la formación del maestro con la especialidad de educación física. Esta experiencia se realiza con la intención de que los alumnos vivencien este método de trabajo y valoren su utilidad para una posible aplicación o utilización en el ejercicio de su profesión como docente, aunando los contenidos de otras áreas de conocimiento a las propias de la educación física, en beneficio de una mejor comprensión por el carácter interdisciplinar. Previamente, nos hacemos eco de los cambios organizativos y legislativos operados en el plano normativo en materia educativa en nuestro país.

### **3.2.2. Implantación del sistema educativo LOE**

La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo de 2006), última en incorporarse al cuerpo legislativo en materia educativa, nace con vocación de debatir acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de acuerdo en torno a sus posibles soluciones, sobre la base de tres grandes principios: proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles educativos, “la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para seguir ese objetivo tan ambicioso” (incluso la sociedad en su conjunto, “responsable última de la calidad del sistema educativo”) apelando al principio del esfuerzo y, en tercer lugar, el “compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años”. Este último principio se basa en las siguientes directrices: la propuesta de la Unión Europea y la UNESCO en la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación. Este objetivo estima el legislador que se conseguirá actuando en varias direcciones: concibiendo la formación como un proceso permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida, proporcionando las competencias básicas para “desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social”, en primer lugar. La flexibilidad del sistema educativo es el segundo pilar que sustenta esta nueva reforma, naturalizada en la autonomía de los centros docentes, sujetos a un sistema de evaluación y control establecido por la Administración, por ser aquéllos (los centros) los que han de adecuar sus actividades a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, “con el objetivo de conseguir el éxito educativo de sus estudiantes”. A los centros les compete la responsabilidad de usar los recursos (y medios proporcionados por los responsables educativos), con el rigor y la eficiencia precisos para cumplir su cometido del mejor modo posible. El control del mejor uso “posible” requiere la existencia de “procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo y administraciones” comprometiéndose las autoridades responsables a rendir cuentas de la situación existente.

Una reforma tan ambiciosa como la que plantea la LOE, tanto por su complejidad técnica y los recursos económicos que requiere su futura implantación, como por el tiempo imprescindible para su desarrollo y articulación (véase la Tabla 3.1, con previsiones de la Administración al respecto), no pudo, desafortunadamente, ser contemplada en nuestra investigación, por no estar en vigor en ese momento y por la carencia de algunos elementos pendientes de desarrollo legislativo, aprobación y puesta en vigor (véanse las Tablas 3.2 y 3.3). Las previsiones sitúan a partir del año 2012 la fecha en la que se graduarían los primeros titulados universitarios del nuevo sistema educativo.

Tabla 3.1. Calendario de aplicación de la LOE.

Año académico	Aplicación	Se suprime
2006-07	<p>Organización y dirección de los centros: Elección de director (art. 132-136). Consejo escolar (art. 126-127).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título II: Escolarización de inmigrantes (art. 78-79).</li> <li>• Nuevo sistema de acceso a la función pública docente (transitoria 17ª).</li> <li>• Ampliación jubilación voluntaria (transitoria 2ª).</li> <li>• Bibliotecas escolares (art. 113).</li> <li>• Informe anual ante el Congreso de los Diputados sobre los indicadores del sistema educativo (art. 147).</li> <li>• Condiciones de acceso a los programas de diversificación curricular en ESO (art. 27).</li> <li>• Constitución del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (art. 45.3).</li> </ul>	
2007-08	<p>Ordenación Académica. Implantación de: 1º y 2º de primaria y 1º y 3º de secundaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación, promoción y titulación en la ESO según lo establecido en la LOE (art. 28 y 31).</li> <li>• Ordenación académica del nivel básico e intermedio de las enseñanzas de idiomas (art. 59-62).</li> <li>• Nuevas pruebas de acceso a FP (41).</li> <li>• Acceso a la universidad de alumnos extranjeros no miembros de la UE ni de países con los que se haya suscrito acuerdo.</li> <li>• Nuevos criterios de admisión de alumnos (art. 84-87).</li> </ul>	1º y 2º de primaria. 1º y 3º de secundaria.
2008-09	<p>Ordenación académica. Implantación de: Nueva educación infantil, 3º y 4º de primaria, 2º y 4º de secundaria y 1º de bachillerato.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalización de las evaluaciones de diagnóstico en 4º de Primaria (10/11 años) y 2º de Secundaria (13/14 años).</li> <li>• Ordenación académica del nivel avanzado de enseñanzas de idiomas (art. 59-60).</li> <li>• Nuevas pruebas de educación de adultos para obtener el título de ESO y Bachillerato (art. 68 y 69).</li> <li>• Primer ciclo de la educación infantil (las CCAA pueden adelantarlos al curso 2007/2008).</li> <li>• Programas de cualificación profesional inicial (las CCAA pueden adelantarlos al curso 2007/2008).</li> </ul>	1º y 2º ciclos de infantil. 3º y 4º de primaria. 2º y 4º de secundaria. 1º de bachillerato.
2009-10	<p>Ordenación académica. Implantación de: 5º y 6º de primaria y 2º de bachillerato.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevas pruebas de acceso a la universidad (art. 38).</li> </ul>	5º y 6º de primaria. 2º de bachillerato.

Fuente: Implantación del nuevo sistema educativo, MEC (2007) y elaboración propia.

**Tabla 3.2.** Desarrollo normativo de la LOE.

<b>Desarrollo de la LOE Textos legislativos</b>	<b>BOE</b>
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).	04/05/2006
Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (En relación con la disposición adicional primera).	14/07/2006
Corrección de errores del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	14/09/2006
Resolución de 6 de septiembre de 2006, de la Secretaría General de Educación, por la que se modifican algunas condiciones de incorporación del alumnado a los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia (en relación con el art. 27).	14/09/2006
Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.	08/12/2006
Real decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.	03/01/2007
Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	04/01/2007
Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil.	04/01/2007
Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.	05/01/2007
Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	20/1/2007
Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	13/02/2007
Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.	02/03/2007

**Fuente:** Implantación del nuevo sistema educativo, MEC (2007) y elaboración propia.

**Tabla 3.3.** Calendario previsto de aplicación.

Fecha	Actuación
Septiembre de 2006	Presentación del presente documento.
Octubre 2006	Debate e informe del Consejo de Coordinación Universitaria sobre el presente documento.
Noviembre 2006	Borrador de directrices de Ramas de Conocimiento.
Diciembre 2006	Borrador de títulos con directrices propias.
Diciembre 2006 -Marzo 2007	Debate sobre borradores anteriores.
Abril 2007	Aprobación LOU.
Mayo 2007	Propuesta y debate de decretos: Enseñanzas de grado y postgrado Directrices para la elaboración de títulos. Directrices propias de títulos de profesiones reguladas. Registro de universidades, centros y titulaciones. Homologación de títulos Estatuto del PDI. Conferencia General de Política Universitaria. Consejo de Universidades. Creación de centros y universidades.
Septiembre 2007	Aprobación de decretos.
Octubre 2007	Inicio y elaboración de los planes de estudio por las universidades.
Hasta abril 2008 (para curso 08/09)	Aprobación de las CCAA, Informe CU y aprobación por Consejo de Ministros e inscripción en el Registro.
Mayo 2008	Oferta de plazas de nuevos títulos.
Curso 2008-2009	Comienzo de los nuevos grados.
Julio 2012	Primeros graduados de nuevos títulos.
Documentos para la reforma de las enseñanzas universitarias: La organización de las enseñanzas universitarias (26/09/06). Aclaraciones sobre el documento de 26/09/06. Informe del Consejo de Coordinación Universitaria al documento de 26/09/06. Directrices para la elaboración de títulos universitarios (21/12/06). Materias básicas por ramas (Anexo al documento de directrices) 16/02/07.	

**Fuente:** Implantación del nuevo sistema educativo, MEC (2007) y elaboración propia.

En el momento de realizar nuestra investigación, no había comenzado la implantación del nuevo sistema educativo previsto en la LOE. Por ese motivo, las referencias que nos sirvieron de base fueron las que se encontraban vigentes en dicho momento. Dado que pretendíamos formar a los futuros maestros en el área de conocimientos de educación física, el punto de partida fue la regulación de dicha área.

### 3.3. Enseñanzas comunes de educación primaria: El caso de la educación física

El Gobierno se reserva la potestad de fijar unas enseñanzas comunes a todos los ciudadanos españoles, que constituyen los elementos básicos del currículo, en cuanto a objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Ley Orgánica 10/2002 o Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, art. 8.2). Es una competencia exclusiva del Estado (Ley Orgánica 8 /1985 o Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación , en su disposición adicional 1ª.2.c.), y tal finalidad se logra contemplándolas en el currículo que la administración educativa establezca para su propio territorio (Ley Orgánica 10/2002, art. 8.2), estableciendo una duración mínima equivalente al 55% del horario escolar en las comunidades autónomas que tengan lengua oficial propia, además del castellano, y el 65% en el resto de las comunidades autónomas que solo tengan como lengua oficial el castellano.

Este es el tenor literal que fija el Real Decreto 830/2003 a la hora de establecer tanto los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y horarios, relativos al nivel de educación primaria, familiar a los profesionales de la enseñanza por su obligatoriedad.

Nos fijaremos, concretamente, en los aspectos referidos a la educación física por ser nuestro ámbito de actuación y nuestra mayor familiaridad con dicha materia, que reflejaremos lo más fiel y exactamente posible. El legislador considera imprescindible fijar unas enseñanzas comunes que “no deben limitarse a la adquisición de conocimientos, sino que han de proponer también una educación que contribuya al desarrollo integral de todas las capacidades. Todo ello exige dotar al currículo de una gran riqueza y variedad de contenidos...”, “... para asegurar una educación que facilite a los alumnos el desarrollo de su personalidad y de su capacidad mental y física, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, partiendo de la escuela como centro de cultura y espacio de compensación de diferencias asociadas a factores de origen económico y social”. Los valores que “han de estar presentes a lo largo de toda la vida educativa son el respeto a los principios democráticos, a los derechos y libertades fundamentales y todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia”.

La coordinación e interdisciplinariedad será el método para que el alumno pueda acceder al conocimiento. Concretamente, reflejamos a continuación los objetivos, contenidos y métodos de evaluación por los que ha de regirse el área de educación física, en los tres ciclos de la educación primaria, literalmente:

#### EDUCACIÓN FÍSICA

##### **Educación primaria**

###### *Introducción*

La sociedad actual plantea la necesidad de incorporar a la educación aquellos conocimientos, destrezas y capacidades relacionados con el cuerpo y su actividad motriz que contribuyen al desarrollo integral de la persona y a la mejora de su calidad de vida. Existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, en la mejora de la imagen corporal y la forma física, así como en la utilización constructiva del ocio mediante actividades recreativas y deportivas.

El área de educación física se orienta hacia la profundización del conocimiento de la conducta motriz y el fomento de actitudes y valores en relación con el cuerpo. El área de educación física, como las restantes, contribuye al logro de los diversos fines educativos de la educación primaria.



El cuerpo y el movimiento se constituyen en ejes básicos de la acción educativa en esta área, y hay que destacar también el papel de la salud y el juego, este último fundamental en la educación primaria como recurso metodológico.

El área de educación física puede contribuir de forma fundamental a la consecución del objetivo *conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social*. Contribuye también a la consecución de aquellos objetivos que hacen referencia a las normas y valores de convivencia, respeto por los demás, desarrollo de hábitos de esfuerzo, desarrollo de la iniciativa individual y trabajo en equipo.

Las actividades en esta etapa tendrán un carácter eminentemente recreativo. En este sentido, el área de educación física se ofrece como alternativa frente al sedentarismo de la actividad cotidiana en general. Se integra el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para establecer relaciones con alumnos de otros centros, compartir experiencias motrices y planificar otras nuevas.

La enseñanza de la educación física ha de promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número significativo de ejercicios corporales y actividades deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal.

El área de educación física debe contribuir a la formación de valores tales como la capacidad de relacionarse con los demás a través del respeto, la resolución de conflictos mediante el diálogo y el respeto a las reglas establecidas, evitando comportamientos agresivos y de rivalidad, la colaboración y el trabajo en equipo y la formación de personas responsables.

El área de educación física ha de integrarse con las restantes áreas y configurar un espacio singular de interdisciplinariedad. Favorece el aprendizaje de la lectura mediante el desarrollo de las nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales como el sentido y la dirección, la orientación espacial, nociones topológicas básicas y secuencia. Todos estos constituyen aspectos fundamentales que influirán en el adecuado desarrollo de la lectoescritura.

#### *Objetivos*

1. Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices realizando de forma autónoma actividades físico-deportivas que exijan un nivel de esfuerzo, habilidad o destreza acorde con ellas, poniendo el énfasis en el esfuerzo y en el resultado.
2. Valorar el juego como un medio para realizar actividad física, como medio de disfrute, de relación y como recurso para aprovechar el tiempo libre.
3. Utilizar, en la resolución de problemas motrices, las capacidades físicas básicas y las destrezas motrices, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan.
4. Conocer y valorar los efectos beneficiosos y perjudiciales que la realización de actividades físicas tiene sobre la salud, así como la adquisición de hábitos de higiene, alimentación y ejercicio físico.
5. Colaborar en juegos y actividades deportivas, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás, actitudes que favorecen la convivencia y que contribuyen a la resolución de conflictos de forma pacífica.
6. Realizar actividades en el medio natural de forma creativa y responsable, conociendo el valor del medio natural y la importancia de contribuir a su protección y mejora.
7. Utilizar de forma creativa y autónoma los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento, valorando y realizando distintos tipos de actividades expresivas.

8. Fomentar la comprensión lectora como medio de búsqueda e intercambio de información y comprensión de las normas del juego.
9. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.

### **Primer ciclo**

#### *Contenidos*

- I. El cuerpo y la salud.
  1. Utilización, percepción, identificación y representación del propio cuerpo.
  2. Afirmación de la lateralidad corporal.
  3. Las posibilidades corporales: sensoriales (vista, oído, tacto), expresivas (gestos, estructuras rítmicas sencillas) y motrices.
  4. Apreciación de dimensiones espaciales y temporales.
  5. Equilibrio estático y dinámico: sin objetos, sobre objetos estables o inestables, llevando un objeto en situaciones simples.
  6. Coordinación dinámica general y segmentaria.
  7. Orientación en el espacio y en el tiempo.
  8. Valoración de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, su autoestima y su autonomía.
  9. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
  10. Actitud positiva relacionada con una adecuada alimentación.
- II. Movimiento y salud.
  1. Formas y posibilidades del movimiento.
  2. Control y dominio del movimiento.
  3. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.
  4. Desarrollo y control de la motricidad fina y la coordinación a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
  5. Preparación y realización de alguna actividad fuera del recinto escolar, aprendiendo a conocer, valorar, disfrutar y respetar el medio natural.
  6. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales.
  7. Valoración del esfuerzo para lograr una mayor autonomía y autoestima.
  8. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
  9. Valoración de los recursos expresivos propios y los de los compañeros.
  10. Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo.
  11. Medidas básicas de seguridad y de prevención de accidentes en la actividad física y en el uso de materiales y espacios.
  12. Adopción de hábitos de higiene corporal y postural.
- III. Los juegos.
  1. Juego libre y juego organizado.
  2. Práctica de juegos en los que se utilicen las habilidades básicas.
  3. Actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en la realización de juegos.
  4. Valoración del juego como desarrollo de la actividad física, como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre.

#### *Criterios de evaluación*

1. Reconocer las partes del propio cuerpo y de los demás.
2. Adquirir las nociones espaciales y temporales.

3. Desarrollar de forma global las habilidades motrices básicas.
4. Identificar los valores fundamentales de los juegos.
5. Utilizar estrategias sencillas en los juegos.
6. Respetar las normas de los juegos, aceptando ganar o perder.
7. Conocer y emplear las medidas de seguridad básicas en la actividad física.
8. Mostrar interés, espontaneidad y creatividad en las actividades de expresión corporal.
9. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades propuestas.
10. Mantener hábitos de salud e higiene en la actividad física.
11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área.

## **Segundo ciclo**

### *Contenidos*

- I. El cuerpo y la salud.
  1. Percepción e interiorización de la independencia y relación existente entre los segmentos corporales.
  2. Relaciones espaciales y temporales.
  3. Coordinación dinámica general y segmentaria.
  4. Orientación espacial en relación a sí mismo, a los demás y a los objetos orientados.
  5. Mejora de la orientación espacial y la lateralidad a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
  6. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo.
  7. Valoración de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, autonomía y autoestima.
  8. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo de manera responsable.
  9. Adopción de hábitos relacionados con una buena alimentación.
- II. Movimiento y salud.
  1. Formas y posibilidades de movimiento: calidad de los movimientos ya conocidos.
  2. Control y dominio del movimiento incidiendo más en los mecanismos de ejecución.
  3. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en los propios del área.
  4. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales con entornos desconocidos.
  5. Preparación y realización de alguna actividad fuera del recinto escolar, aprendiendo a conocer, valorar, disfrutar y respetar el medio natural.
  6. Valoración del esfuerzo como forma de aumentar la autonomía personal y la autoestima.
  7. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, teniendo en cuenta sus partes, los sentidos, el ritmo y el espacio.
  8. Valoración de los recursos expresivos de los compañeros.
  9. Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo.
  10. Medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes en la actividad física y en el uso de materiales y espacios.
  11. Hábitos de higiene corporal y postural.
  12. Conocimiento de la importancia de la práctica del ejercicio para el desarrollo físico.
- III. Los juegos.
  1. Tipos de juegos y de actividades deportivas.
  2. Aplicación de las habilidades básicas en las situaciones de juego.
  3. Comprensión de las normas del juego a través de la lectura.

4. Actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en la realización de los juegos.
5. Valoración del juego como desarrollo de la actividad física, como medio de disfrute, de relación con los demás y de empleo del tiempo libre.
6. Aceptación, dentro del equipo, del papel que le corresponde a uno como jugador y de la necesidad de intercambiar papeles para que todos experimenten diferentes responsabilidades.

#### *Criterios de evaluación*

1. Tomar conciencia de la movilidad del eje corporal en diferentes posiciones y de los diferentes segmentos.
2. Consolidar las nociones espaciales y temporales.
3. Consolidar el desarrollo global de las habilidades motrices básicas.
4. Resolver problemas motores mediante el conocimiento y uso de sencillas estrategias.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices en las diferentes situaciones de actividad física.
6. Vivir el juego como medio de disfrute, relación y empleo del tiempo libre.
7. Conocer los posibles riesgos que se derivan de la práctica de la actividad física.
8. Mantener los hábitos de salud e higiene en la actividad física.
9. Adaptar las habilidades motrices a medios no habituales.
10. Desarrollar la espontaneidad y creatividad en el movimiento.
11. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades.
12. Comprender las normas del juego a través de la lectura.
13. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área.

### **Tercer ciclo**

#### *Contenidos*

- I. El cuerpo y la salud.
  1. Utilización, representación, interiorización y organización del propio cuerpo: estructuración del esquema corporal.
  2. Nociones asociadas a relaciones espacio-temporales.
  3. Coordinación dinámica general y segmentaria.
  4. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo en situaciones reales de juego.
  5. Aceptar la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.
  6. Actitud positiva hacia el cuidado y desarrollo del cuerpo.
  7. Consolidación de los hábitos adecuados de alimentación.
- II. Movimiento y salud.
  1. Las capacidades físicas básicas como condicionantes de las habilidades.
  2. Control y dominio del movimiento, incidiendo en los mecanismos de decisión y de control.
  3. Manipulación correcta y destreza en el manejo de objetos propios del entorno escolar y extraescolar.
  4. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones nuevas o entornos desconocidos.
  5. Adquisición de una mayor confianza e independencia motriz.
  6. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización.

7. Mejora de la espontaneidad y creatividad en el movimiento expresivo.
8. Desarrollo de la capacidad de cooperación y trabajo en grupo.
9. Valoración de la iniciativa individual.
10. Valoración de los recursos expresivos propios y de los compañeros.
11. Efectos de la actividad física en la salud y en el mantenimiento corporal.
12. Medidas básicas de seguridad y de prevención de accidentes en la actividad física y en el uso de materiales y espacios.
13. Calentamiento global específico y relajación específica y global.
14. Autonomía en los hábitos de higiene corporal y postural.
15. Valoración de las situaciones de riesgo que se derivan de la actividad física.
16. Valoración de la actividad física como alternativa a los hábitos nocivos para la salud.

### III. Los juegos.

1. La iniciación al deporte adaptado al espacio, el tiempo y los recursos.
2. Habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones de juego.
3. Comprensión de las normas de los juegos deportivos a través de la lectura.
4. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información y elaborar documentos relativos al área.
5. Respeto al reglamento de los juegos de iniciación deportiva y adaptados.
6. Aceptación del papel que corresponda desempeñar como jugador dentro del equipo, independientemente de su capacidad motriz.
7. Organización y participación en diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas en su tiempo libre.
8. Identificación de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación de resultado.

### *Criterios de evaluación*

1. Conocer e identificar los sistemas básicos del cuerpo humano relacionados con la actividad física.
2. Progresar en el desarrollo de las capacidades motrices básicas incidiendo en los mecanismos de percepción, decisión y control.
3. Mejorar de forma global la condición física.
4. Adaptar y utilizar las habilidades motrices básicas para la iniciación deportiva.
5. Desarrollar normas y hábitos de conducta deportiva.
6. Progresar en la resolución de problemas motores mediante el conocimiento y uso de estrategias.
7. Apreciar y valorar el juego como medio de disfrute, de relación social y de organización del tiempo libre.
8. Reconocer y prevenir los posibles riesgos derivados de la práctica de la actividad física y de los deportes.
9. Consolidar los hábitos de salud e higiene en la actividad física.
10. Reconocer los efectos del ejercicio físico sobre el cuerpo y la salud.
11. Utilizar las habilidades motrices para resolver problemas en medios no habituales.
12. Utilizar de manera creativa el movimiento corporal a través de la expresión y el ritmo.
13. Aceptar las diferencias físicas individuales en las actividades deportivas.
14. Recoger información y elaborar documentos a través de las tecnologías de la información y la comunicación.
15. Comprender a través de la lectura las normas de los juegos deportivos.

### 3.4. Los contenidos de la educación primaria en Galicia

El Decreto 245/1992 establece los contenidos de la educación primaria para la enseñanza en Galicia, que mostraremos a continuación, fijándonos especialmente en la educación física, área de conocimiento en la que se centró nuestra investigación.

El citado decreto indica que la educación primaria constituye una etapa decisiva dentro de la enseñanza obligatoria, tanto por su larga duración (entre los 6 y los 12 años), como porque en ella se ponen las bases de gran parte de los aprendizajes posteriores, que desde una perspectiva psicológica se corresponde con el estadio de las operaciones concretas, según la psicología evolutiva.

El Real Decreto 245/1992 establece como finalidad de la educación primaria la de favorecer que los niños se integren en la sociedad de forma crítica y creativa, adquiriendo los aprendizajes básicos que potencien su autonomía personal. El enfoque del trabajo escolar ha de ser globalizador o integrado; es decir, partir de las realidades significativas para los alumnos, rompiendo la oposición aparente entre juego y trabajo, a favor de una adecuada motivación para el aprendizaje. Aunque este instrumento especifica los criterios de evaluación para cada una de las áreas que componen la etapa de educación primaria, dispone que han de ser los equipos docentes, quienes, en sus proyectos curriculares concreten las formas, instrumentos y situaciones más adecuadas para la evaluación. Ciñéndonos a la educación física, recogemos lo más literalmente posible la disposición legal:

#### **Objetivos generales**

La educación física en la etapa de educación primaria tendrá como objetivo contribuir al desarrollo en los niños y niñas de las siguientes capacidades:

- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y goce de sus posibilidades motrices de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
- Adoptar hábitos de higiene, alimentación, posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.
- Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.
- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.
- Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
- Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.
- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los contornos en los que se desenvuelven, participando en su conservación y mejora.
- Utilizar los recursos específicos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes de esta forma.

### **Bloques de contenidos**

El análisis de los contenidos que a continuación se detallan no pretende ser una relación de temas, pues no debemos entenderlos como unidades aisladas, que exigen un tratamiento diferenciado, sino que conforman los grandes núcleos activos a partir de los que surge la diversidad de actividades. Estos bloques conforman los elementos de una idea general dirigida al proceso de aprendizaje en el que el equipo docente tiene que disponer los elementos en favor de la rentabilización de los resultados. Los bloques son:

- El cuerpo: imagen y percepción.
- El cuerpo: habilidades y destrezas.
- El cuerpo: expresión y comunicación.
- Salud corporal.
- Los juegos.

### **El Cuerpo. Imagen y percepción**

#### *Conceptos*

- El esquema corporal global y segmentario: conocimiento, identificación, interiorización, utilización y representación.
- Aspectos propioceptivos (toma de conciencia global y segmentaria del cuerpo en movimiento y en equilibrio; conciencia postural).
- Elementos funcionales relacionados con el movimiento (tono, relajación, esfuerzo, etc.).
- Las posibilidades corporales: sensoriales, expresivas y motrices.
- Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales.
- Relaciones espaciales: sentido y dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes, etc.
- Relaciones temporales: orden, duración, secuencia, velocidad, aceleraciones, ritmo, antes, después, etc.
- Relaciones topológicas básicas: dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás.

#### *Procedimientos*

Experimentación y exploración de las habilidades motrices y perceptivo-motrices.

Afirmación de la lateralidad corporal.

Diferenciar la derecha y la izquierda corporal.

Diferenciar la derecha y la izquierda en los demás.

Afinar los movimientos de los segmentos dominantes, hasta los 8 años, y no dominantes desde esta edad.

Percepción y estructuración espacial (orientación en el espacio, estructuración del espacio de acción, trabajo con distancias).

Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización de cadencias. Orden, duración, etc.).

Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo (aceleración, velocidad, trayectoria, interceptación, etc.).

Equilibrio y actitud postural.

Control del propio cuerpo en relación con la tensión, relajación y respiración.

#### *Actitudes*

Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.

Actitud de respeto y de responsabilidad de cara al propio cuerpo y a la mejora de su desarrollo.

Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficacia y expectativas reales de éxito).

### **El cuerpo. Habilidades y destrezas**

Las destrezas y habilidades deben abordarse en función de la edad y el nivel que corresponde.

#### *Conceptos*

Esquemas básicos de movimiento.  
Cualidades motoras de adaptación.  
Mecanismos motores de adaptación.  
Aptitud y habilidad.

#### *Procedimientos*

Coordinaciones diversas: dinámica, estática y visomotriz para el control dinámico general del cuerpo.  
Control neuromotor en las conductas motrices habituales.  
Control y dominio motriz y corporal desde una estrategia previa a la acción (razonamiento motriz).  
Uso de las habilidades básicas (desplazamientos, giros, salto, manejo de objetos) en distintas situaciones y modos de hacerlos.  
Equilibrios: estático, dinámico y con objetos.  
Manejo con destreza de objetos e instrumentos habituales en la vida extraescolar y en la escuela.  
Adquisición de tipos de movimientos y conductas motoras adaptadas a diferentes situaciones y medios (elear, golpear, arrastrar, nadar, trepar, reptar, rodar, ...).  
Destrezas motrices básicas (marcha, acampada, orientación...) para la realización de actividades o desarrollo con seguridad y autonomía en otros medios diferentes a la escuela ("medio natural", medio acuático, la nieve...).  
Acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psicobiológico).

#### *Actitudes*

Interés por aumentar la competencia y habilidad motrices.  
Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motriz.  
Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices ante diversas situaciones.  
Actitud favorable a la autosuperación y autoexigencia sobre la base de la aceptación de las propias posibilidades y limitaciones.  
Disposición favorable a tomar parte en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.

### **El cuerpo. Expresión y comunicación**

#### *Conceptos*

El cuerpo: instrumento de expresión y comunicación.  
Recursos expresivos: el cuerpo, el gesto y el movimiento.  
Tipos de posibilidades expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza o dramatización.  
El ritmo como base temporal, tiempo y sonido corporal.  
Las cualidades del movimiento (pesado, ligero, fuerte o suave) y sus componentes (objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad y duración).  
Relación entre el lenguaje corporal y otras formas de lenguaje.  
La danza como forma de movimiento.

#### *Procedimientos*

Exploración y análisis de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.  
Utilización del gesto, el movimiento y el cuerpo para la expresión, la representación y la comunicación.



Adecuación del movimiento a las secuencias y ritmos, reproducción y adaptación corporal a las bases temporales.

Ejecución de ritmos y bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución sencilla, y diferenciación espacial y temporal en su realización con respecto al grupo y conjunción con ellos en la realización coordinada.

Exploración e integración de las calidades del movimiento en la propia ejecución motriz y posta en relación con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.

Simbolización y codificación por el movimiento, elaborando e inventando respuestas corporales.

#### *Actitudes*

Reconocimiento y valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.

Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.

Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.

Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales.

Desinhibición y espontaneidad.

### **Salud corporal**

#### *Conceptos*

El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actividades.

Nociones básicas de los efectos de la actividad física en la salud y mantenimiento corporal.

Medidas de seguridad y prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en la utilización de los materiales y espacios.

#### *Procedimientos*

Hábitos de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación; economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo; concentración y atención en la ejecución.

Hábitos de higiene corporal y postural.

Uso correcto de los espacios y materiales y adopción de las medidas básicas de seguridad.

Hábitos de relación abierta y respetuosa en la participación en actividades físicas colectivas.

#### *Actitudes*

Interés por el cuidado del cuerpo.

Autonomía ligada a los aspectos básicos del mantenimiento.

Aceptación de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo sobre las posibilidades o un peligro para la salud.

Valoración de la importancia de un desarrollo físico y psíquico equilibrado y de la salud.

### **Los juegos**

#### *Conceptos*

Tipos de juegos y de actividades deportivas.

La regulación del juego: normas y reglamentos básicos.

El juego como fenómeno social y cultural.

Recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas habituales en su entorno.

Juegos populares autóctonos y tradicionales.

#### *Procedimientos*

Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego (juego de patio o grandes juegos).

Utilización de las estrategias básicas del juego (cooperación, oposición o cooperación/oposición). Habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones de juego (desplazamientos y cambios de dirección, adaptación y manejo de balones, lanzamiento y recepción de balones, marcaje, desmarque y bloqueo).

Prácticas de deportes adaptados a primaria.

Recopilación de informaciones sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos.

Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura.

#### *Actitudes*

Valoración de la función de integración social que tiene la práctica de las actividades de carácter deportivo-recreativas.

Actitud de participación e integración en las actividades colectivas con independencia del nivel de destreza alcanzado por uno mismo o por los otros.

Actitud de respeto a las normas y reglas del juego.

Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponde desempeñar como jugador.

Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada un de sus miembros con independencia del resultado obtenido.

Actitud de autoexigencia y superación de los límites de su propio cuerpo y valoración de los mismos en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo.

Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que eso comporte actitudes de rivalidad; entendiendo la oposición como una estrategia del juego y no como una actitud frente a los demás.

#### **Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación establecen el grado de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos respecto a las capacidades señaladas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no deben ser medidas de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta la situación de los alumnos, el ciclo educativo en el que se encuentran y sus características y posibilidades.

- Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y espacio donde se realiza. Con este criterio se pretende comprobar si el alumno es capaz de percibir los movimientos globales del tronco y los seguimientos corporales que está realizando (un todo provisto de partes independientes) y si adapta sus movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa: mayor o menor duración, restricciones en el espacio, diferentes contornos, etc. Se valorará no solo el ajuste de la respuesta motriz, sino también que sea diferente, original o económica.
- Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos. En este criterio se pretende comprobar si los alumnos son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por las combinaciones de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal) saltos, palmas, pateos, balanceos o giros) o con instrumentos de percusión.
- Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar. En esta etapa se evaluará el desarrollo alcanzado en la habilidad de saltar. Lo importante no será el aumento cuantitativo de la habilidad, sino la mejora cualitativa de la misma. En este criterio es importante observar el gesto que se ejecuta en el batido y el adecuado ajuste de los brazos con las piernas en el vuelo, así como la utilización que se hace de los saltos (como mantenimiento de un esquema rítmico, en los juegos o como medio de expresión).

- *Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.* Este criterio pretende evaluar el dominio adquirido en los desplazamientos mediante carreras. La observación irá dirigida a la alternancia contra-lateral brazo-pierna, al tipo de apoyo de la planta del pie y a la extensión sobre la punta del mismo. Otros factores más técnicos de la carrera no tienen importancia en esta fase.
- Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz. Con este criterio se trata de comprobar la capacidad que tiene el alumnado de utilizar los giros en las actividades cotidianas. Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados con desplazamientos y saltos: cambios de dirección y sentido. En la evaluación no se buscará un ajuste igual a un modelo, sino el uso que se hace de los giros para lograr mejores respuestas motrices, evitando en todo momento el riesgo.
- Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar). En el campo de los lanzamientos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que se hace de los lanzamientos en las situaciones de juego (ante contrarios, pases largos y cortos, objetos grandes y pequeños). No se incluyen en este nivel los aspectos relativos a la fuerza y precisión de los lanzamientos.
- Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para coger y golpearlo. Es importante tener en cuenta si los alumnos y alumnas son capaces de anticipar la trayectoria y velocidad de un objeto, mediante el suficiente dominio del espacio y tiempo, para poder efectuar una correcta colocación y recogerlo y golpearlo correctamente. En la observación además de una buena recepción del objeto, será fundamental la utilización de modo adecuado de ambas manos y pies y de posibles instrumentos para golpearlos.
- Botar pelotas de modo coordinado, alternativamente con ambas manos desplazándose por un espacio conocido. Con este criterio se pretende evaluar los progresos de otra de las habilidades del manejo de objetos: el bote. La evaluación se hará en situaciones de juego, siendo más relevante la capacidad de desplazar el objeto o el dominio del bote con ambas manos que la facilidad para resolver situaciones de oposición.
- Incrementar globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, aproximándose a los valores normales del grupo de edad en el medio de referencia. Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas desarrollaron las capacidades físicas a lo largo de dicha etapa. Para esto será preciso realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio intervienen, tanto la comparación con un estándar anteriormente establecido, como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones hechas.
- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes e historias reales e imaginarias. Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos y alumnas controlan el gesto y el movimiento y lo utilizan para comunicarse. Se valorará la naturalidad y espontaneidad de los movimientos, el uso personal no estereotipado de los gestos y posturas corporales y el uso correcto que se hace de todos ellos.
- Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento. Este criterio pretende evaluar que en estas edades los niños y niñas tengan suficiente conocimiento de sus capacidades para la práctica de juegos y actividades habituales con seguridad para ellos y sus compañeros. Igualmente es necesario observar si la participación en estas actividades se produce habitualmente.
- Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva. Este criterio pretende comprobar si los alumnos y alumnas son capaces de establecer relaciones entre la práctica del ejercicio y

el mantenimiento o la mejora de la salud, como bien individual y social al que todos pueden contribuir. Es importante que los alumnos conozcan la necesidad del ejercicio físico para un crecimiento y desarrollo equilibrado y algunos de los efectos positivos del mismo.

- Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos mostrando una actitud de aceptación hacia los demás, y de superación de las pequeñas frustraciones que se pudieran producir. Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y alumnas se relacionan adecuadamente en su grupo, si se sirven de los juegos como instrumento de relación y el tipo de comportamiento que adoptan durante su práctica.
- Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos. Este criterio se dirige a comprobar si los alumnos son capaces de respetar las reglas que el propio grupo estableció para organizarse y realizar sus juegos. Las normas pueden ser las tradicionales de los juegos u otras modificadas e inventadas.
- Identificar como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia a éstos que a otros aspectos de la competición. Con este criterio se pretende comprobar si los alumnos y alumnas sitúan su satisfacción por el propio esfuerzo y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de los juegos y actividades de iniciación deportiva, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder).

### 3.5. El currículo

Con la entrada en vigor de la nueva legislación educativa, hasta su completo desarrollo normativo, hemos de echar mano de la experiencia existente hasta ese momento. En un primer momento, se establece un marco normativo muy amplio, extremadamente ambiguo, que incluso salvo pequeños matices técnico-legales, parecen copia de la existente hasta ese momento. La amplitud de objetivos propuestos en esta ley, alejándose de la controversia doctrinal, opta por la vía administrativa y orgánica de la acepción de currículo y currículo académico, si bien le dedica un capítulo, que ofrecemos a continuación, cuyo contenido literal reproducimos, siendo conscientes que en ese primer momento en que la ley echa a andar no es posible entrar a regular todos los aspectos concretos de la enseñanza, debiendo recurrir a la experiencia previa:

#### “CAPÍTULO III

##### **Currículo**

###### *Artículo 6. Currículo*

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley.
2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.
3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 65% para aquellas que no la tengan.
4. Las administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados

anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente ley.

5. Los títulos correspondientes a las enseñanzas reguladas por esta ley serán homologados por el Estado y expedidos por las administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente y en las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.
6. En el marco de la cooperación internacional en materia de educación, el Gobierno, de acuerdo con lo establecido en el apartado 4 de este artículo, podrá establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.”

En definitiva, la pugna entre concreción (limitación) y libertad es total y manifiesta. Esta situación legal y administrativa crea cierta perplejidad entre nuestros alumnos, a la que tienen que hacer frente, aún reconociendo que la implantación paulatina irá solucionando parte de estos problemas, que en ningún caso estará reñida con la metodología que nosotros proponemos en esta investigación. De hecho, las enseñanzas mínimas para la enseñanza primaria fueron establecidas en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre y, posteriormente concretadas en la ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación primaria, que recogemos en el Anexo I (en lo referente a los contenidos de educación física, en educación primaria), si bien no hemos llegado a utilizarlas en nuestra investigación.

En el caso de Galicia, el Decreto 130/2007, de 28 de junio, establece el currículo de educación primaria para esta Comunidad Autónoma, señalando como eje principal de dicha etapa el desarrollo de las competencias básicas que permitan encaminar a todo el alumnado hacia la consecución de una formación integral. Otorga gran importancia a la presencia en el currículo de las competencias básicas que todo alumno deberá desarrollar en la educación primaria y completar en la secundaria obligatoria, disposición que, en lo referente a la educación física, recogemos en su totalidad en el Anexo II.

Además de la estricta observancia de las normas legales, queda ese margen de buen hacer propio de cada sujeto docente, que es el que marca en ocasiones la diferencia entre un profesor y otro.

El mensaje es claro, no nos podemos quedar de manos cruzadas, es preciso hacer un esfuerzo personal por vencer situaciones de limitación y el desafío es enorme, si bien es verdad que en los últimos tiempos los cambios se suceden a un ritmo más apresurado: el progreso económico de nuestra sociedad nos sitúa en un nuevo marco con nuevos retos (diversidad cultural, inmigración, multiculturalidad) (Besalú, 2002 y Jordán *et al.*, 2004).

Del análisis del aspecto legal, tanto nacional como autonómico sobre la regulación de la enseñanza, nos reafirmamos en nuestra postura de la importancia que para la educación tiene la interdisciplinariedad, como enfoque metodológico idóneo para paliar muchos de los problemas que se presentan en la enseñanza hoy en día. Esto supone una globalización de los contenidos, interrelación del profesorado, aunque manteniendo cada uno en su materia su propia autonomía; en suma, un trabajo en equipo que acabará incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

# Capítulo 4

## **Demandas del futuro profesor**

### Contenido

---

- 4.1. Introducción
  - 4.2. La práctica profesional en los primeros años de enseñanza
  - 4.3. Primeros pasos del docente
-

## 4.1. Introducción

A lo largo de nuestra experiencia hemos querido transmitir un mensaje de optimismo y desafío a nuestro alumnos. No podemos negar la existencia de dificultades, pero en realidad son ocasiones propicias para desarrollar propuestas educativas, de incierto resultado (preferible a la inacción).

Los desafíos que presenta el futuro exigen escuelas de calidad y profesores bien formados, que trabajen en ellas, junto a las familias y la sociedad. Pero también la formación inicial de los docentes en España necesita una renovación, tanto en el tramo que corresponde a la formación de profesores de enseñanza primaria, como en secundaria (Marcelo, 2002). Es preciso plantearse cuál es el perfil competencial y cómo estamos formando a los futuros profesores, simultáneamente al dominio del área de conocimiento de la disciplina concreta en el sentido propuesto por Corrigan y Haberman (1990).

Los dos sistemas de formación inicial del profesorado, actualmente existentes, presentan una diferencia clara. Por una parte nos encontramos con la formación de los profesores que ejercen sus funciones docentes en los niveles de educación infantil y primaria. Para estos profesores existe un amplio consenso respecto de la necesidad de incrementar la extensión de los estudios para la profesionalización del profesorado de educación infantil y primaria hasta el nivel de licenciatura. Pero a la vez que se demanda una ampliación de contenidos, se demanda renovación curricular, debido a la existencia de materias en los diversos planes de estudio que pueden ser poco relevantes para la formación de estos profesionales: se requiere una formación práctica de los alumnos, con una mejor coordinación con los centros que los reciben y con una mayor vinculación con los profesores tutores que los asesoran.

La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria es insatisfactoria. Los cursos que dan aptitud o capacitación pedagógica a los aspirantes a una plaza de profesores de enseñanza secundaria, contemplados en la Ley General de Educación, sistema con el que se formó una buena parte del profesorado, se estableció con una formación inicial de modalidad de curso postgraduación, con un mínimo de 150 horas teóricas de duración, cuya superación daba derecho a la obtención del “certificado de aptitud pedagógica” (CAP). El contenido de estos cursos ha variado a lo largo del tiempo (históricamente versaban sobre teoría de la educación, psicología de la educación, didáctica general y didáctica especial) hasta el formato más reciente establecido por la LOGSE (art. 24.2) conocido como curso de cualificación pedagógica. A pesar de estas modificaciones se ha revelado con una duración claramente insuficiente, desequilibrada (requiere una licenciatura previa), marginada, de menor entidad y dedicada a unos candidatos sin identidad profesional con escaso componente práctico (se declaran químicos, biólogos, historiadores y no profesores de tales conocimientos) (Esteve, 1997). Confirma una visión negativa en los futuros profesionales de la docencia en el nivel de enseñanza secundaria: la idea de que la pedagogía es palabrería, teoría, y en definitiva un requisito burocrático. Lo importante es el conocimiento disciplinar que los alumnos han adquirido en la facultad o escuela correspondiente. Opinión que no compartimos, expresada de manera tan tajante y en términos tan taxativos.

## 4.2. La práctica profesional en los primeros años de enseñanza

Con el acceso del profesor novel a su nuevo puesto de trabajo, el candidato debe afrontar esta situación como un desafío personal al que se ve abocado y de enormes proporciones, puesto que en él va a empeñar toda su vida. Esta tarea se extenderá en el tiempo abarcando toda su carrera profesional. Considerando que en el ejercicio profesional del docente una buena parte de su labor va a ser el aprender a enseñar supone que, como todo proceso, se verifica en diferentes etapas acordes con las distintas exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, de índole muy variada, tal y como indica Marcelo (1999).

Cabe distinguir en este aspecto relativo a la necesidad de aprender, una doble dimensión: la preocupación personal del propio profesor que se incorpora a su función docente, por una parte; y por otra, de las actuaciones, preocupaciones y salvaguardas que el sistema adopta para asegurar y mantener la formación continuada del profesor que inicia su carrera docente.

La iniciación a la enseñanza hay que entenderla como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor (Penalva, 2003). Este periodo de formación es, también, un periodo de desarrollo profesional, en la medida que se pretende que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad.

La iniciación a la enseñanza, como hemos dicho, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual, los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, mantener un cierto equilibrio personal (dado que surgen dudas, tensiones) en un breve periodo de tiempo. Durante los primeros años, los profesores son principiantes, se ven inmersos en un proceso de intenso aprendizaje —del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos—, determinado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico (dar clase, formar, transmitir conocimientos a sus alumnos concretos: las personas que tiene encomendadas). Además, se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional. Los problemas que más amenazan a los profesores principiantes son: la imitación de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza (Iranzo, *op. cit.* y Pérez, 2002).

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, esto es, para adquirir competencia y habilidad como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso, se hace hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional. En otro, se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo, y al aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que pone mayor énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante.

Desde este último enfoque, se estudia el periodo de iniciación como un proceso, mediante el cual, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización “es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” (Pérez, *op. cit.*).

El periodo de inserción profesional a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

### 4.3. Primeros pasos del docente

Los profesionales de la educación, especialmente cuando se incorporan a este ámbito laboral optan bien por la autoformación o por recurrir al apoyo externo (Marcelo, *op. cit.*). Incluso, en los últimos tiempos, se ha configurado una nueva vía de formación cuyo crecimiento es exponencial: la relacionada con las tecnologías de la información. Desde una perspectiva general, resulta obligada la referencia al trabajo, tomando como argumento el grado de



estructuración y de adaptación a los individuos. Chang y Simpson (1997) han sintetizado y clasificado los modelos de formación en cuatro: aprender de otros (cursos); aprender solo (autoformación); aprender con otros (seminarios, grupos), y aprendizaje informal o no planificado y abierto. Pues bien, con estos cuatro modelos (o quizás cabría denominarlos modalidades por el mayor grado de concreción que hemos adoptado), pueden construirse una gran variedad de propuestas de actividades formativas.

Los cursos de formación constituyen, sin duda, la modalidad formativa más extendida. Típicamente, los cursos implican la presencia de un formador que es considerado experto en un ámbito de conocimiento disciplinar, el cual determina el contenido, así como el plan de actividades. Las sesiones suelen desarrollarse con gran claridad de objetivos o resultados de aprendizaje, relacionados con la adquisición de conocimientos y destrezas. Aunque la formación se orienta de forma homogénea al grupo en conjunto, el aprendizaje se entiende como un proceso individual.

En ocasiones aprendemos con otros realizando tareas grupales. El aprendizaje colaborativo comprende aquellos procesos formativos que se orientan al grupo. Esto implica no sólo que las actividades de aprendizaje se realizan con otros compañeros —presentes físicamente o no— en un contexto de interacción y colaboración, sino que las metas y resultados de ese aprendizaje son también de carácter esencialmente grupal. Por tanto, lo que identifica a esta modalidad formativa es el carácter compartido de las metas de aprendizaje. La redacción conjunta de un informe, el diseño compartido de un proyecto de investigación, y la negociación de alternativas de solución a un problema planteado constituyen algunos ejemplos de aprendizaje colaborativo (Aznar, 2005).

La autoformación parte del supuesto de que cualquier profesional es un individuo capaz de iniciar y dirigir por sí mismo procesos de aprendizaje y formación, lo cual es coherente con los principios del aprendizaje adulto. Se trata de un tipo de formación básicamente abierta y no planificada, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje, y en la que la reflexión juega un importante papel. Teniendo en cuenta que el desarrollo profesional no es un proceso equilibrado, sino que pasa por distintos momentos, los ciclos autoformativos ofrecen la oportunidad de considerar la propia experiencia sobre la que se sitúa el foco de la reflexión y el aprendizaje.

En otras ocasiones aprendemos cosas sin que nos lo hayamos propuesto. Observamos a alguien haciendo algo, leemos un artículo que por casualidad hemos encontrado, accedemos a una página de internet que nos proporciona información que no buscábamos pero que resulta de nuestro interés, etc. El aprendizaje informal es, por su propia naturaleza, una modalidad formativa abierta y no planificada, y como tal diferenciada del aprendizaje formal.

Hasta ahora la formación había sido sinónimo de curso de formación. Aunque hay que reconocer la existencia de múltiples experiencias de autoformación y de seminarios y grupos de trabajo, sobre todo de profesores de educación infantil, primaria y secundaria, la realidad en la formación continua y ocupacional es muy distinta. Por ello, las posibilidades que ahora se ofrecen con la incorporación del uso de nuevas tecnologías para la formación son amplísimas. Una de las respuestas que los sistemas de formación están comenzando a perfeccionar es lo que denominamos como teleformación (ampliamente abordado en la *Enciclopedia virtual de didáctica y organización escolar*, en <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>, y en la biblioteca virtual de organización educativa, en su sección de organización y dirección de redes educativas <http://www.ugr.es/~sevimeco/>).

Desde nuestra postura, favorable a la interdisciplinariedad, consideramos que un profesor novel paliará sus incertidumbres ante la tarea y desafío que se le presenta, cuando se vea inmerso en un trabajo en equipo planificado, organizado y contemplado en el currículo. La colaboración con otros profesores y alumnos, le va a permitir de manera más eficaz su labor de investigador.

# Capítulo 5

## La experiencia interdisciplinaria: Un caso

### Contenido

---

- 5.1. Diseño y desarrollo de la investigación
  - 5.2. Fases del proyecto
-

**A** continuación vamos a mostrar una experiencia docente que pretende ser un ensayo y puesta en práctica de una actividad interdisciplinaria llevada a cabo con nuestros alumnos, en la que pretendimos vencer algunas barreras personales y muchas barreras organizativas.

## **5.1. Diseño y desarrollo de la investigación**

### **5.1.1. Introducción**

Previamente, pretendemos exponer de forma clara y concisa las reflexiones y preocupaciones que nos llevaron a abordar la parte aplicada de nuestro trabajo.

A sabiendas de la dificultad que encierra una tarea de esta naturaleza, conscientes de las mismas, partimos de la pretensión de poner delante de los alumnos una metodología de trabajo, un instrumento más de reflexión, de enseñanza y modos de actuación dentro de una misma disciplina que en uno o varios cursos les permita ir logrando progresivos grados en la profundización y ampliación de los conocimientos, en el sentido propuesto por Toulmin (1977), según el cual la enseñanza puede ser vista “como un conjunto organizado de instituciones, roles y hombres cuya tarea es aplicar o mejorar esos procedimientos o técnicas” (pp. 152-153).

### **5.1.2. Justificación de la investigación**

La unidad del conocimiento constituye un anhelo ligado íntimamente a una búsqueda de la comprensión universal, propia del ser humano, de todo ser humano. Aunque parece ser la forma natural de conocer y realizar el aprendizaje por parte de todo ser humano, especialmente en las primeras etapas de crecimiento por esa ansia infinita de explorar el entorno, este interés inicial se va agostando en muchas personas, a medida que pasa el tiempo y nos vemos sujetos a las presiones cotidianas.

En las décadas precedentes, se ha reconocido la necesidad de superar el restringido marco de la disciplina como una condición didáctica que permita cumplir el principio de la sistematización en la enseñanza y asegurar el reflejo de la relaciones existentes entre las ciencias sociales y el entorno, que tengan su reflejo en el contenido de las diferentes asignaturas que integran el currículo en la escuela actual.

La interdisciplinariedad es uno de los temas con el que nos enfrentamos al tratar el desarrollo de las ciencias y su articulación didáctica en la enseñanza, sujeto a varias tendencias e interpretaciones (D'Hainaut, 1986). La interdisciplinariedad se revela como un concepto polémico, caracterizado por la ambigüedad, confusión y proliferación de términos de cada autor que investiga sobre el tema, expone sus teorías y puntos de vista (Scott, 1979; Glasgow, 1997 y Robles, 1998).

En la escuela es donde se hacen efectivas la interdisciplinariedad mediante las actividades de carácter metodológico. La interdisciplinariedad es la condición didáctica que permite cumplir el principio de la sistematización de la enseñanza y asegurar el reflejo de las relaciones existentes entre la naturaleza y la sociedad, mediante el contenido de las diferentes asignaturas (Sales Blasco, 2001) que integran el currículo de la escuela actual (Medina, 1995).

La interdisciplinariedad surge pues como resultado de dos motivaciones fundamentales: una académica (epistemológica) y otra meramente instrumental. Si desde la perspectiva

académica abordar la interdisciplinariedad es difícil, con un debate teórico de altísimo nivel, en la práctica, no lo es menos, incluso hay quien elude dar su propio concepto, o lo identifican con la búsqueda de núcleos conceptuales comunes a varias disciplinas o lo ven como la combinación de varias para resolver una tarea dada, entre otras posibles.

Desde nuestro trabajo habitual, sea como profesores de universidad en la Facultad de Educación, o pensando en nuestros alumnos, como futuros maestros de las etapas de primaria y secundaria, nos hemos planteado la aparente contradicción existente en los centros educativos y en nuestra área de conocimiento (las normas legales siempre apuntan a metodologías participativas, interdisciplinarias, de interrelación entre las áreas de conocimiento) donde se hace gran énfasis en las posibilidades de la metodología docente y los resultados concretos, materializados en que, a la hora de ejercer, los docentes mayoritariamente recurren a la clase magistral. En el periodo de formación se aboga por unos presupuestos metodológicos que nunca llegan a desarrollarse, salvo experiencias puntuales.

Por ello, quisiéramos contribuir con nuestra investigación al reconocimiento de un método de enseñanza por el que abogamos: la interdisciplinariedad, que “permite dirigir el proceso de resolución de problemas complejos de la realidad a partir de la forma de pensar y actitudes personales asociadas a la necesidad de comunicarse, comparar y evaluar aportaciones, integrar conocimientos, plantear interrogantes, interactuar con los hechos, validar los supuestos, buscar marcos integradores y, en la medida de lo posible, extraer conclusiones” (Álvarez, 2001).

La interdisciplinariedad persigue contribuir a una cultura y formación integral de los alumnos, desarrollando un pensamiento creador que les permita adaptarse a los cambios de contexto, abordando los problemas que les afecten desde la óptica de varias disciplinas, asumiendo actitudes responsables ante los problemas que se les planteen.

A tal efecto se formó un equipo de investigación procedente de distintos niveles educativos y ámbitos profesionales, con la intención de ofrecer un marco teórico y experiencial lo más variado posible para recoger en toda su complejidad el objeto de estudio.

### **5.1.3. Objetivos de la investigación**

Los objetivos perseguidos en esta investigación han sido los siguientes:

- Revisar el concepto de disciplina, relaciones entre las disciplinas y las repercusiones.
- Detectar las actitudes, creencias y problemas que han de afrontar los participantes en una experiencia de este tipo.
- Conocer las motivaciones y barreras que se hallan presentes asociadas a una experiencia interdisciplinaria y que puedan ser condicionantes para su realización.
- Analizar los diferentes problemas y dificultades que fueran detectados, solucionarlos en la medida de nuestras posibilidades, ciñéndonos a la experiencia propuesta.
- Difundir los resultados de esta investigación para favorecer el acceso a experiencias similares, de cara a la futura práctica profesional de los alumnos participantes, y con la intuición y el deseo de mejorar aquello que fuese netamente mejorable (demandando un espíritu crítico, y constructivo de los participantes).

### **5.1.4. Metodología utilizada**

La investigación en el campo de las ciencias sociales tiene unas características propias, dadas las peculiaridades de los fenómenos que se estudian, lo que obliga a utilizar diferentes

métodos en su investigación. Al tratarse de intervenciones educativas no podemos dedicarnos, exclusivamente, a la valoración de los resultados. Los procesos educativos son complejos. Intervienen en ellos multitud de factores interrelacionados cuyo aislamiento sólo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido.

A veces ese afán por mantener un supuesto “rigor” en la investigación, nos conduce a la selección, consciente o inconscientemente, de las variables más fácilmente cuantificables u operativas, con el doble peligro, por un lado, de tomar en consideración los aspectos menos relevantes, los más nimios, los de menos interés educativo y, por otro, consecuencia del primero, llegar a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas. Desde la perspectiva cuantitativa, se tiende a suprimir de la investigación todo aquello que no va a ser medido, es decir, lo difícilmente cuantificable, o al menos se relega a un segundo plano en la práctica. Se sacrifican a la medida, en favor de una mayor científicidad, la complejidad de los fenómenos educativos, descontextualizados, atribuyéndoles valores numéricos, a fin de adaptarlos a una metodología cuantitativa, de modo que resulta fácil que hayamos forjado una imagen de esa realidad irreconocible por los que en ella están inmersos y, por tanto, incapaz de producir conocimiento válido para la comprensión, la reflexión y la mejora de la intervención educativa o social (Santos *et al.*, 1992).

La metodología cualitativa, cada vez más común entre los investigadores de ciencias sociales (etnografía, antropología, psicología, pedagogía, sociología, historia, etc.), bien por el descrédito de las técnicas cuantitativas, bien por la mayor riqueza de los datos descriptivos que produce la conducta observable, requiere la adecuada contextualización de los datos, pues solo así se obtendrá la información que subyace a la realidad, los fenómenos, los procesos y criterios que la configuran (Cook y Reichardt, 1986). Permite contrastar datos e informaciones, funciona como método de recogida de datos y de debate.

Se nos planteó, por último, la posible transferencia de los estudios supuestamente “naturalistas”, cuando conllevan una cierta renuncia a la cuantificación frente a los estudios cualitativos. Esta es una cuestión con posturas diferenciadas entre aquellos que renuncian abiertamente, y niegan la posibilidad de generalización de las conclusiones derivadas de los estudios cualitativos, y los que por el contrario han introducido el debate de las posibilidades de transferencia y generalización de los estudios. Está claro que la investigación cualitativa pretende y se interesa más por la particularización que por la generalización (Stake, 1998). Es obvio, también, que la representatividad no puede establecerse siguiendo una lógica matemática. La posibilidad de transferencia depende de algo más que el tamaño de la muestra: de cómo se escoge el caso y de su tipicidad (Goetz y LeCompte, 1988). Pero además, lo importante como señala Bolívar (2001), y de ello depende la transferencia del estudio, es ver la pertinencia del mismo en la cultura de la que forma parte: la utilidad, la validez, las posibilidades de aprendizaje y de aplicación de la metodología interdisciplinaria por parte de los futuros profesores.

## 5.2. Fases del proyecto

Previamente a cualquier tipo de intervención es necesario realizar un trabajo de gabinete en el que quedan perfilados los objetivos, métodos, actividades, organización, planificación y valoración desde cada una de las disciplinas que van a intervenir en la experiencia. Puesto que se trata de una actividad de itinerarios pedagógicos requiere, previamente a su puesta

en práctica, una toma de contacto con el medio elegido en el que se va a llevar a cabo la experiencia, ver sus posibilidades y dificultades, lo cual permite una primera valoración y corrección sobre lo planificado.

Posteriormente, con las consiguientes anotaciones y rectificaciones se pone en práctica la actividad propuesta: los itinerarios pedagógicos.

### **5.2.1. Revisión documental**

Se ha realizado un análisis y revisión de los marcos teóricos, las investigaciones previas disponibles. No se ofrece de forma separada, sino que figura una selección del material bibliográfico encontrado a lo largo de la investigación. Dentro de esta revisión documental se ha procedido a hacer un “análisis histórico”. El análisis histórico es esencial, porque ha marcado la evolución de la concepción misma de la enseñanza a lo largo del último siglo XX, y de este modo nos ha permitido situar el marco general en el que se encuadra esta investigación.

### **5.2.2. Planificación de la actividad**

Con este trabajo se intentaba dar a conocer, a través de la propia observación de los componentes del equipo de investigación y de todos los alumnos participantes, una metodología de trabajo en la que quedasen de manifiesto todos los hechos e interacciones significativas que suceden habitualmente en la dinámica de las aulas.

Aunque lo más normal es que se manifiesten las dificultades de colaboración y los impedimentos a la cesión por las partes, propias del ego de cada participante, se trataba de registrar los fenómenos más relevantes para los aspectos principales del tema que se ha definido, en este caso la interdisciplinariedad entre diferentes materias (disciplinas), y poner de manifiesto cómo es posible hacerlo, más allá del esquema teórico (Castañer, *op. cit.*).

La participación de los alumnos, les permite en su calidad de futuros profesores situarse en el escenario de los hechos, tal y como se presentan en la práctica. Lo cual debe permitirles forjarse una visión global, holística y realista de la situación (también con las dificultades inherentes a toda experiencia).

### **5.2.3. Grupos de discusión**

Se ha recurrido a esta técnica no directiva, dirigida a los alumnos constituidos en grupos de sujetos (limitado entre siete y diez y con características heterogéneas) que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir, en un clima no directivo, sobre la experiencia de la interdisciplinariedad. La idea básica es captar los aspectos clave que definen el modo en que perciben, conocen y explican los sujetos investigados una determinada realidad.

La finalidad es facilitar una discusión y no entrevistar al grupo. El grupo es un estímulo para descubrir, analizar y describir sus propias ideas, actitudes y experiencias. Se siguieron unas normas básicas a la hora de organizar los grupos de discusión, de manera que resultase productiva la actividad. Un número mínimo variable y superior a 6 individuos y, en 10 el número máximo de grupos considerados en un curso o aula. La limitación en el número de participantes que compuso cada grupo tenía la finalidad de no dificultar la intervención de cada uno y no impedir un cierto control del moderador por exceso de

componentes, y para evitar igualmente la inhibición y un diálogo suficientemente activo por falta de participantes.

Se procuró que fueran grupos homogéneos en aquellas características que se relacionan con el tema tratado (especialidades de los alumnos) y heterogéneo respecto a rasgos no relevantes (cursos), siempre que ha sido posible.

La duración ha sido variable (nunca más de dos horas, pues resultaba improductiva). El lugar donde se hicieron las reuniones, fue escogido para que facilitara el debate (en cuanto a la organización del aula, grupos, etc). Se buscó un ambiente relajado en el que no intervinieran directivamente los profesores de las disciplinas, buscando la participación e implicación de los alumnos, tanto en la parte de la organización como del debate (con la idea de situarles en el perfil del profesor y contando con sus posibilidades para desarrollar el programa).

El desarrollo concreto de esta experiencia y los resultados se recogen en la segunda parte de este libro.





# Bibliografía

- ADLER, S. (1991): "The education of social studies teachers". En: James Shaver (ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies*. Nueva York: MacMillan, 1991, pp. 210-221.
- ÁLVAREZ, M. (2001): "La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias". En [www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos), [www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ed\\_ciencias\\_interdisciplinariedad.pdf?menu=/esp/redes/rededucientif/docdig/](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ed_ciencias_interdisciplinariedad.pdf?menu=/esp/redes/rededucientif/docdig/) (página consultada el 10 septiembre de 2008).
- ANDER-EGG, E. (1994): *Interdisciplinariedad en educación*. B. A. Magisterio del Río de la Plata.
- ANGELL, A. (1998): Learning to teach social studies: A case study of belief restructuring, en *Theory and Research in Social Education*, nº 26, 1998, pp. 509-529.
- APOSTEL, L. et al. (1972): *L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans l'universités*. OCDE. París, 1972.
- ÁVILA, R. (2001): El papel de la historia del arte en el currículo. *Revista Iber*, nº 29, pp. 67-80.
- AZNAR, I. (2005): "Formación y cualificación del profesorado para atender los nuevos retos educativos que ofrece el blended learning", [www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero5/Articulos/Formateados/Inma%20Aznar.pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero5/Articulos/Formateados/Inma%20Aznar.pdf) (página consultada el 15 de diciembre de 2008).
- BARNES, D. (1976): *From communication to curriculum*. Harmondsworth. Penguin.
- BARRIOS, CH. (2000): *Proyecto docente. Formación y actualización en la función pedagógica. Desarrollo y promoción profesional del docente*. Tarragona: URV.
- BESALÚ, X. (2002): "Diversidad cultural y educación". *THE*, nº 9. Madrid: Síntesis Educación.
- BLANCO, G. (1996): *El pensamiento del profesorado de Historia de secundaria. Aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación*. Badajoz: Universidad de Extremadura. (Tesis doctoral inédita).
- BLÁZQUEZ, D. (1993): "Perspectivas de la evaluación en educación física y Deporte". *Apunts. Educación Física y Deporte*, nº 31, marzo 1993, Barcelona: INFEC.
- BLUM, A. (1991): "Integrated Sciences Studies". En Lewy, A. (ed.): *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, pp. 163-168.

- BOBBIT, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- BOISOT, M. (1979): "Disciplina e interdisciplinariedad". En Apostel, L. et al.: *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las Universidades*. México. ANUIES, 1975, 1ª reimposición, 1979, pp. 108-109.
- BOLÍVAR, A. (1999): "Tiempo y contexto del discurso curricular en España". *Profesorado*, vol. 2, nº 2, Granada: FORCE, pp. 73-97.
- BOLÍVAR, A. et al. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BORRERO, A. (1989): *La interdisciplinariedad*. ACU, Fundación para la Educación Superior. Bogotá: ICFES.
- BOSCH, C. (2000): *Valores y creencias sobre la educación del profesorado de secundaria*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2000. (Tesis doctoral inédita).
- BRONNER, S. (2006): Introduction. *Newsletter March 2005 beyond interdisciplinarity: the new goals of american studies programs*: de la American Studies Association. En [www.georgetown.edu/crossroads/AmericanStudiesAssn/newsletter/archive/articles/BronnerIntro.htm#bronner](http://www.georgetown.edu/crossroads/AmericanStudiesAssn/newsletter/archive/articles/BronnerIntro.htm#bronner) (página consultada el 6 de agosto de 2007).
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRASCO, I. (2002): "Interdisciplinariedad, interculturalidad y canon en la poesía chilena e hispanoamericana actual". En *Estudios filológicos*, nº 37, pp. 199-210. [www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132002003700012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132002003700012&lng=es&nrm=iso). ISSN 0071-1713 (página consultada el 15 de noviembre de 2008).
- CASTAÑER, M. (1995): *La interdisciplinariedad en la Educación Secundaria Obligatoria: Propuestas teórico-prácticas*. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- CHANG, E. Y SIMPSON, D. (1997): The Circle of Learning: Individual and Group Processes. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 5, nº 7, 25 de febrero de 1997, en <http://epaa.asu.edu/epaa/v5n7/> (página consultada el 17 de octubre de 2008).
- CHARTERS, W. (1924). *Curriculum construction*. Nueva York: Macmillan.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
- COOK, T. D. Y REICHARDT, C. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ed. Morata.
- CORRIGAN, D. Y HABERMAN, M. (1990): "The Context of Teacher Education". En Houston, R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 195-211.
- DECROLY, O. (1965): *Iniciación General al Método Decroly*. Buenos Aires: Losada, 8ª edición.
- DEWEY, J. (1964): *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1899): "The school and society". En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 1, pp. 1-109.
- D'HAINAUT, L. (1986): *Interdisciplinarity in general Education*, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000708/070823e.pdf> (página consultada el 17 de octubre de 2008).
- ESPINO, M. (1989): *Planificación de la enseñanza: Análisis del pensamiento y toma de decisiones del profesor*. Murcia: Universidad de Murcia. (Tesis doctoral inédita).
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- EVANS, R. (1989): "Teacher conceptions of history". En: *Theory and Research in Social Education*. Vol. 17, pp. 210-240.
- FUENTES, E. (1995): *Pensamiento y acción de futuros profesores de ciencias sociales. Un estudio de caso*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. (Tesis doctoral inédita).
- GARCÍA RUSO, H. (1997): *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE, pp. 35-43.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1983) (comps.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- GIMENO, J. (1986): "El afianzamiento de la pedagogía por objetivos". En *La pedagogía por objetivos Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, pp. 14-26, 4ª edición.
- GIMENO, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 4ª edición.
- GLASGOW, N. A. (1997): *New Curriculum for New Times: A Guide to Student-Centered, Problem-Based Learning*. Thousand Oaks.
- GOETZ, J. P. Y LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.
- GRECH, L. (2000): *Rapport du séminaire européen por le personnel éducatif enseigner l'Holocauste*. Vilnius: Consejo de Europa.
- GUZMÁN, M. (2005): "El fenómeno de la interdisciplinariedad en la ciencia de la información: contexto de aparición y posturas centrales". En *ACIMED*, vol. 13, nº 3. En [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352005000300005&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352005000300005&script=sci_arttext&tlng=es) (página consultada el 11 de diciembre de 2008).
- HECKHAUSEN, H. (1982): "The development of achievement motivation". En *Review of Child Development Research*, (ed. W. W. Hartup), 6, pp. 600-668.
- HERNÁNDEZ, A. (1998): *Autoconcepto profesional y pensamiento tácito en la integración sociolaboral de los docentes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (Tesis doctoral inédita).
- HERRÁN GASCÓN, A. (2005): "Coordenadas para la investigación supradisciplinar". En *RED-científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*, en [www.ieh.com/doc/doc200301220300.html](http://www.ieh.com/doc/doc200301220300.html) (página consultada el 5 de diciembre de 2008).
- HUEBNER, H. (1983): "El estado moribundo del currículum". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comps.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 210-222.
- IRANZO, P. (2002): "Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros" (tesis doctoral) Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. En [www.tesisexarxa.net/](http://www.tesisexarxa.net/) (página consultada el 19 de noviembre de 2008).
- JACOBS, H. (1989): *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JACKSON, P. W. (1992): *Handbook of research on curriculum*. Nueva York: Macmillan.
- JANTSCH, E. (1979): Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. En Apostel, L. et al.: *Interdisciplinariedad*. México: ANUIES.
- JORDÁN, J. A. et al. (2004): *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-CD-Catarata.
- KEMMIS, S. (1990): *Curriculum, contestation and change: essays on education*. Geelong, Deakin University Press.
- KEZAR, A. (2000): *Teaching and Learning: ERIC Trends, 1999-2000*. ERIC doc. 446, nº 654.
- KIRK, D. (1990): "School knowledge and the curriculum package-as-text". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, pp. 409-425.
- LENOIR, Y. (1999): "Interdisciplinarité". En Houssaye, J. (dir.): *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. París: Hachette, pp. 391-414.
- MANATHUNGA, C. (2003): *Developing interdisciplinary research graduates: educational opportunities and dilemmas*. Paper presented at AAPE Conference Paper Abstracts 2003, en [www.aare.edu.au/03pap/abs03.htm](http://www.aare.edu.au/03pap/abs03.htm) (página consultada el 25 de octubre de 2008).
- MARCELO, C. (1999): La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI, Revista de Educación*, vol. 1, pp. 33-57.
- MARCELO, C. (2002): "La formación inicial y permanente de los educadores", en Consejo Escolar del Estado (2002): *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.

- MARÍN, R. (1979): *Interdiscipliniedad y enseñanza en equipo*. Madrid: Paraninfo.
- MARRERO, J. (1992): Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Estebaranz, A. et al.: *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Madrid: Visor.
- MEC (2007): *Implantación del nuevo sistema educativo*. En [www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/aplicacion-loe.pdf](http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/aplicacion-loe.pdf) (página consultada el 4 de septiembre de 2008).
- MEDINA, A. (1995): *El papel de la Didáctica en el enfoque interdisciplinar de la formación de los maestros. Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea, S. A., pp. 101-118.
- MEETH, R. (1978): "Interdisciplinary studies: a matter of definition". En *Change*, vol. 10, pp. 10.
- MERCHÁN, F. J. (2001): *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Sevilla: Universidad. (Tesis doctoral inédita).
- MIÑANA, C. (2001): *Interdiscipliniedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad*. Bogotá: Universidad de Colombia-Programa RED.
- MORENO, J. M. (1998): Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 2 (1998). Universidad de Granada. 1-19. En [www.ugr.es/~recfpro/Rev22.html](http://www.ugr.es/~recfpro/Rev22.html) (página consultada el 6 de septiembre de 2008).
- MORIN, E. (1990): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORIN, E. (2000): "Inter-poli-trans-discipliniedad". En *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral, pp. 147-159.
- PALACIOS, J. (1979): ¿Quién es Celestine Freinet? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 54, junio 1979, <http://didac.unizar.es/jlbernal/frein4.html>-pp. 19 (página consultada el 4 de septiembre de 2008).
- PALMADE, G. (1977): Interdisciplinarité et ideologies, *Anthropes*, París, recogido en *R&D Management 9*, Special Issue, Cambridge University Press, 1979.
- PALMADE, G. (1979): *Interdiscipliniedad e ideologías*. Madrid: Narcea.
- PENALVA, J. (2003): *La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa*. Universidad de Murcia.
- PÉREZ, M. (2002): "El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional". En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, (1-1), 2002, [www.ugr.es/~recfpro/rev61ART3.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART3.pdf) (página consultada el 5 de octubre de 2008).
- PIAGET, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: W. W. Norton & Company.
- PIAGET, J. (1972): "L'épistémologie des relations interdisciplinaires". En Apostel, L. et al. (dir.): *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. París: Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, Centro de investigación y de innovación en enseñanza, pp. 131-144.
- RAMOS, I. (1990): *La formación del profesor desde el conocimiento de su estructura de pensamiento*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (Tesis doctoral inédita).
- RICHARSON, V. (1996): "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". En Sikula, J. (ed.): *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of teacher educators*. Nueva York: Macmillan, pp. 102-119.
- ROBLES, H. (1998): *Interdisciplinarity courses and Programs: Pedagogy and Practise. Recomendations for Planning, implementation and Evaluation*. ERIC doc nº 426 739.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. et al. (1995): "Una alternativa a la tradicional estructuración funcional del currículum de formación de maestros". En *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea, S. A., pp. 85-100.

- SALES BLASCO, J. (2001): *El currículum de la educación física en primaria*. Barcelona: Ed. Inde.
- SANTOS, M. *et al.* (1992): Cultura y poder en la organización escolar. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. GID. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SCOTT, R. L. (1979): Personal and Institutional Problems Encountered in Being Interdisciplinary. En Kockelmans, J. (ed.): *Interdisciplinarity and Higher Education*, University Park: The Pennsylvania State University Press, pp. 306-327.
- SCHWAB, J. (1983): Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comps.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 197-208.
- SCURATI, C. *et al.* (1977): *Interdisciplinarietà y didáctica*. A Coruña: Adara.
- STAKE, R. (1998): *Investigación con estudio de caso*. Barcelona: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- TABA, H. (1962): *Curriculum development: theory and practice*. Nueva York, NY: Harcourt, Brace & World.
- TAYLOR, P. H. Y RICHARDS, C. M. (1987): *An introduction to Curriculum Studies*. NFER-Nelson, Windsor.
- THORNTON, S. (1991): "Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies". En James Shaver (ed.): *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies*. Nueva York: Macmillan, pp. 237-248.
- TORRES, X. (1994): *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Madrid, Morata, 1994.
- TOULMIN, S. (1977): *La comprensión humana: el uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Editorial.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003): L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. En Tutiaux-Guillon (ed.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne, pp. 27-39.
- TYLER, R. W. (1969): *Basic principles of curriculum and instruction*, (segunda edición). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- VILAR, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Kairós, S. A.
- WALLERSTEIN, I. (1997): Differentiation and Reconstruction in the Social Sciences. En Fernand Braudel Center for the study of economies, historical systems, and civilizations. Binghamton University, State University of New York <http://fbc.binghamton.edu/index.htm>, <http://fbc.binghamton.edu/iwdiffn.htm> (página consultada el 14 de octubre de 2008).
- WESTBROOK, R. (1993): "John Dewey 1859-1952". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nº 1-2, pp. 289-305.
- ZABALA, A. (1998): "Los enfoques didácticos". En Coll, C. *et al.*: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Grao.
- ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Ed. Grao.
- ZABALZA, M. A. (1999): "De la genealogía a la biografía: qué ha pasado con la didáctica en estos últimos 25 años". *Profesorado*, nº 2, vol. 2. Granada: FORCE, pp. 51-71.



# Segunda parte

**Trabajo de campo e itinerarios pedagógicos:  
Una propuesta interdisciplinaria**





# Introducción

La importancia del trabajo de campo tanto en el ámbito de las Ciencias Sociales, como en el de la educación física apenas requiere justificación.

El medio constituye un importante recurso, ofrece una gran cantidad de estímulos y proporciona multitud de instrumentos fácilmente disponibles. Así, se constituye como un entorno propicio para hacer y construir ciencia y conocimiento. Junto al carácter incentivador y motivante que tiene el acercamiento al medio, a través de visitas, viajes y/o exploraciones, el recurso al itinerario pedagógico permite enriquecer la cultura con aportaciones de todos los conocimientos, por lo cual parece justificado, en todos los niveles educativos, y en la práctica totalidad de las áreas de conocimiento; aunque en algunas en concreto, consideramos que resultan absolutamente imprescindibles y necesarios. Y al mismo tiempo, esa salida al campo actúa como un medio actualizado de conocimientos teóricos y experiencias previas.

Sea tanto en su faceta de ayuda a descubrir la aplicación real de unos conocimientos teóricos previos, que ahora adquieren toda su vigencia o sentido, o bien como activador u organizador —al otorgar significado— a lo ya estudiado, parece evidente su carácter no exclusivo de una materia, asignatura o área de conocimiento, sino que destaca su carácter interdisciplinario. Si bien ocasionalmente pueden ser objeto de un tema único, la lógica de la economía de medios y esfuerzos ahonda en ese carácter múltiple e interdisciplinario.

Pero su virtual potencial educativo, como tal instrumento pedagógico, requiere una preparación previa rigurosa, de tal manera que los resultados alcanzados serán mejores, cuanto mayor sea su preparación.

Ese rigor esperable de toda actividad científica nos exige, además, profundizar en las diferentes pautas o aspectos, a la hora de diseñar un itinerario, de modo que resulte lo más provechoso posible para todos cuantos intervienen y participan en el mismo.

Compartimos, por otra parte, la creencia de que la educación permitirá construir en el albor del nuevo milenio un mundo mejor. La aplicación de la cultura, la ciencia y la educación han de permitir un desarrollo humano sostenible. Además, nos exige la formación en los valores humanos fundamentales y comunes a todos los individuos, en definitiva, que actuemos en una perspectiva de globalidad (Prados, 2001).

# Capítulo 6

## Interdisciplinariedad

### Contenido

---

#### 6.1. Antecedentes

---

La complejidad del conocimiento y su transmisión, nos sitúa en una tendencia creciente de integración de las diferentes áreas de conocimiento. Esta parece ser la mejor solución a los problemas que genera el abordaje del conocimiento por parte de las distintas ciencias. Y esta actitud se nos impone por diferentes razones, que van desde la proliferación de especialidades, pasando por la cada vez mayor fragmentación de la ciencia, hasta el interés de los propios colectivos educativos en su afán de abrir nuevas perspectivas y horizontes. En un mundo cambiante, inmerso en continuos descubrimientos científicos y tecnológicos, acompañados del nacimiento de nuevas teorías y concepciones, y la aparición de nuevas ciencias combinadas y fronterizas, parece lógico pensar que, aunque solamente sea por razones puramente utilitarias y egoístas, este tipo de enfoque integracionista tienda a imponerse. Además, razones pragmáticas lo avalan, tales como pueden ser la limitación que impone la duración del tiempo escolar y de los programas, así como la ineludible elección de unas materias en detrimento de otras (Bravo *et al.*, 1998).

### 6.1. Antecedentes

A través del tiempo, en favor de la consecución de los mejores resultados académicos y educativos, se han adoptado diferentes grados de integración del conocimiento, sea la pluridisciplinariedad, multidisciplinariedad o la interdisciplinariedad. En el primer caso, como consecuencia de la exigencia de especialización, se verifica la yuxtaposición de varias disciplinas, sin tener en cuenta la relación conceptual, didáctica y metodológica que la función docente exige. En el caso del enfoque multidisciplinar, se verifica la vinculación de un conjunto de materias y disciplinas en un currículo, con el objeto de conocer diversos aspectos, sectores o ámbitos de un mismo problema, atendiendo a una mínima exigencia de coordinación en base a criterios epistemológicos, lógicos, psicológicos, pedagógicos o de cualquier otra índole. Este enfoque no ofrece, necesariamente, posibilidades de relación en sentido estricto, que vayan más allá de la mera convergencia entre las ciencias afectadas.

Por el contrario, la interdisciplinariedad, enfoque por el que nosotros abogamos, nace de la convergencia de diferentes disciplinas en un objeto o problema de conocimiento (Santillana, 1983). Las relaciones múltiples y convergentes que se suscitan obligan a que dichas disciplinas reelaboren sus propios constructos, logrando, de este modo, mayores precisiones y enriqueciéndose de los logros de los demás (Gómez, 2001), promoviendo progreso científico y técnico. Este tipo de planteamiento, en el ámbito de la Didáctica, ha tenido una fuerte repercusión en los currículos, especialmente en los promovidos y refrendados por organismos internacionales (ONU, UNESCO, OCDE, etc.). De este modo, el saber fragmentado en materias ha de poderse concebir como una unidad de integración a partir de los distintos elementos que constituyen la ciencia (Bravo, *op. cit.*).

Este carácter globalizador e integrado de las disciplinas en los planes de estudio se confirma como una constante en la normativa legal vigente —LOGSE (Rodríguez, 1995) y posteriores—. Aunque no se puede negar que la especialización ha permitido aumentar los conocimientos, lo que realmente otorga valor es la generalización, hasta tal punto que como indica Ritter *et al.* (1997) es posible que en los próximos decenios la especialidad más importante sea la generalista, dado que el trabajo especialista a ultranza tiende a desaparecer, en cuanto puede ser realizado por máquinas que lo llevarán a cabo con mayor rapidez y exactitud. Lo radicalmente humano, el trabajo creativo requiere diversificar el propio pensamiento y aprender a ver multidimensionalmente. Los desafíos que nos plantea la tecnología moderna, la evolución de las sociedades contemporáneas, la necesidad de mantener y extender el bienestar y el progreso, dependerán de la capacidad de pensar y actuar con una flexibilidad integradora y no dogmática.

# Capítulo 7

## Interculturalidad

### Contenido

---

- 7.1. Objetivos para una educación intercultural
  - 7.2. Implicaciones didácticas y metodológicas
-

La evolución que se verifica en nuestro entorno económico y geográfico —UE (Unión Europea), países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico)—, nos aboca a un nuevo futuro en el que será moneda corriente la libre circulación de personas, mercancías y capitales, algo sin precedentes históricos —en cuanto a su magnitud— y que dibuja un panorama lleno de enormes posibilidades, conviviendo con situaciones de tensiones y conflictos.

En el caso de la UE, una de las primeras experiencias de integración plurinacional, es patente la creciente interdependencia económica entre los estados miembros y de éstos con el resto del mundo, pese a perder parte del papel preponderante en los intercambios económicos frente a otras áreas de mayor pujanza (Ekholm *et al.*, 1999). Este fenómeno de globalidad se hace a costa de una merma y pérdida del control de los estados individuales, y convive con un fenómeno de focalización local y fragmentación frente a entidades políticas de orden superior. Se convive con regiones que, lejos de enfatizar sus similitudes, tratan de crear perfiles distintivos (ej.: el arco atlántico, la interregión Galicia-Norte de Portugal), e incluso ciudades que buscan afirmar su autonomía (áreas metropolitanas). Esta tensión bipolar entre globalidad y afirmación de las peculiaridades regionales (recurriendo incluso a la enseñanza (Capel, 2001)) encuentra su eco a nivel político, genera situaciones de enriquecimiento cultural y no pocos conflictos, junto con arraigados y nada desdeñables debates en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales (Luis, 2001).

Si bien una buena parte de las sociedades occidentales son pluriculturales, están constituidas por un conjunto heterogéneo de grupos étnicos y lingüísticos, tal factor comienza a considerarse como un problema cuando se percibe como una amenaza a la cohesión social (Escámez, 1999) o a su identidad (o seguridad identitaria) (Barbé, 2001). El problema multicultural deriva en una convivencia difícil, por la presencia, en una comunidad humana en la que existe una cultura dominante, de personas que se identifican con culturas diversas a través de diferentes mecanismos (Gómez Berrocal *et al.*, 2001).

Mayorías y minorías se confrontan frecuentemente en temas tales como los derechos lingüísticos, práctica religiosa, autonomía regional o nacional, representación política, currículos educativos, capacidad normativa o fiscal, y otro sinnúmero de temas que provocan continuos litigios. Pero no es menos cierto que, más allá de razas, culturas, circunstancias históricas diversas, todos los seres humanos alcanzamos el mutuo entendimiento y experimentamos estados emocionales análogos frente a las situaciones básicas de la vida, sin que rituales, códigos, tabúes, prejuicios e ideologías de diferentes culturas hayan logrado disipar la identidad esencial de “*ser humano*” (Sebreli, 1992).

Nuestro proyecto tiene como uno de sus ejes primordiales la interculturalidad, por razones evidentes: se dirige a un grupo heterogéneo de alumnos, de distintas especialidades, de diferente extracción socioeconómica, y futuros profesores en un nuevo y desafiante contexto: el marco global de la UE (Unión Europea), con sus desafíos económicos y demográficos, y el entorno más próximo de Galicia: sociedad deudora de las aportaciones de la cultura europea (que tiene su máximo exponente en el Camino de Santiago (González, 1999) y española, que contribuyó a crear y desarrollar, país de emigrantes por excelencia, y reciente receptor de personas provenientes del llamado tercer mundo.

No parece conveniente olvidar que, nuestro país fue una tierra que sufrió y originó tremendas convulsiones bélicas (la invasión musulmana, la colonización de las tierras de ultramar), y al tiempo fue punto de encuentro entre civilizaciones. Pasó por etapas

de gran uniformidad a otras épocas más recientes en las que se observa la existencia de inequívocas diferencias entre partes del territorio, a partir de las variedades lingüísticas y culturales (Galicia, País Vasco y Cataluña), y cuya reivindicación originó situaciones de gran violencia (Nieto *et al.*, 1997). La superación de tal situación, con sus vaivenes y tensiones puntuales y la plena incorporación de nuestro país en el entorno de la UE, plantea el desafío de idear una nueva formación del profesorado en la que se compatibilice la integración sociocultural con la preservación y desarrollo de la propia identidad cultural. Una primera tentativa pasa por superar el “etnocentrismo” (valga la expresión) que constriñe a cada materia, a la propia asignatura, lo cual constituye todo un reto.

### 7.1. Objetivos para una educación intercultural

Es obvio que embarcarse en un proyecto de estas características exige no perder de vista el objetivo fundamental de formar a nuestros alumnos, profesores en ciernes, en valores de una educación intercultural, en valores que promuevan lo que tenemos en común los diferentes grupos y colectivos, culturalmente diferentes. Este contexto nos impone la obligación de realizar *“el diseño concreto de las actividades escolares que va a posibilitar al docente explicitar su estilo pedagógico y la reflexión sobre sus propias actitudes, valores y expectativas respecto a la educación y a sus alumnos, al poner en relación los contenidos, la metodología y los materiales con los fines”*... *“La formación del profesorado es una tarea fundamental de la reforma estructural de la escuela y del desarrollo de las políticas educativas. No se debería culpar al profesor de las resistencias que la escuela muestra ante la introducción de modelos educativos que rompen la hegemonía de la cultura dominante, cuando su propia socialización como profesional responde a los valores latentes de un discurso etnocéntrico”* ... *“Los cambios deben apoyarse en la formación de docentes que ejecuten en las prácticas escolares diarias, las reformas organizativas, curriculares y mentales que requiere la escuela intercultural...”* ( Escámez, 1999, pp. 258).

En este contexto, se aprecia que una pedagogía intercultural no es, no debe ser, ni la yuxtaposición de asignaturas, ni la amalgama de las mismas. El objetivo que se persigue no puede ser una hibridación intelectual de los alumnos mediante una manipulación pedagógica, sino por el contrario ha de buscar un enriquecimiento y comprensión mutuos, a través de aprendizajes basados sobre el fondo cultural de cada uno (en la línea de las propuestas realizadas por el Consejo de Europa) (Cabello, 1993). No obstante, la cada vez mayor presencia de alumnos de diferentes países, etnias o culturas, representa un grave problema si no se han previsto los medios y recursos necesarios para capacitar a la comunidad educativa para hacer frente a tales situaciones.

### 7.2. Implicaciones didácticas y metodológicas

Sin infravalorar el rol ni la importancia de cada materia del currículo del futuro profesor, las aportaciones de las diferentes disciplinas, traducidas en acciones educativas, sin exclusividad alguna, convergiendo, permiten analizar y comprender las diversas situaciones del aula, del centro educativo, y así intervenir sobre ellas. Si conseguimos suscitar este interés, este tipo de actitudes de reflexión e indagación continua y el concepto de ciencia como un proceso de construcción permanente, en todas las disciplinas, estaremos en la línea de conseguir la construcción significativa del conocimiento (Rodríguez, *op. cit.*).

Se trata de transmitir la inquietud de llegar a asumir que cada uno, desde nuestra materia concreta, veamos lo que ésta pueda aportar al conjunto de la formación de los futuros maestros, iniciando así un proceso de reflexión y toma de decisiones colaborativas sobre cómo integrar las contribuciones más importantes de las diversas disciplinas (Fraile, 1997), lo que puede aportar cada materia al conjunto, y se proceda a reflexionar y decidir de manera colaborativa qué integrar en los módulos teórico-prácticos interdisciplinares. Parece conveniente, siquiera aunque solo sea de manera tentativa o experimental, evitar el esquema de introducir materias y asignaturas encasilladas de modo aislado en el currículo de los nuevos docentes, en aras de conseguir la ansiada inter/multidisciplinariedad.

Dentro de esta óptica, el análisis, la reflexión y aclaración de conceptos, nos hace indagar en la posibilidad de vincular y conexas los conocimientos y habilidades enmarcadas en otras áreas del currículo educativo y que se plantean como una alternativa metodológica para abordar un trabajo más educativo y novedoso, especialmente en el caso de algunas áreas de conocimiento implicadas (Granados *et al.*, 1997).

La búsqueda de una organización de los contenidos más relacional, en línea con la reforma auspiciada por la LOGSE, en la cual la educación sistemática busca favorecer el desarrollo corporal, afectivo, social e intelectual, consolidando aprendizajes básicos que permitan al individuo integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, contribuirán a que el proceso enseñanza-aprendizaje resulte más gratificante para los implicados en el mismo (Zeichner, 1993). Una vía posible es la de considerar la dimensión físico motriz como el eje canalizador del resto de los aprendizajes. La experimentación y vivencia motriz permitirá que los aprendizajes queden mejor consolidados (la motricidad puede, de facto, como fenómeno global, polivalente e inteligente, constituirse en un eje vertebrador de todo tipo de conocimiento y saber, por su enorme potencial lúdico, expresivo e interactivo (Castañer *et al.*, 1996), con una conexión entre todas las áreas, propiciando un conocimiento más global, objetivo y cercano a la vida real.

# Capítulo 8

## Nuestra experiencia

### Contenido

---

- 8.1. Puesta en práctica
  - 8.2. Dos itinerarios
-



A partir de los presupuestos teóricos arriba enunciados, se llevaron a cabo diferentes experiencias de puesta en práctica de un proyecto interdisciplinar, en la Facultad de Ciencias de la Educación, por parte del Departamento de Didácticas Especiales, y a través de diferentes asignaturas. En la experiencia inicial participaron alumnos de las especialidades de educación física, Educación Primaria, Educación Infantil, y Audición y Lenguaje, hasta un total de 250 alumnos; de los que es justo reconocer, tanto por la relación de la actividad con su currículo, como por el interés instrumental de la misma de cara a su futura trayectoria profesional, secundaron con gran entusiasmo. La naturaleza misma de los itinerarios, de gran atractivo natural, invitó a la participación, tanto de alumnos como de profesores. Partiendo de una predisposición tan positiva, ésta contribuyó tanto a realizar los trabajos previos de elaboración y preparación, como a su posterior desarrollo y al de las tareas complementarias de los alumnos desarrolladas, individualmente y en equipo. El contacto con el medio tiene además de su gran capacidad motivadora, una poderosa dimensión de adquisición de experiencias personalizadas, que difícilmente se pueden adquirir dentro del aula.

### 8.1. Puesta en práctica

A la hora de materializar en nuestra labor docente este proyecto interdisciplinario, la línea de actuación prioritaria consistió en trabajar en equipo; labor, en principio, difícil, primero, viendo qué podía aportar cada área para alcanzar el objetivo propuesto. Se estimó que uno de los instrumentos disponibles, de cara a la formación inicial del profesorado, era el de los itinerarios pedagógicos. Recabada la información básica sobre la interdisciplinariedad, la fase siguiente consistió en establecer las líneas de trabajo a seguir por las distintas áreas. A continuación se eligieron los recorridos de campo, complementados con el trabajo de gabinete sobre los mismos, analizando las características (proximidad, lejanía, costes, y aspectos puramente “logísticos”) y viendo qué temas convenía destacar desde el punto de vista social, económico, geográfico, cultural, folclórico y/o histórico-artístico. Tras recoger las aportaciones de cada área, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, se delimitaron los temas a tratar, dadas las limitaciones de tiempo y la necesidad de ajustar el proyecto y los planes de estudio. Una salida al campo, la aplicación práctica, permitió un primer análisis de los datos recogidos durante el recorrido, y la obtención de información relativa a las dificultades, posibilidades, mejoras, propuestas de recorridos alternativos, primer contacto con habitantes y recursos de la zona; surgiendo de este modo, datos que no figuraban en nuestra planificación y cuya recopilación facilitó la siguiente fase.

Los nuevos datos abocaron al trabajo de gabinete para tratar de organizar y perfilar el proyecto a la luz de las aportaciones de la salida de campo, y de este modo darle forma definitiva para su aplicación. La materialización se verificó en diferentes informes, elaboración de carteles informativos, y normas sobre la dinámica a seguir para solicitar la participación en el proyecto. A partir de aquí entramos en contacto con el grupo de alumnos interesados, se les expuso el proyecto e incorporó como miembros activos del mismo, se les subdividió en diferentes unidades de actuación y responsabilidades (además de iniciar la tarea obligada y necesaria de entrega de material y credenciales a los responsables,

fijando qué pautas de coordinación deberían adoptar). A partir de la recogida de datos proporcionados por las aportaciones y trabajos de los diferentes subgrupos, se procedió a reelaborar, con la recopilación de nuevos datos de interés general, el proyecto, ahora ya perfilado para su aplicación práctica. A continuación se elaboró un tríptico informativo de las actividades a realizar durante los itinerarios y en cada uno de los tramos de los mismos. La aplicación de la tarea previa tuvo lugar en dos fases: aula, conferencias específicas sobre la metodología de trabajo y sobre el objeto del itinerario, parte teórica, y salida al campo, parte práctica.

Como colofón, se realizó una puesta en común, donde cada subgrupo participó con la exposición de su memoria, realizada a través de los propios datos obtenidos de las conferencias, de los recorridos de campo, y cualesquiera otras fuentes que considerasen oportunas, reflejando en ellas su trabajo de investigación, así como su opinión y valoración de la conveniencia o no sobre la línea de actuación en el ámbito de la interdisciplinariedad.

Finalmente, se realizó una evaluación y memoria del proyecto relativo a los itinerarios pedagógicos, valorando desde cada asignatura los aspectos implicados en la planificación, realización, ejecución y contenidos de los mismos, que describimos sucintamente a continuación.

## 8.2. Dos itinerarios

La práctica de los itinerarios pedagógicos es una vieja conocida de los maestros y pedagogos de todas las épocas, desde los filósofos peripatéticos griegos pasando por los descubridores y expedicionarios europeos (Darwin, Humboldt, las mediciones ecuatoriales de los marinos españoles del siglo XVIII, etc.), las misiones pedagógicas de Lorca y Dieste, la lúdica Ruta Quetzal, hasta la más humilde salida al patio de las escuelas infantiles. Es un recurso de importante repercusión en la vivencia de los alumnos y profesores.

En nuestro caso, dadas las características de los alumnos a los que nos dirigimos, adquieren un cierto grado de sofisticación, en cuanto al planeamiento y preparación previa. Los que aquí presentamos, aunque un tanto experimentales, se realizaron sobre la base de otras experiencias anteriores.

### 8.2.1. San Andrés de Teixido

El interés de este pequeño santuario radica en su localización geográfica, en uno de los puntos más septentrionales de la provincia de A Coruña, en un entorno natural constituido por una costa acantilada, que discurre entre el golfo de A Coruña y la ría de Ortigueira. La espectacularidad de la zona y su paisaje justificaría por sí misma la realización de tal itinerario, que destaca por las peculiaridades morfogeológicas del terreno en el que se asienta.

Por otra parte, dentro de la cultura tradicional, San Andrés de Teixido, conocido como San Andrés de “lonxe” (‘lejos’), forma parte del imaginario popular, de la religiosidad popular gallega, situándose al nivel de otros santuarios tradicionales como pueden ser Santiago Apóstol, San Benito de Lárez (Pontevedra), la Virgen de la Barca de Muxía (A Coruña) o la Peregrina de Pontevedra. Las rutas elegidas se hacen, en este caso, en función del interés del medio físico, cultural y de la actividad física.



**Foto 8.1.** San Andrés de Teixido: descanso de las escarpadas laderas de A Capelada sobre el océano Atlántico.

**Fuente:** [www.celtiberia.net/verimg.asp?id=2633](http://www.celtiberia.net/verimg.asp?id=2633).

### 8.2.1.1. Desarrollo



**Foto 8.2.** Panorámica de San Andrés de Teixido, que evoca el estudio conjunto de los factores geográfico, artístico, cultural, religioso, en un entorno paisajístico de gran riqueza.

**Fuente:** [www.lasromerias.com/pages/galicia/cedeira/cedeira.htm](http://www.lasromerias.com/pages/galicia/cedeira/cedeira.htm).

Una vez elegida la zona, estudiadas las rutas, fijados los hitos de carácter monumental y geográfico a visitar, se lleva a cabo la fase teórica, con el desarrollo de un cursillo monográfico consistente en conferencias de presentación y abordaje de los aspectos más reseñables. En nuestro caso, las conferencias, con una duración de una hora y cuarenta y cinco minutos, versaron sobre: “San Andrés de Teixido, enclave en la sierra de A Capelada” de presentación y aspectos generales, “Santuarios y romerías: San Andrés de Teixido como una de las manifestaciones de las fiestas y la religiosidad colectiva en Galicia”, “La cultura popular como ciencia de carácter histórico”, “Parajes dentro de las romerías en Galicia” glosando los aspectos antropológicos y culturales. Este monográfico se vio apoyado por el desarrollo de temáticas afines en las asignaturas implicadas durante un periodo de clases breve (3 horas), pero que se estimó suficiente, incidiendo en los diferentes aspectos de la temática a tratar en el monográfico.



**Foto 8.3.** Zona con una gran y antiquísima tradición religiosa, que se traduce en romerías y visitas al santuario. Los vecinos cuentan leyendas e historias de milagros y meigas. Existe una pequeña industria para la venta iconográfica, artesanía y productos del campo (miel, maíz, etc).

**Fuente:** Elaboración propia.

El itinerario consistió en el desplazamiento desde A Coruña a Cedeira, villa inmediata y capitalidad del municipio en el que se encuentra emplazado el santuario y la sierra objeto de tratamiento, dedicando la mayor parte de la sesión matutina a una ruta guiada de senderismo

de interés cultural, con una charla coloquio previa para situar a los asistentes, y acompañada de las explicaciones oportunas de guías, monitores y profesores. El resto del día se dedicó a visitar el santuario y parajes de interés geológico y paisajístico.



**Fuente:** Elaboración propia.

### 8.2.1.2. Actividades posteriores

Con posterioridad, los alumnos, ya individualmente y en pequeños grupos, en sus propias aulas, realizaron, dentro del ámbito de las materias involucradas, diferentes actividades: diarios, memorias, recopilaciones, exposiciones y análisis de diferentes aspectos que debieron valorar a través del itinerario realizado (económicos, demográficos, ecológicos —flora y fauna—, históricos, monumentales, didácticos, antropológicos, de ocio y tiempo libre, impacto de las nuevas tecnologías (las prácticas que justamente más les interesaron), documentales, geográficos, etc.).

La valoración de los alumnos fue positiva, máxime teniendo en cuenta lo motivante de la actividad y lo innovador del desarrollo de la clase frente a la clase tradicional (no menos importante), más frecuente en la actividad docente.

### 8.2.2. El Camino de Santiago

A lo largo de la Edad Media esta ruta se convirtió en la seña de identidad del nacimiento de Europa, factor de unidad cultural y origen del desarrollo de la civilización alrededor del cristianismo (órdenes religiosas) (E.T.G., 1988). Descubierta el sepulcro del apóstol, el lugar fue considerado santo y comenzó rápidamente a recibir devotos, primero peninsulares (a partir del año 866) y posteriormente extranjeros, siendo el primero y más renombrado el obispo de Puy (Gaspar, 1996). En el siglo XI adquiere categoría de santidad internacional, y en el XII alcanza el carácter de privilegio jubilar.



**Foto 8.6.** Vista panorámica desde O Cebreiro del acceso actual por carretera a O Cebreiro desde Piedrafita.

**Fuente:** Elaboración propia.

Esta ruta, fue asumiendo el carácter de camino de perfección, que se realiza siguiendo de día al sol y de noche a la Vía Láctea, plagado de monumentos e hitos que recuerdan la exculpación de los pecados (milladoiros, cruceros, petos de ánimas, etc.), conduce a la ciudad eterna y a la perfección, conecta con la pasión y la búsqueda de la perfección.



**Fotos 8.7. y 8.8.** Estado actual de construcción típica denominada "Palloza". Paredes de piedra granítica con techumbre de lajas de pizarra y superpuesto entrelazado de paja. Se encuentra en la zona urbana de O Cebreiro, entre construcciones actuales (izquierda). Pequeña plaza de O Cebreiro: con construcciones rehabilitadas manteniendo su origen y con suelo empedrado con piedras de granito (derecha).

**Fuente:** Elaboración propia.

En este último aspecto, conecta con la tradición medieval de la búsqueda del Grial. Las leyendas populares sitúan el Grial en la capilla de O Cebreiro (Valiña, 1992) (e incluso se quiere ver en el escudo de Galicia), y conectan con el remoto y medieval nacimiento de la prosa y la novela (Baquero, 1963 y Barreiro, 1994). El Grial es el vaso maravilloso usado por Jesús en la Última Cena, contiene la última sangre vertida por Jesús en la cruz, recogida por José de Arimatea, dueño de la cabaña en la que se reunió con sus discípulos, y que tiene la cualidad de cambiar lo caduco en eterno al entrar en contacto con él.



**Foto 8. 9.** Iglesia de Santa María la Real. Construcción prerrománica del siglo IX. A la derecha de la iglesia se encuentra la Hospedería San Giraldo de Aurillac.

**Fuente:** Elaboración propia.

La búsqueda del Grial, alegoría del ideal de vida cristiana, opuesta a la mundana y perversa, solo la puede realizar un caballero totalmente puro, aunque sean muchos los que se empeñen en la misma (empezando por los de la Tabla Redonda) (Blooch, 1961).



**Foto 8.10.** Cripta de Cristal que guarda el cáliz y patena, relacionada con el milagro del Santo Grial gallego.

**Fuente:** Elaboración propia.



**Foto 8.11.** Panorámica del Monasterio de San Julián de Samos, del siglo VI (en proceso de restauración), por cuya fachada noreste discurre el río Oribio.

**Fuente:** Elaboración propia.

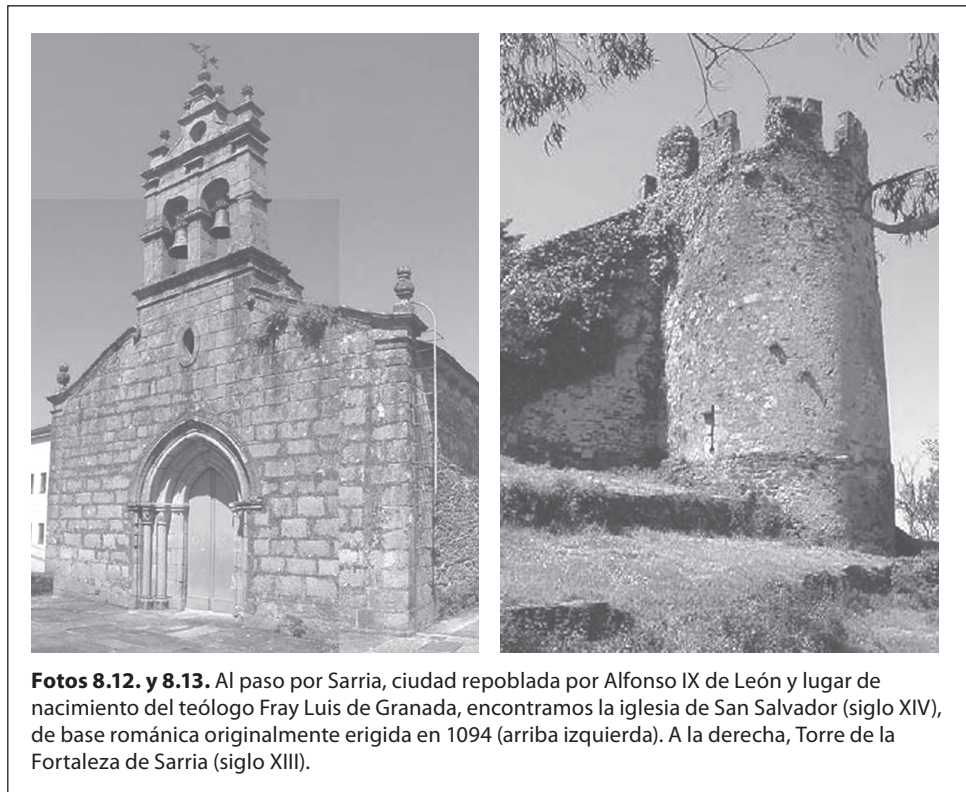


El influjo cultural del ideal caballeresco tiñe la primera prosa europea y llega hasta nuestros días, inspiró la música de Wagner (*Parsifal*), la cinematografía (Latorre, 2001 y Cirlot, 2001) y la literatura contemporánea (W. Morris, T.S. Eliot, H. Hesse, Tolkien, entre otros, hacen del Grial el arquetipo del objeto a descubrir, e igual sucede en la literatura gallega contemporánea: Álvaro Cunqueiro —más antiguo—, Méndez Ferrín, Martínez Oca o Darío Xoán Cabana —entre los más jóvenes—).

La dimensión arquitectónica y monumental es de una importancia capital, y otra de las dimensiones a tratar, si bien dado el enorme e interesante patrimonio susceptible de visitar y analizar (Singul, 1999), se opta por centrarse en un número muy limitado de edificaciones (fundamentalmente la catedral y el monasterio de San Martín Pinario).

#### 8.2.2.1. Desarrollo

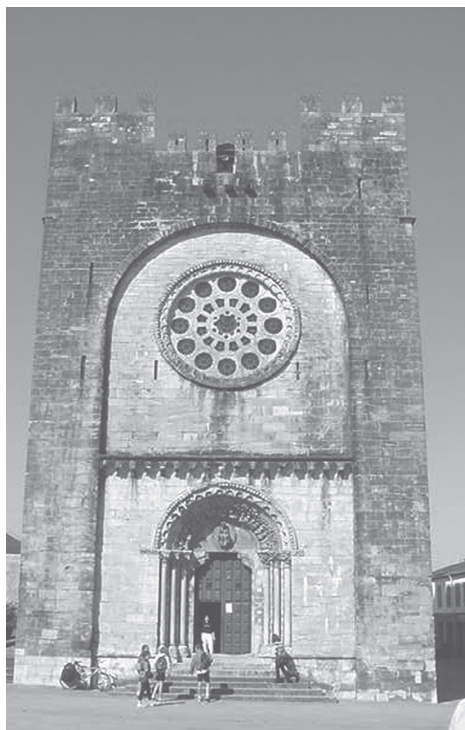
Dada la extensión del tramo gallego del camino, fue preciso acotar y localizar las zonas de visita, así como los monumentos más representativos a visitar.



**Fuente:** Elaboración propia.

La fase teórica se concretó en el desarrollo de diferentes conferencias relativas a la temática jacobea, con una duración aproximada de una hora y quince minutos, con la intención de destacar aquellos aspectos más interesantes. Tras una primera presentación en sendas

conferencias tituladas: “El camino francés de Santiago”, “Camino francés de Santiago de Compostela en Galicia” (esta última en la modalidad de proyección en formato digital), le siguieron las relativas a los aspectos histórico-artísticos: “O Camiño de Santiago en Galicia”, “La peregrinación al lugar Santo de Occidente: concepto y promoción”, y técnicos: “Preparación y organización de una salida al campo”.



**Fotos 8.14 . y 8.15.** Convento de la Magdalena, del que destaca su fachada plateresca, fundado por peregrinos italianos en el siglo XIII (izquierda). A la derecha, iglesia fortaleza de San Nicolás del siglo XII, situado en Portomarín, templo de los Caballeros de San Juan de Jerusalén, que en su fachada luce uno de los más grandes rosetones románicos conocidos (5,25 m de diámetro).

**Fuente:** Elaboración propia.

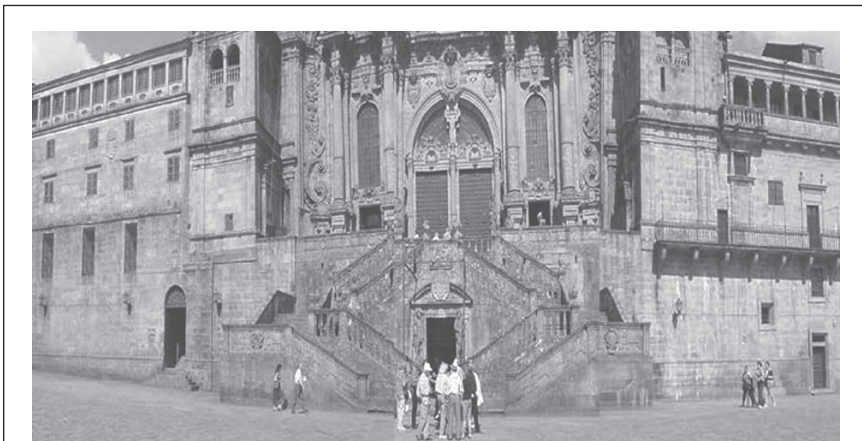
El itinerario contemplaba el desplazamiento desde A Coruña a O Cebreiro (Lugo), con un breve recorrido por el Alto de Pedrafita, visita a O Cebreiro con la celebración de una charla coloquio sobre “La hospitalidad monástica en el Camino de Santiago y la apertura de la península a Europa”, visita a los monasterios de Samos, iglesia de Sarria y Portomarín, con una charla sobre “Las órdenes militares en los caminos de Santiago, Jerusalén y Roma”, visita a la población de Melide, ejemplo de villa medieval, y finalmente en Santiago, visita a la catedral y exposición-coloquio en el monasterio de San Martín Pinario.



**Foto 8.16.** Capilla de San Roque de Melide que conserva la portada románica de la antigua iglesia de San Pedro del siglo XIII (al fondo) y cruceiro gótico del siglo XIV (en primer lugar), que pasa por ser uno de los más antiguos de Galicia.

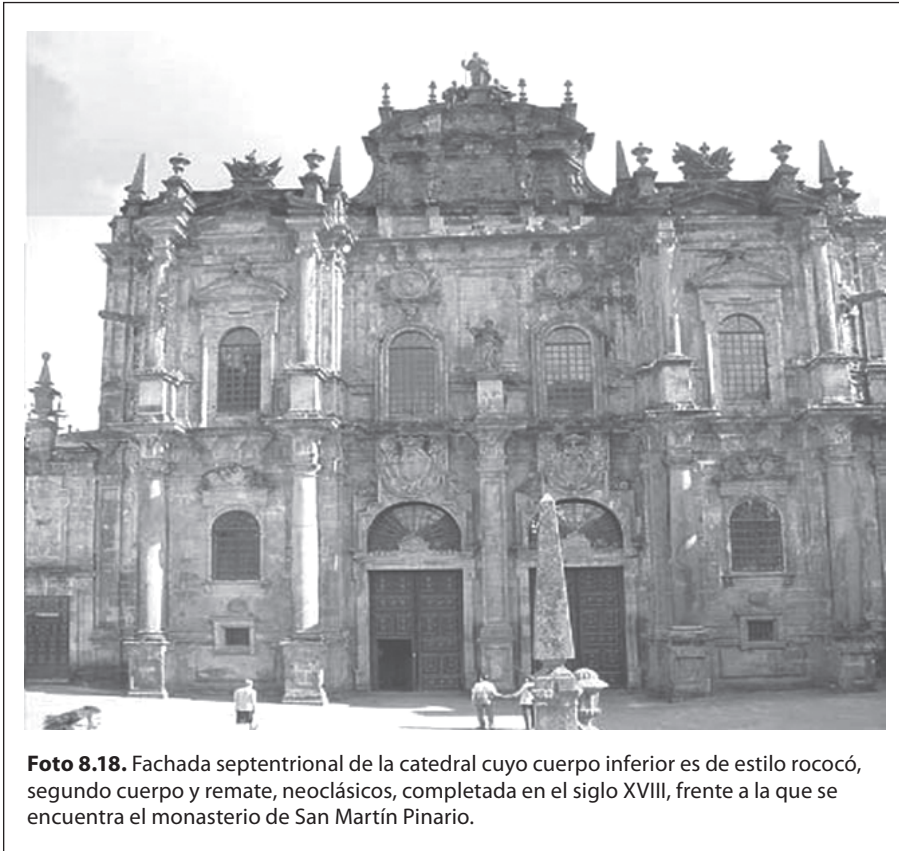
**Fuente:** Elaboración propia.

Junto al apoyo en las clases convencionales a esta actividad, con posterioridad se celebró una charla-coloquio, que sirvió de resumen y permitió que los especialistas respondiesen a las inquietudes y curiosidades que pudieron suscitarse entre los alumnos a lo largo del itinerario y actividades desarrolladas.



**Foto 8.17.** Fachada del Obradoiro de la Catedral de Santiago (detalle de la escalinata de acceso a su portada principal), original del Maestro Mateo, formada por treinta y tres escalones que conducen al Pórtico de la Gloria (arriba superior).

**Fuente:** Elaboración propia.



**Foto 8.18.** Fachada septentrional de la catedral cuyo cuerpo inferior es de estilo rococó, segundo cuerpo y remate, neoclásicos, completada en el siglo XVIII, frente a la que se encuentra el monasterio de San Martín Pinario.

**Fuente:** Elaboración propia.

#### 8.2.2.2. Actividades posteriores

Resulta difícil, por la inercia o por la propia mecánica y planteamiento de los planes de estudio y la manera de ver cada profesor su propia asignatura, sustraerse a una evaluación individual de cada alumno, en el marco de cada materia. Aunque nos centramos básicamente en aspectos históricos, artísticos y técnicos de la elaboración de un itinerario, de alguna forma hemos de evaluar el rendimiento y el entusiasmo desplegado.

Los alumnos realizaron diferentes aportaciones (lo que consideramos otorga a este trabajo ese carácter de aprendizaje significativo): una memoria de cada subgrupo resaltando diferentes aspectos (cada subgrupo se especializó en un tema concreto, y cada alumno en un área específica de ese tema), de acuerdo con una programación previa, y su exposición al conjunto de los alumnos. Se valoró tanto la participación como la propia elaboración, exposición y aportaciones de cada miembro del equipo, sin entrar tanto en el tema de la calificación concreta que se le otorgó a cada persona (quizás lo menos interesante de toda esta tarea, pero que a cada alumno preocupa en gran medida).



**Foto 8.19.** Monasterio de San Martín Pinario, en la plaza de la Inmaculada, frente a la fachada septentrional de la Catedral de Santiago.

**Fuente:** [www.viajesatlantico.com/pinario/](http://www.viajesatlantico.com/pinario/).

El material recogido, recuerdo de la experiencia vivida, plasmada en fotografías, vídeos y grabaciones, permitió realizar actividades complementarias (tales como concursos de fotografías, por ejemplo) que son susceptibles de aprovechamiento en la medida en que se incorporen nuevas experiencias a los recorridos pedagógicos.

# Capítulo 9

## Evaluación

Finalmente, a nivel tentativo, dadas las limitaciones derivadas de la disparidad de alumnos, especialidades, años de formación y otros condicionantes, realizamos una pequeña evaluación que nos permitiese conocer la opinión más objetiva de los alumnos, al tiempo que sirviese de feedback informativo de dicha experiencia.

Los resultados se exponen en la tabla que figura a continuación. Le concedemos un valor testimonial, reconocemos ciertas lagunas metodológicas (tanto del instrumento de medida, como de la forma de llevarla a cabo) y un exceso de entusiasmo por parte de los alumnos a la hora de valorar la experiencia, aunque quizás no recoja la intensidad del trabajo desarrollado tanto por los participantes (profesores y alumnos) como durante la planificación y posterior ejecución.

**Tabla. 1.** Valoración de los alumnos de las actividades desarrolladas por especialidades (en porcentaje).

1. En general, ¿qué opinión te merecen las actividades desarrolladas en el proyecto de itinerario pedagógico?

	Lenguaje y comunicación	Educación infantil	Educación física
Muy mala	0,5%	0,5%	0,3%
Mala	2,2%	6,1%	4,5%
Normal	16,4%	10,1%	11,9%
Buena	48,9%	43,4%	40,8%
Muy buena	32%	39,8%	42,5%

*Continúa*

2. Las actividades desarrolladas han despertado tu interés.

	Lenguaje y comunicación	Educación infantil	Educación física
NS.NC	4,3%	2,6%	2,8%
Muy poco	6,7%	6,5%	4,3%
Poco	5,9%	8,7%	4,8%
Normal	20,3%	12,4%	20%
Bastante	31,3%	39,4%	37,3%
Mucho	31,5%	30,4%	30,8%

3. Consideras que el interés de esta actividad en tu formación es...

	Lenguaje y comunicación	Educación infantil	Educación física
NS.NC	9,2%	3,6%	4,3%
Nada	5,6%	4,8%	5,4%
Poco	19,1%	11,7%	7,2%
Bastante	35,6%	33,6%	38,8%
Mucho	30,5%	46,3%	44,4%

4. De cara a tu futura actividad docente, a este proyecto le atribuyes...

	Lenguaje y comunicación	Educación infantil	Educación física
NS.NC	6,5%	2,9%	1,6%
Poco interés	4,3%	7,1%	1,7%
Interés normal	40,8%	42,4%	48,2%
Mucho interés	48,4%	47,6%	48,5%



5. Consideras que el desarrollo del proyecto de itinerario pedagógico responde a tus expectativas...

	Lenguaje y comunicación	Educación infantil	Educación física
NS,NC	0,5%	0%	0,6%
Nada	1,3%	3,3%	1,5%
Poco	6,5%	5,5%	3,6%
Normal o coincide	7,1%	6,6%	5,2%
Supera	36,7%	39,9%	10,1%
Excede mis expectativas	47,9%	44,7%	79%

**Fuente:** Elaboración propia.

# Capítulo 10

## Discusión

La complejidad del conocimiento crea la necesidad de realizar experiencias de trabajo interdisciplinario en la formación inicial de los futuros maestros, entre áreas de conocimiento próximas y con mayores afinidades. Cada vez más se observa y se extiende la convicción de la no exclusividad de las ciencias y áreas. Parece evidente que la colaboración entre materias, asignaturas y áreas es el enfoque más adecuado, tanto en términos de economía de recursos humanos, de tiempo, como a la hora de presentar y facilitar la transmisión del conocimiento.

En nuestro caso, estas experiencias de colaboración se tradujeron en sendas tentativas materializadas en los itinerarios pedagógicos aquí comentados, a partir de la creación de un grupo de trabajo integrado por investigadores de diferentes áreas de conocimiento (geografía, historia, educación física, psicopedagogía, ciencias, historia del arte).

Las actividades desarrolladas, aunque no entrañan una dificultad especial, requieren como garantía de su futuro éxito una minuciosa organización, lo que exige que el profesor recorra el escenario de la actividad previamente, y elija las partes más atractivas, interesantes, provechosas y al mismo tiempo lo suficientemente innovadoras, para evitar los tópicos, lugares comunes y la reiteración de otras experiencias previas de los alumnos, siempre que sea posible. De esta manera, puede adquirir su auténtica dimensión pedagógica, a modo del aprendizaje significativo por el que aboga Ausubel (Poza, 1996), para lo cual se requiere la participación de los agentes implicados en la acción educativa.

La experiencia resultó gratificante para los alumnos y profesores implicados, y se muestra como una línea de trabajo en la que es necesario incidir e ir ahondando paulatinamente.

Si bien, en nuestro caso concreto, hemos resaltado las actividades vinculadas a las áreas de conocimiento implicadas, su propia vivencia proporcionó a los alumnos, de cara a su futura actividad docente, un bagaje para acometer proyectos de carácter interdisciplinario.

No podemos olvidar que el objetivo final, quizás un poco ambicioso, es la búsqueda de una mejor consolidación de los aprendizajes a través de la experimentación y vivencia de los mismos, otorgándoles, en la medida de lo posible, una buena conexión entre todas las áreas, para lograr un conocimiento más global, objetivo y cercano a la vida real, ofreciendo a nuestros alumnos instrumentos que puedan usar en su futura e inminente actividad docente, y trasladable a sus unidades didácticas.

Es justo reconocer que el ambiente de colaboración preciso exige un pequeño grado de disciplina, afinidad personal y apertura hacia el resto de los docentes, imprescindibles para alcanzar parte de los objetivos propuestos (y cierta capacidad de cesión por parte de los docentes a la hora de sacrificar algunos contenidos en beneficio de otras asignaturas y por el bien del proyecto). No podemos obviar la dificultad misma de la formación del grupo interdisciplinario, porque exige cambio de esquemas mentales entre los participantes, así como el escollo de la negociación en cuanto a los temas a tratar, que genera ciertos conflictos, discrepancias (superables), igualmente instructivas y enriquecedoras.

Además, resulta necesaria una pequeña actividad de recordatorio o actualización de la formación de nuestros alumnos, en lo que a técnicas instrumentales básicas se refiere, para la realización de los diferentes trabajos, y poder abordar con éxito las tareas exigidas (elaboración de exposiciones, consultas documentales, bibliográficas, trabajo en grupos, presentación y moderación de grupos, informática, cartografía, etc.), máxime cuando nos alejamos de la clase expositiva tradicional, y requerir de ellos un papel más activo, con mayor autonomía, responsabilidad y libertad.

Cabe destacar el importante papel que desempeñan los recursos materiales/instrumentales implicados en el desarrollo de la actividad, que van desde el vídeo, a la fotografía, pasando por las grabadoras o los cuadernos de campo, y que permiten realizar un registro gráfico durante el desarrollo del recorrido, fundamental para la posterior elaboración personal y grupal de la memoria. Al aprendizaje y desempeño de su manejo se han de dedicar, también, parte de las actividades docentes.

Los alumnos participantes valoraron los itinerarios, en cuanto técnica instrumental, como una forma muy atractiva y motivadora a la hora de transmitir, adquirir y construir el conocimiento. Consideraban de gran utilidad para su futura práctica profesional la experiencia en la que participaron, si bien eran conscientes de las grandes dificultades que lleva asociadas la preparación de los itinerarios, pero que no necesariamente han de resultar tan complejos, ni sofisticados, ni por ello perder un ápice de su valor pedagógico intrínseco (en cuanto a metodología de la enseñanza).

Podemos considerar que se ha conseguido, en buena medida, el objetivo inicial de la vivencia de la experiencia de la interdisciplinariedad por parte de los alumnos, con la idea de su futura incorporación en el currículo, y que a su vez, como profesores en ciernes, promuevan el que tal actitud forme parte del Proyecto Curricular de Centro, y aunque no sea concretamente a través del método de los itinerarios o recorridos pedagógicos, el aprendizaje de la dinámica aquí propuesta pueda ser extrapolado a otra actividad fruto de su creatividad e imaginación.

Por otra parte, la acogida de estas experiencias en foros profesionales nos animan a mejorar y continuar en esta línea, a tenor del contraste obtenido de experiencias similares propias y de otros compañeros docentes (Martínez, 2000a, 2000b).

# Bibliografía

- BAQUERO, M. (1963): *Novela*. En Enciclopedia de la Cultura Española, T. IV, Madrid: Editora Nacional,
- BARBÉ *et al.* (2001): “Mas allá de la seguridad nacional”. En Cueto, C. y Jordán, J. (coords.): *Introducción a los estudios de seguridad y defensa*. Granada: Comares, S. L.
- BARREIRO, M. (1994): *Historia da literatura portuguesa*. Aveiro: Ed. Pax.
- BLOOCH, M. (1961): *La sociedad feudal: las clases y el gobierno de los hombres*. México: UTEHA.
- BRAVO *et al.* (1998): *Actividades educativas complementarias en la Naturaleza*. Málaga: Aljibe.
- CABELLO, J. (1993): “Interculturalismo y educación”. En *Gazeta de Antropología*, nº 10, [www.ugr.es/pwlac/welcome.html](http://www.ugr.es/pwlac/welcome.html).
- CAPEL, H. (2001): Prólogo al libro *Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*. Scripta Vetera, [www.ub.es/geocrit/sv-21.htm](http://www.ub.es/geocrit/sv-21.htm).
- CASTAÑER, M. Y TRIGO, E. (1996): “Desde la Educación Física a la Interdisciplinariedad”. VI Congreso Galego de Educación Física y del Deporte.
- CIRLOT, V. (2001): Imágenes y palabras: literatura medieval y cine. *ABC Cultural*, nº 506, 6OCT2001, 50.
- EKHOLM, P. *et al.* (1999): *Europe at a crossroads the future of the EU? The Finnish National Found for Research and Development*. Helsinki.
- ESCÁMEZ, J. (1999): “Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales”. En Touriñán y Santos (eds.): *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia: Consellería de Cultura, Comunicación Social y Turismo, pp. 247-262.
- ETG (ENCICLOPEDIA TEMÁTICA DE GALICIA) (1988): “Música, lengua y literatura”. En *Enciclopedia Temática de Galicia*. Barcelona: Ed. Nauta, pp. 129-208.

- FRAILE, A. (1997): "El trabajo colaborativo como propuesta de formación en Educación Física". Actas Congreso ICE. Zaragoza.
- GASPAR, S. (1996): *A xeneración Nós e o Camiño de Santiago*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Cultura e Comunicación Social.
- GÓMEZ-BERROCAL, C. *et al.* (2001): "Los valores: una construcción cultural asociada al prejuicio hacia gitanos, inmigrantes y minusválidos". En *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 54, nº 2, pp. 313-329.
- GÓMEZ MUÑOZ, V. M. (2001): [www.unam.mx.ceiich/interdisciplina/presenta](http://www.unam.mx.ceiich/interdisciplina/presenta).
- GONZÁLEZ, M. (1999): "A lingua galega como eixo de desenvolvemento intercultural". En Touriñán y Santos (eds.): *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, Comunicación Social y Turismo, pp. 207-218.
- LATORRE, J. M. (2001): "La aventura caballescra". En *ABC Cultural*, nº 506, 6 de octubre de 2001, pp. 49-51.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo-LOGSE. Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990.
- LUIS, A. Y URTEAGA, L. (2001): *Estudio del medio y Heimatkunde en la Geografía Escolar*. Scripta Vetera, [www.ub.es/geocrit/sv-21.htm](http://www.ub.es/geocrit/sv-21.htm).
- PARDOS, F. (2001): "La Psicología transcultural, una psicología para la paz". INFOCOP, nº 12, Colegio Oficial de Psicólogos, Madrid, pp. 50-51.
- MARTÍNEZ SEIJAS, P. Y MAGDALENA, M<sup>a</sup>. V. (2000a): "Itinerarios pedagógicos por Galicia: estudio interdisciplinar de la Serra da Capelada. Utilización del método geográfico para su estudio e investigación". Comunicación presentada al Simposium sobre los perfiles profesionales y la investigación en Educación Física y las ciencias del Deporte. Puerto de Santa María. 28 de junio.
- MARTÍNEZ SEIJAS, P. Y MAGDALENA, M<sup>a</sup>. V. (2000b): "Las salidas al campo como medio de investigación y recurso didáctico. Una experiencia interdisciplinar. Itinerario de O Camiño de Santiago". Comunicación presentada al XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Ciudad Real, 20 de septiembre.
- NIETO, S. *et al.* (1997): "Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España". En *Teoría de la Educación*, nº 9, 1997, pp. 55-74.
- POZO, J. (1996): *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- RITTER, W. y KLIMEK, R. (1997): "La relación ciencia-educación y la búsqueda de un nuevo perfil académico". En *Ciencia y Mar*, vol. I, nº 1, pp. 31-35.
- RODRÍGUEZ, A. (1995): *Paradigmas educativos y formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- SANTILLANA (1983): *Enciclopedia de Pedagogía*. T. II, Madrid: Santillana.
- SEBRELI, J. J. (1992): *El asalto a la modernidad*. Barcelona: Ariel.
- SINGUL, F. (1999): *Historia cultural do Camiño de Santiago*. Vigo: Ed. Galaxia, 1999.
- VALIÑA, E. (1992): *O camiño de Santiago: guía do peregrino*. Vigo: Ed. Galaxia, 1992.
- WESTBROOK, R. B. (1993): "John Dewey (1859-1952)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, nº 1-2, pp. 289-305. París: UNESCO.
- ZEICHNER, K. (1993): "El maestro como profesional reflexivo". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 44-49.

# Anexos





## Anexo I

*ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria.*

### *“Educación física*

Esta área, que tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa, se orienta en primer lugar al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida.

No obstante, el currículo del área va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices. El área de educación física se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo.

La enseñanza de la educación física en estas edades debe fomentar especialmente la adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física y, a la vez, asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz. En este sentido, el área se orienta a crear hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de la vida, así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima. Por otra parte, la inclusión de la vertiente lúdica y de experimentación de nuevas posibilidades motrices puede contribuir a establecer las bases de una adecuada educación para el ocio.

Las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la actividad física permiten incidir en la asunción de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad. De la misma manera, las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal.

De la gran variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, el deporte es una de las más aceptadas y difundidas en nuestro entorno social, aun cuando las actividades expresivas, los juegos y los bailes tradicionales siguen gozando de un importante reconocimiento. Con ello, la complejidad del fenómeno deportivo exige en el currículo una selección de aquellos aspectos que motiven y contribuyan a la formación del alumnado, tanto desde la perspectiva del espectador como desde la de quienes los practican.

La estructuración de los contenidos refleja cada uno de los ejes que dan sentido a la educación física en la enseñanza primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y la educación para la salud.

Desde este planteamiento, el área se ha estructurado en cinco bloques. El desarrollo de las capacidades vinculadas a la motricidad, se aborda prioritariamente en los tres primeros bloques, los bloques tercero y quinto se relacionan más directamente con la adquisición de formas culturales de la motricidad, mientras que la educación para la salud y la educación en valores tienen gran afinidad con los bloques cuarto y quinto, respectivamente.

El bloque 1, El cuerpo: imagen y percepción, corresponde a los contenidos que permiten el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. Está especialmente dirigido a adquirir un conocimiento y un control del propio cuerpo que resulta determinante tanto para el desarrollo de la propia imagen corporal como para la adquisición de posteriores aprendizajes motores.

El bloque 2, Habilidades motrices, reúne aquellos contenidos que permiten al alumnado moverse con eficacia. Se verán implicadas por tanto adquisiciones relativas al dominio y control motor. Destacan los contenidos que facilitan la toma de decisiones para la adaptación del movimiento a nuevas situaciones.

En el bloque 3, Actividades físicas artístico-expresivas, se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido también en cuenta en este bloque.

El bloque 4, Actividad física y salud, está constituido por aquellos conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable. Además, se incorporan contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física a lo largo de la vida como fuente de bienestar. La inclusión de un bloque que reúne los contenidos relativos a la salud corporal desde la perspectiva de la actividad física pretende enfatizar la necesaria adquisición de unos aprendizajes que obviamente se incluyen transversalmente en todos los bloques.

Finalmente, el bloque 5, Juegos y actividades deportivas, presenta contenidos relativos al juego y a las actividades deportivas entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana. Independientemente de que el juego pueda ser utilizado como estrategia metodológica, también se hace necesaria su consideración como contenido por su valor antropológico y cultural. Por otro lado, la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas.

Los diferentes bloques, cuya finalidad no es otra que la de estructurar los conocimientos de la educación física seleccionados para esta etapa educativa, presentan de forma integrada conceptos, procedimientos y actitudes. Cabe destacar que establecer una prioridad de contenidos en educación física requiere respetar la doble polarización entre contenidos procedimentales y actitudinales. Los primeros permitirán a niños y niñas sentirse competentes en el plano motor. Los segundos les permitirán afrontar, desde una perspectiva ética, las numerosas y complejas situaciones que envuelven la actividad física y deportiva, así como las relativas a la cultura corporal. Por otra parte, la adquisición de conceptos, aun estando supeditada a los anteriores tipos de contenidos, facilitará la comprensión de la realidad corporal y del entorno físico y social.

#### *Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas*

El área de educación física contribuye esencialmente al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. Esta área es clave para que niños y niñas adquieran hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física que les acompañen durante la escolaridad y lo que es más importante, a lo largo de la vida.

En la sociedad actual que progresa hacia la optimización del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica de la actividad física, pero sobre todo su aprendizaje y valoración como medio de equilibrio psicofísico, como factor de prevención de riesgos derivados del sedentarismo y, también, como alternativa de ocupación del tiempo de ocio.

Asimismo el área contribuye de forma esencial al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las características de la educación física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad.

La educación física ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución. Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, mediante la práctica de diferentes juegos y danzas.

Esta área contribuye en alguna medida a la adquisición de la competencia cultural y artística. A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos.

En otro sentido, el área favorece un acercamiento al fenómeno deportivo como espectáculo mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.

La educación física ayuda a la consecución de la autonomía e iniciativa personal en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva, También lo hace si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas.

El área contribuye a la competencia de aprender a aprender mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera autoconfianza. Al mismo tiempo, los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación.

Por otro lado, esta área colabora, desde edades tempranas, en la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal. Desde esta perspectiva se contribuye en cierta medida a la competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital.

El área también contribuye, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta.

### *Objetivos*

La enseñanza de la educación física en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.
6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

### **Primer ciclo**

#### *Contenidos*

##### *Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción*

Esquema corporal. Partes del cuerpo y su intervención en el movimiento.

Posibilidades sensoriales. Experimentación, exploración y discriminación de las sensaciones: visuales, auditivas, táctiles, olfativas y cinestésicas. Utilización de la percepción auditiva, visual y táctil en la realización de actividades motrices.

Toma de conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión y relajación.

Exploración y toma de conciencia de las vías, tipos y fases de la respiración.

Experimentación de posturas corporales diferentes.

Afirmación de la lateralidad. Discriminación de la derecha y la izquierda en el propio cuerpo.

Experimentación de situaciones de equilibrio estático y dinámico modificando la base de sustentación, los puntos de apoyo y la posición del centro de gravedad.

Nociones asociadas a relaciones espaciales, como dentro-fuera; encima-debajo; delante-detrás o cerca-lejos.

Nociones asociadas a relaciones temporales: antes, durante, después, principio o final.

Percepción espacio-temporal.

Aceptación de la propia realidad corporal.

##### *Bloque 2. Habilidades motrices*

Identificación de formas y posibilidades de movimiento. Experimentación de diferentes formas de la ejecución de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios y manejo de objetos.

Control de las habilidades motrices básicas más habituales en situaciones sencillas.

Resolución de problemas motores sencillos.

Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad.

##### *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas*

Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo relacionadas con el tono muscular, la mímica facial, los gestos y los ademanes.

Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo y la intensidad.

Realización de acciones corporales improvisadas en respuesta a estímulos visuales, auditivos y táctiles.  
Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.

Práctica de bailes y danzas populares de ejecución simple.

Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.

Observación y comprensión de mensajes corporales sencillos.

Imitación de personajes, objetos y situaciones.

Exploración de posibilidades expresivas con ritmos, objetos y materiales.

Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.

Participación en situaciones que supongan comunicación corporal.

Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse.

#### *Bloque 4. Actividad física y salud*

Adquisición de hábitos básicos de higiene corporal, alimentarios y posturales relacionados con la actividad física.

Relación de la actividad física con el bienestar.

Movilidad corporal orientada a la salud.

Respeto de las normas de uso de materiales y espacios en la práctica de actividad física.

#### *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas.*

El juego como actividad común a todas las culturas. Práctica de juegos populares y tradicionales de distintas culturas, especialmente los de las presentes en el entorno.

Realización de juegos libres y organizados. Juegos simples sensoriales, simbólicos y cooperativos.

Descubrimiento de la cooperación y la oposición con relación a las reglas de juego. Aceptación de distintos roles en el juego.

Utilización de estrategias de cooperación en la práctica de juegos de estructura sencilla.

Práctica de juegos de pistas.

Reconocimiento y valoración hacia las personas que participan en el juego.

Comprensión y cumplimiento de las reglas de juego, valoración de su funcionalidad.

Confianza en las propias posibilidades y esfuerzo personal en los juegos.

Valoración del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

#### *Criterios de evaluación*

1. Identificar las partes del cuerpo, nombrándolas correctamente, reconociendo diferentes segmentos y discriminando la derecha e izquierda corporal.

Aunque a estas edades ya identifican los componentes básicos del propio cuerpo, será ahora el momento de comprobar que es capaz de localizar y verbalizar las diferentes partes de forma más detallada. Asimismo, se comprobará la capacidad de diferenciar la derecha y la izquierda en el propio cuerpo.

2. Diferenciar las vías y fases respiratorias en acciones de inspiración nasal o bucal y de espiración nasal o bucal.

Mediante este criterio se pretende evaluar si el alumnado tiene un cierto control sobre su respiración. Deberá ser capaz de diferenciar la respiración por vía nasal y por vía bucal. Deberá también ser capaz de controlar voluntariamente las fases de inspiración, de espiración y de apnea.

3. Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos y táctiles dando respuestas motrices prefijadas que se adapten a las características de dichos estímulos.  
Este criterio pretende evaluar la respuesta discriminada a estímulos que pueden condicionar la acción motriz. Se comprobará que sepan reconocer objetos y texturas habituales con el tacto, que puedan descubrir e identificar la procedencia de sonidos cotidianos, así como seguir e interpretar las trayectorias de objetos y móviles. También se evaluará la capacidad de recordar experiencias auditivas, táctiles y visuales cuando ha desaparecido el estímulo, es decir, la memoria sensorial.
4. Desplazarse y saltar de forma diversa, variando puntos de apoyo, amplitudes y frecuencias, con coordinación y buena orientación en el espacio.  
Con este criterio se evalúa la capacidad de desplazarse y saltar de formas diferentes y orientándose en espacios de un entorno próximo. Se tendrá en cuenta la disponibilidad del alumnado de explorar sus posibilidades variando las posiciones corporales y la dirección y sentido de los desplazamientos. Se prestará especial atención a la capacidad de adaptar los desplazamientos y saltos a las condiciones de los juegos y otras situaciones motrices.
5. Realizar lanzamientos y recepciones y otras habilidades básicas que impliquen manejo de objetos, con coordinación de los segmentos corporales y situando el cuerpo de forma apropiada.  
En las habilidades que implican manejo de objetos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que se hace en las situaciones de juego. También es importante observar que el cuerpo se coloque y se oriente de forma apropiada para facilitar el gesto. No se incluyen aspectos relativos a la fuerza y la precisión.
6. Equilibrar el cuerpo adoptando posturas que impliquen un ajuste de los segmentos corporales, con control de la tensión, la relajación y la respiración.  
El alumnado, en este ciclo, debe conseguir un cierto control del tono muscular y debe poder aplicar las tensiones necesarias en los diferentes segmentos corporales para equilibrarse. Las posturas deberán diversificarse lo que permitirá comprobar la reacción frente a los diferentes estímulos que condicionan el equilibrio. En la evaluación no debe buscarse la imitación de modelos, sino la iniciativa del alumnado de adoptar posturas diferentes.
7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias, mostrando una actitud de aceptación hacia compañeros y compañeras.  
La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la aportación personal a la dinámica del grupo, si los alumnos y las alumnas se relacionan adecuadamente y si utilizan la expresión como instrumento de relación. Asimismo se pretende valorar la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de la propuesta creativa. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención en la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción respetando el hilo argumental.
8. Participar activamente en los juegos de grupo ajustando su actuación tanto en lo que se refiere a la aplicación adecuada de habilidades motrices básicas como a la orientación en el espacio acorde con los requisitos del juego.  
Se observará la participación activa en el juego en lo que se refiere a los desplazamientos, los cambios de dirección, la orientación en el espacio, la discriminación de estímulos, etc., así como el grado de aportación personal a la dinámica del juego. También se observará si se relacionan adecuadamente con el grupo y si utilizan el juego como instrumento de relación, valorándose el respeto a las reglas y la aceptación de los distintos roles.
9. Mantener conductas activas acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, mostrando interés en el cuidado del cuerpo.  
Este criterio pretende evaluar si el alumnado va tomando conciencia de los efectos saludables de la actividad física, el cuidado del cuerpo y las actitudes que permiten evitar los riesgos innecesarios

en la práctica de juegos y actividades. Además, pretende valorar si se van desarrollando las capacidades físicas, a partir de sucesivas observaciones que permitan comparar los resultados y observar los progresos, sin perder de vista que la intención va encaminada a mantener una buena condición física con relación a la salud.

10. Reproducir una estructura rítmica simple, corporalmente o con materiales de percusión.  
Se trata de comprobar si los alumnos y alumnas son capaces de reproducir una estructura rítmica sencilla. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.
11. Conocer y realizar alguna de las danzas y bailes sencillos y representativos de la cultura popular.  
Este criterio pretende evaluar si el alumnado conoce algunas danzas y bailes populares sencillos y diferenciar las partes de una danza según los cambios de ritmos, dando la respuesta motriz adecuada a cada una de ellas.

## **Segundo ciclo**

### *Contenidos*

#### *Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción*

Posibilidades perceptivas. Experimentación y exploración de las capacidades perceptivas y su relación con el movimiento.

Descubrimiento de los elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento.

Conciencia y control del cuerpo en relación con la tensión y la relajación.

Conciencia y control de las fases, los tipos y los ritmos respiratorios.

Esquema corporal. Representación del propio cuerpo y del de los demás.

Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices.

Consolidación de la lateralidad y su proyección en el espacio. Discriminación de la derecha y la izquierda en los demás.

Control del cuerpo en situaciones de equilibrio y desequilibrio modificando la base de sustentación, los puntos de apoyo y la posición del centro de gravedad.

Organización espacio-temporal en acciones y situaciones de complejidad creciente.

Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de las demás personas.

#### *Bloque 2. Habilidades motrices*

Formas y posibilidades del movimiento. Ajuste y consolidación de los elementos fundamentales en la ejecución de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios y manejo de objetos.

Utilización eficaz de las habilidades básicas en medios y situaciones estables y conocidas.

Control motor y dominio corporal.

Propuesta y resolución de problemas motores sencillos.

Mejora de las cualidades físicas básicas de forma genérica y orientada a la ejecución motriz. Mantenimiento de la flexibilidad y ejercitación globalizada de la fuerza, la velocidad y la resistencia.

Interés por mejorar la competencia motriz, valoración del esfuerzo personal en la actividad física.

Disposición favorable a participar en actividades motrices diversas, reconociendo y aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad.

#### *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas*

El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación.

Utilización de las posibilidades expresivas del cuerpo relacionadas con la actitud, el tono muscular, la mímica facial, los gestos y los ademanes.

Aplicación de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo o la intensidad en situaciones cotidianas.

Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales variadas.

Ejecución de bailes y coreografías simples. Práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.

Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.

Comprensión de mensajes corporales expresados por sus iguales.

Recreación de personajes reales y ficticios. Escenificación de una situación sencilla.

Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión.

Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.

Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Valoración de las diferencias en el modo de expresarse.

#### *Bloque 4. Actividad física y salud*

El cuidado del cuerpo. Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables relacionados con la actividad física y consolidación de hábitos de higiene corporal.

Relación de la actividad física con la salud y el bienestar. Reconocimiento y actitud favorable de los beneficios de la actividad física en la salud.

Estrategias de mejora global de la condición física, resistencia cardiovascular. Seguridad en la propia práctica de la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y relajación.

Medidas básicas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno. Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.

#### *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas*

El juego y el deporte como elementos de la realidad social.

Práctica de juegos tradicionales, cooperativos y tradicionales de distintas culturas, especialmente los de las presentes en el entorno.

Participación en juegos e iniciación a la práctica de actividades deportivas.

Aplicación de las habilidades básicas de manejo de balones, con o sin implemento, en situaciones de juego.

Descubrimiento de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.

Utilización de estrategias de cooperación y oposición en la práctica de juegos motores.

Juegos y actividades deportivas en el medio natural. Juegos de pistas y rastreo. Sensibilización y respeto al medio ambiente.

Respeto hacia las personas que participan en el juego y rechazo hacia los comportamientos antisociales.

Comprensión, aceptación, cumplimiento y valoración de las reglas y normas de juego y actitud responsable con relación a las estrategias establecidas.

Interés por el juego como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo de ocio y valoración del esfuerzo en la práctica de los juegos y actividades deportivas.

#### *Criterios de evaluación*

1. Ajustar voluntariamente la tensión y distensión muscular en diferentes segmentos corporales así como los ritmos respiratorios en tareas sencillas que lo requieran.  
Se comprobará si el alumnado es capaz de variar voluntariamente los grados de tensión de los segmentos corporales, así como del cuerpo en su globalidad. Asimismo, se comprobará si



es capaz de ajustar el ritmo respiratorio, tanto en actividades en que sea necesario mantener un ritmo respiratorio constante como en aquellas que sea necesario variar la frecuencia de inspiraciones y espiraciones.

2. Desplazarse y saltar, combinando ambas habilidades de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes y ligeros cambios de las condiciones de la actividad.  
Se evalúa con este criterio la mejora cualitativa de la capacidad de desplazarse y saltar de distintas maneras y con velocidades variables, con cambios de dirección y sentido y franqueando pequeños obstáculos. Se observará la capacidad de reequilibrarse al combinar diferentes tipos de desplazamientos o saltos. Se prestará especial atención a la capacidad para resolver problemas motores sencillos y para orientarse en el espacio con el fin de adaptar los desplazamientos y saltos a nuevas condiciones.
3. Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos, adecuando los movimientos a las trayectorias.  
Con este criterio se pretende comprobar la coordinación en las habilidades que impliquen manejo de objetos y la utilización que se hace en las situaciones de juego reglado. Se tendrá en cuenta la adecuación de las trayectorias en los pases, lanzamientos, conducciones e impactos. Se observará la orientación del cuerpo en las recepciones y paradas. No se incluyen aspectos relativos a la fuerza.
4. Girar sobre el eje longitudinal y transversal, diversificando la utilización y colocación de los segmentos corporales y combinando eficaz y equilibradamente los giros con otras formas de desplazamiento.  
Con relación a los giros corporales, se tratará de comprobar la capacidad que tienen de utilizarlos en las actividades cotidianas. Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados con desplazamientos y saltos, cambios de dirección y sentido y los giros sobre el eje transversal, se asociarán a volteretas fundamentalmente. En la evaluación no debe buscarse la imitación de modelos predeterminados, sino el uso que se hace de los giros para lograr mejores respuestas motrices, evitando en todo momento el riesgo.
5. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos motrices sencillos o para oponerse a uno o varios adversarios mostrando estrategias de apoyo en un juego colectivo.  
Este criterio pretende evaluar si son capaces de interaccionar adecuadamente en situaciones de juego, realizando acciones de ayuda entre los miembros de un mismo equipo. También se debe observar si, en situaciones de oposición, los jugadores y jugadoras ocupan posiciones en el terreno que faciliten el juego, como por ejemplo ocupar espacios libres u orientarse en la dirección de juego.
6. Participar plenamente en el juego y en las actividades deportivas con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia las demás personas.  
La plena participación en el juego vendrá condicionada por un conjunto de habilidades motrices y sociales. Por un lado, se observará el grado de eficacia motriz y la capacidad de esforzarse y aprovechar la condición física para implicarse plenamente en el juego. Por otro, se atenderá a las habilidades sociales (respetar las normas, tener en cuenta a las demás personas, evitar discriminaciones y actitudes de rivalidad fundamentadas en estereotipos y prejuicios, etc.) que favorecen las buenas relaciones entre los participantes.
7. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o bien combinando acciones motrices con materiales que permitan la percusión.  
Con este criterio se quiere evaluar si los niños y niñas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpes, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión utilizados en las acciones motrices.

8. Conocer y realizar danzas y bailes representativos de la cultura popular.  
Este criterio pretende evaluar si el alumnado maneja un repertorio básico de danzas y bailes populares y su capacidad para discriminar partes de la danza en función de sus ritmos y dar la respuesta motriz adecuada a cada una de ellas. Se evaluará también la coordinación de movimientos con la pareja de baile.
9. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y la representación de algún personaje y de alguna historia, reales o imaginarios.  
La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de la propuesta creativa. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención en la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción comprendiendo el hilo argumental.
10. Recorrer durante un cierto tiempo una distancia a un ritmo constante resistiendo el esfuerzo que supone la actividad.  
Con este criterio se pretende evaluar la adquisición de estrategias para mejorar globalmente la condición física y más concretamente la resistencia cardiovascular. Como muestra de su capacidad aeróbica se sugieren periodos de carrera continua entre 10 y/o 12 minutos.
11. Mantener conductas activas acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, mostrando interés en el cuidado del cuerpo.  
Este criterio pretende evaluar si el alumnado va tomando conciencia de los efectos saludables de la actividad física, el cuidado del cuerpo y las actitudes que permiten evitar los riesgos innecesarios en la práctica de juegos y actividades. Además, pretende valorar si se van desarrollando las capacidades físicas, a partir de sucesivas observaciones que permitan comparar los resultados y observar los progresos, sin perder de vista que la intención va encaminada a mantener una buena condición física con relación a la salud.

### **Tercer ciclo**

#### *Contenidos*

##### *Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción*

Elementos orgánico-funcionales implicados en las situaciones motrices.

Conciencia y control del cuerpo en reposo y en movimiento.

Aplicación del control tónico y de la respiración a la relajación corporal y control motor.

Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices de forma económica y equilibrada.

Utilización adecuada de la discriminación selectiva de estímulos y de la anticipación perceptiva.

Ejecución de movimientos de cierta dificultad con los segmentos corporales no dominantes.

Equilibrio estático y dinámico en situaciones complejas.

Estructuración espacio-temporal en acciones y situaciones motrices complejas.

Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente.

##### *Bloque 2. Habilidades motrices*

Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad.

Dominio motor y corporal desde un planteamiento de análisis previo a la acción.

Resolución de problemas motores de cierta complejidad.

Acondicionamiento físico orientado a la mejora de la ejecución de las habilidades motrices. Mantenimiento de la flexibilidad, mejora de la resistencia y ejercitación globalizada de la fuerza y la velocidad.

Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor y del esfuerzo personal en la actividad física.

Implicación activa en actividades motrices diversas, reconociendo y aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad.

### *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas*

El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.

Experimentación con algunas técnicas expresivas básicas como mímica, sombras o máscaras.

Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales.

Coordinaciones de movimiento en pareja o grupales en bailes y danzas sencillos.

Identificación y práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.

Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.

Comprensión de mensajes corporales y de representaciones realizados de manera individual o colectiva.

Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.

Escenificación de situaciones reales o imaginarias que comporten la utilización de técnicas expresivas.

Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.

Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

### *Bloque 4. Actividad física y salud*

El cuidado del cuerpo. Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal.

Efectos de la actividad física en la salud y el bienestar. Reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud y el bienestar e identificación de las prácticas poco saludables.

Mejora de las capacidades físicas orientadas a la salud: resistencia cardiovascular, flexibilidad y fuerza-resistencia.

Prevención de lesiones en la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y recuperación.

Medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno. Uso correcto de materiales y espacios.

Valoración de la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud.

### *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas*

El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales. Reconocimiento e identificación de diferentes juegos y deportes.

Práctica de juegos tradicionales, cooperativos y tradicionales de distintas culturas, especialmente los de las presentes en el entorno.

Tipos de juegos y actividades deportivas. Realización de juegos y de actividades deportivas, con o sin implimento, de diversas modalidades y dificultad creciente.

Aplicación de la organización espacial en juegos colectivos, adecuando la posición propia, las direcciones y trayectorias de los compañeros, de los adversarios y, en su caso, del móvil.

Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.

Juegos y actividades deportivas en el medio natural. Práctica de juegos de orientación. Respeto del medio ambiente y sensibilización por su cuidado y mantenimiento sostenible.

Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.

Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.

Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

### **Criterios de evaluación**

1. Adaptar los desplazamientos y saltos a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y presenten cierto grado de incertidumbre.  
Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumnado de resolver problemas motores al adaptar las habilidades a nuevas condiciones del entorno cada vez más complejas. Igualmente, se evaluará la capacidad de orientarse en el espacio tomando puntos de referencia, interpretando mapas sencillos para desplazarse de un lugar a otro, escogiendo un camino adecuado.
2. Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos en los juegos y actividades motrices que lo requieran, con ajuste correcto a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.  
Es preciso comprobar el dominio en el manejo de objetos, pero sobre todo su utilización en situaciones de juego, es decir, teniendo en cuenta a los compañeros de equipo y a los oponentes. Por ello, es importante observar la orientación del cuerpo en función de la dirección del móvil. Deberá tenerse en cuenta también la capacidad de anticipación a trayectorias y la estimación de velocidades.
3. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver unos retos tácticos elementales propios del juego colectivo o para oponerse a uno o varios adversarios, ya sea como atacante o como defensor. Este criterio pretende evaluar las interacciones en situaciones de juego. Se trata de observar las acciones de ayuda y colaboración entre los miembros de un mismo equipo. Se observarán también acciones de oposición como la interceptación del móvil o dificultar el avance del oponente. También se debe observar si los jugadores y jugadoras ocupan posiciones en el terreno de juego que faciliten las acciones de cooperación y oposición.
4. Mostrar en los juegos y la práctica de actividades deportivas una actitud de esfuerzo personal y de valoración de las relaciones que se establecen con el grupo.  
Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado sitúa el trabajo en equipo, la satisfacción por el propio esfuerzo, el juego limpio y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades deportivas, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder) y si juega tanto con niños como con niñas de forma integradora.
5. Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte, y hacer propuestas para su resolución.  
Reflexionar sobre las situaciones surgidas en la práctica de la actividad física y cuestiones de actualidad relacionadas con el deporte y sus manifestaciones culturales constituirán el objeto de evaluación de este criterio. Se tendrán en cuenta capacidades relacionadas con la construcción y la expresión de las opiniones, los hábitos para un buen funcionamiento del debate y las que permiten tener un criterio propio, pero a la vez, entender el punto de vista de las demás personas.
6. Mostrar conductas activas para incrementar globalmente la condición física, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento, tanto en actividades escolares como de ocio.  
Se observará el interés por mantener conductas activas que conduzcan a los alumnos y alumnas a la mejora de su condición física. Simultáneamente se observará si el alumnado ha desarrollado

las capacidades físicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y observando los progresos. Asimismo, se tendrá en cuenta la capacidad para dosificar el esfuerzo y adaptar el ejercicio a las propias posibilidades y limitaciones.

7. Identificar y llevar a cabo un repertorio básico de danzas y bailes representativos de distintas culturas. Este criterio pretende evaluar si el alumnado conoce un repertorio de danzas y bailes de diversas culturas. Para ello se tendrá en cuenta la concordancia de la música con el gesto y el movimiento que le corresponda a cada una de ellas. Se evaluará también la coordinación de movimientos tanto con la pareja de baile como con el conjunto de participantes.
8. Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales. Este criterio pretende valorar la capacidad para trabajar en grupo, compartiendo objetivos, en la elaboración de un pequeño espectáculo. Por otra parte, se observará la capacidad individual y colectiva para comunicar de forma comprensible sensaciones, mensajes, etc., a partir del gesto y el movimiento, y siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.
9. Mostrar una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud: resistencia cardio-vascular, flexibilidad y fuerza resistencia.  
Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Aunque el desarrollo de las capacidades se hace globalmente se evaluará cada una de las capacidades por separado y los resultados se compararan globalmente a lo largo del curso. Como muestra de su capacidad aeróbica se sugieren periodos de carrera continua entre los 12 y los 15 minutos.
10. Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas.  
Es preciso comprobar si el alumnado establece relaciones coherentes entre los aspectos conceptuales y las actitudes relacionados con la adquisición de hábitos saludables. Se tendrá en cuenta la predisposición a realizar ejercicio físico, evitando el sedentarismo; a mantener posturas correctas; a alimentarse de manera equilibrada; a hidratarse correctamente; a mostrar la responsabilidad y la precaución necesarias en la realización de actividades físicas, evitando riesgos.
11. Manifestar respeto hacia el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación.  
A través de este criterio se pretende medir el grado de sensibilización con relación a los problemas globales que tienen que ver con el mantenimiento sostenible y su concreción en buenas prácticas de respeto al entorno en situación de juego o actividad deportiva en el medio natural.

### **Orientaciones metodológicas y para la evaluación**

La educación física constituye un contexto educativo privilegiado para el desarrollo de actitudes favorables a la convivencia social y a los estilos de vida saludables. Por ello, el dinamismo, las experiencias en torno a la motricidad y las relaciones con los compañeros y compañeras en los aprendizajes constituyen requisitos básicos.

En consecuencia, la tarea docente en educación física ha de ir fundamentalmente encaminada a la adquisición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y a la competencia social y ciudadana a través de la actividad física. La percepción del propio cuerpo, del movimiento, la interacción con el entorno físico y la valoración de la actividad física como elementos indispensables para preservar la salud, así como la adquisición de habilidades sociales, deben partir de situaciones reales, prácticas, activas y vivenciadas que den respuesta a las motivaciones y necesidades de movimiento del alumnado a lo largo de toda la etapa.

En el primer ciclo se pondrá más énfasis en la libre experimentación y en el descubrimiento guiado para lograr, por ejemplo, el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, el afianzamiento de la lateralidad, la adquisición de patrones motores o el conocimiento del propio cuerpo. En los dos ciclos siguientes las propuestas van más encaminadas a la mejora de la competencia motriz y la eficacia del gesto a través de la resolución de retos y problemas complejos donde tendrán gran presencia el juego reglado y las actividades deportivas y expresivas.

Cabe resaltar que en lo concerniente a las capacidades físicas tanto los contenidos como los criterios de evaluación se refieren a una condición física orientada a la salud. Se trata pues de integrar de manera globalizada y transversal el mantenimiento de la flexibilidad, la regulación del esfuerzo y la progresión de la agilidad a lo largo de toda la etapa, aprovechando la propia estructura de las sesiones para afrontar este tipo de contenidos y sin necesidad de dedicar periodos específicos a su desarrollo.

El esquema de las sesiones debe seguir un patrón que encaja con los tiempos de cualquier práctica física en la etapa adulta. Una primera fase de implicación y animación (predisposición general, puesta en acción, activación de los grandes grupos musculares, movilidad articular y flexibilidad), una segunda fase de gran extensión temporal dedicada a los objetivos fundamentales de la sesión, en la que se inserten agrupaciones cooperativas e incluso colaborativas y donde se pueda exigir la máxima intensidad física (resistencia, velocidad, agilidad, fuerza) y una tercera fase para volver a la calma que puede y debe adoptar formas muy variadas (valoración oral de la actividad, recapitulación de los contenidos de aprendizaje, juegos sensoriales...) pero que debe incluir también de manera intencionada y periódica aspectos relacionados con la recuperación y el bienestar personal (relajación, control respiratorio, masaje, higiene personal...). El uso generalizado de esta estructura puede favorecer transferencias positivas a etapas adultas y por este motivo parece relevante no sólo seguirla sino también verbalizar y justificar su intencionalidad educativa.

Una de las funciones importantes de la educación física, que va asociada a la práctica física saludable, consiste en propiciar que se utilice como recurso para organizar el tiempo de ocio, personal y familiar. Para ello, será necesario un planteamiento didáctico que tenga en cuenta la variabilidad en las propuestas con el objetivo de dar a conocer el amplio abanico de posibilidades lúdicas que nos ofrece la actividad física. De esta manera, teniendo en cuenta que existen diversas estrategias que permiten implicar más al alumnado trabajando contenidos similares y alcanzando los mismos objetivos, se pretende que pueda disfrutar e identificar aquellas que más se adaptan a sus preferencias, sin que se produzcan discriminaciones relacionadas con el nivel de habilidad, con el género o con la procedencia cultural.

Por otra parte, la educación física tiene un enorme potencial en la adquisición de contenidos actitudinales relacionados con las habilidades sociales. De la misma práctica de juegos, actividades deportivas, formas jugadas, actividades de expresión corporal... se sucederán, con toda seguridad, múltiples situaciones en las que se pondrán en evidencia todo tipo de actitudes y valores. En estos casos la tarea docente ha de ir encaminada a observar y detectar actitudes individuales y colectivas. Además de dinamizar y gestionar los momentos de reflexión, de diálogo y de consenso que se deriven de ellas. Pero, a parte de estos valores que genera la propia práctica, también es conveniente plantear actividades intencionadas para potenciarlos. Actividades encaminadas a promocionar las relaciones y la convivencia adecuada, a través de los juegos de afirmación, cooperativos y de resolución de conflictos.

Del mismo modo, los juegos y actividades deportivas en los que se combinan cooperación y oposición o la misma competición también pueden convertirse en un buen recurso para potenciar los valores más positivos del deporte como el trabajo en equipo, el juego limpio, el esfuerzo, la superación o la aceptación del resultado. La competición es un recurso más y, aunque siempre se pueden encontrar argumentos a favor de ella, como los que ya se han nombrado, y argumentos en contra (sentimiento de fracaso, rivalidad, competitividad, agresividad...), no es educativa por sí misma sino que todo

depende de su planteamiento. Para que cumpla realmente con su papel educador es necesario que esté impregnada de un espíritu lúdico, que sea abierta y variada, que no discrimine por ningún tipo de motivo (género, procedencia cultural, nivel de habilidad...). Además, debe conseguir el máximo respeto hacia el reglamento, los compañeros y compañeras o hacia uno mismo y, además, tiene que suponer un esfuerzo individual y grupal.

Finalmente es necesario tener en cuenta que se requiere una actitud firme para coartar los comportamientos más negativos que puedan darse en situación de juego. Cuando aparecen el menosprecio, la marginación y la burla, el juego se ha transformado en un conflicto que debe dar pie a un proceso reflexivo y comunicativo que tienda a diversificar los canales de diálogo y a encontrar las mejores vías de solución.

Pero la manera de orientar el trabajo pedagógico en educación física debe tener en cuenta otros aspectos para asegurar buenos procesos de enseñanza y aprendizaje. Será necesario tomar decisiones curriculares y organizativas en función de la diversidad del alumnado, de manera que la programación se acomode a la realidad del grupo y las sesiones sean suficientemente flexibles para atender las necesidades de todas las individualidades. Conviene tener en cuenta que la adecuada selección de las actividades así como la adaptación de algunas reglas, en los juegos y actividades deportivas, puede favorecer la cohesión y participación de todas las personas implicadas aunque algunas de ellas presenten dificultades transitorias o permanentes. La tarea docente requiere una reformulación constante de las actividades físicas ya que el ajuste de pequeños detalles puede suponer grandes diferencias en el aprovechamiento de los contenidos, la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje y la consecución de los objetivos.

Cabe recalcar la importancia que tiene el hecho de que la actividad lúdica impregne las sesiones de educación física. El juego configura un bloque de contenidos, pero además es el medio más eficaz para tratar y afrontar cualquier otro tipo de contenido. El repertorio de juegos es prácticamente inagotable y casi siempre es posible encontrar propuestas que encajen con las intenciones educativas y que además tengan la capacidad de motivar al alumnado.

Asimismo, el trabajo en grupo tiene que ser una de las constantes de cualquier planteamiento metodológico porque la interacción entre iguales ejerce un efecto multiplicador del aprendizaje siempre que se sigan las consignas y se asuman las responsabilidades. Formar parte de un equipo exige compartir unos propósitos, tener confianza en otras personas, apoyarlas y ser capaz de aceptar su apoyo y supone el desarrollo de un conjunto de actitudes y valores indispensables en cualquier tipo de actividad humana.

Las propuestas didácticas, además de la propia actividad física, exigen momentos de comunicación y de reflexión, ya sea en el momento del planteamiento inicial para transmitir lo que se persigue, en una pausa para reconducir las actividades o al finalizarlas para realizar valoraciones en torno a lo sucedido. La actividad física siempre comporta un requerimiento intelectual pero a menudo resulta muy oportuno verbalizar para volver a construir la acción de manera más económica y elaborada. Esta verbalización resultará eminentemente útil para mejorar nuevos aprendizajes, para aprender a aprender. Así, más que la consecución de resultados se persigue la adquisición de estrategias transferibles a otras situaciones, generándose de esta manera procesos de aprendizaje autónomos. Pero, además de las reflexiones de carácter procedimental, los espacios comunicativos, deben tratar temas de actualidad relacionados con la salud, la imagen corporal o el deporte porque la educación física tiene mucha presencia en nuestra sociedad y es necesario que el alumnado adquiera los recursos necesarios para comprender desde una posición crítica la complejidad de los papeles que en ella juega. En los debates es necesario poner una especial atención en el respeto de las normas de escucha, la elección del momento adecuado para intervenir, la preocupación sobre el uso correcto del lenguaje y la argumentación clara de las ideas, contribuyendo así a la adquisición de competencias del tratamiento de la información y en comunicación lingüística.

### *Orientaciones para la evaluación*

La evaluación en educación física debe constituir un proceso continuado que permita realizar modificaciones, reorganizar aprendizajes y, en suma, adaptar el currículo y la intervención educativa a las necesidades reales del alumnado. Es necesario por tanto superar la tendencia, que ha prevalecido tradicionalmente en educación física, de utilizar técnicas cuantitativas basadas en la medición de los resultados como tiempos invertidos, distancias recorridas o repeticiones realizadas. Por el contrario, conviene ir tomando confianza en un tipo de evaluación cualitativa que describe mejor las características del aprendizaje. Las técnicas cualitativas permiten comprender mejor el proceso de aprendizaje al poner el énfasis en aspectos como la descripción de movimientos y posturas, analizando la forma de ejecución. Permiten, asimismo, la reflexión y la valoración conjunta de las actitudes del alumnado implicado.

La evaluación debe de estar referida a los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, particularmente, a los objetivos y contenidos de la educación física, así como a la contribución de esta área a las competencias básicas. Para ello, deberán tenerse en cuenta los criterios de evaluación que ofrece el currículo oficial, puesto que a través de ellos se identifican los aprendizajes que se consideran indispensables en cada ciclo educativo. Además, cada centro deberá ajustar y completar dichos criterios, teniendo en cuenta la adaptación de contenidos y de competencias realizados en función de su propio entorno.

Respecto a los contenidos, habrá que prestar especial atención a no centrarse exclusivamente en los referidos a la competencia motriz y a la adaptación al esfuerzo del alumnado, que son los que habitualmente se han evaluado en educación física, y por el contrario, tener en cuenta los diferentes bloques que constituyen el currículo. La conciencia y la expresión corporal, la salud, el juego y las actividades deportivas generarán aprendizajes que es necesario evaluar, identificando y valorando los procedimientos, las actitudes y los conceptos que se consideren más significativos.

Respecto a las competencias básicas, algunas de ellas merecen una especial mención en lo que concierne a la evaluación de la educación física. En lo que atañe a la contribución a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la adquisición de hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física serán evaluados preferentemente con relación al criterio personal que con relación a la norma. Esto significa que se comparará el resultado del aprendizaje con otros resultados anteriores de la misma persona, es decir el progreso individual, o con los resultados esperados respecto a un criterio fijado con antelación. La evaluación referida a la norma, que corresponde a la comparación del resultado de cada alumno o alumna con los resultados de la población o el grupo al que pertenece, únicamente se utilizará como una referencia indicativa más. En consonancia con esta idea, la evaluación formativa y dialogada, que se llevará a cabo durante el periodo de aprendizaje y ayudará a obtener información sobre las sucesivas adquisiciones del alumnado, tendrá mucho más interés que la evaluación sumativa realizada al final del proceso. Aún así, en ambos casos la evaluación debe entenderse como dinámica e interactiva basada en aspectos comunicativos que ayudan al alumnado y profesorado a tener una idea clara de su situación en el proceso educativo. Esta evaluación formativa debe incorporar un diagnóstico inicial, ya que se progresa con mucha más facilidad desde un buen conocimiento del propio nivel.

En la contribución a la competencia social y ciudadana, las habilidades sociales propiciadas por las actividades físicas colectivas y que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad deberán ser evaluadas, siendo la observación sistemática para el docente y la observación participante para el alumnado, unas estrategias muy apropiadas para ello. La observación sistemática consiste en obtener información de los aprendizajes del alumnado en situaciones reales de clase. Esta técnica es especialmente adecuada porque permite interpretar esta observación en el mismo contexto en que se produce la actividad docente. Para la observación sistemática, puede utilizarse, como instrumento de recogida de información, el registro anecdótico que consiste en anotar incidencias que tienen



lugar durante la clase. Otros posibles instrumentos que facilitan la recogida de información durante el transcurso de las sesiones son el diario de la clase y el diario del alumno. Aquí son los mismos alumnos y alumnas quienes anotan frases breves que describen sus impresiones, las cuales pueden servir para analizar cómo va progresando el funcionamiento colectivo, el suyo propio y que planes de mejora establecen a corto plazo. Del mismo modo, otro instrumento valioso es el cuaderno de registro personal donde cada alumno o alumna puede llevar un seguimiento de su propia evolución.

La observación sistemática puede ser también útil en la evaluación de la competencia cultural y artística. Las contribuciones a esta competencia pueden ser evaluadas a partir de actividades de puesta en común, donde los alumnos y alumnas reflexionen y debatan sobre las manifestaciones culturales de la motricidad humana.

Finalmente, las competencias de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender se beneficiarán especialmente de la utilización de la autoevaluación del alumnado. De esta manera, el control del propio aprendizaje se verá favorecido si el alumnado participa activamente en la gestión de su evaluación. La posibilidad de valorar los propios progresos mediante la coevaluación y la autoevaluación, facilitará la autonomía motriz, la conciencia del propio nivel y la toma de decisiones con respecto a los nuevos aprendizajes.

Por último, señalar que puesto que evaluamos los distintos ámbitos del proceso educativo y, de cada ámbito, aspectos diversos, es evidente que necesitaremos técnicas e instrumentos diferentes que se adecuen a las variables que se determinen. Se ha destacado, con relación a las competencias básicas, la importancia de la observación sistemática, sin embargo debemos tener en cuenta también la posibilidad de realizar pruebas especialmente diseñadas para la evaluación. Tanto en un caso como en el otro serán necesarios instrumentos de recogida de la información. Entre estos últimos cabe destacar las listas de control que suponen hacer explícitos los resultados esperados del aprendizaje. Dicha explicitación se realizará en forma de afirmaciones y se registrará su cumplimiento o no por parte del alumnado”.



## Anexo II

*Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de*

### **Galicia**

#### *“Educación física*

##### *Introdución*

##### *Características da área*

Esta área na educación primaria debe fundamentarse especialmente na adquisición das capacidades que contribúan ao desenvolvemento persoal e a unha mellor calidade de vida. Debe dirixirse cara ao coñecemento progresivo da conduta motriz e cara á asunción de actitudes, de valores e de normas referentes ao corpo e ao movemento. Pero a educación física non é unha simple aprendizaxe de movementos, senón un camiño cara á educación total que utiliza o dito movemento como axente pedagóxico con diversas funcións: de coñecemento (de si mesmo, de si mesma e do contorno), de organización perceptiva (desenvolvendo a percepción do propio corpo, do espazo e do tempo), anatómico-funcional (incrementando as habilidades e mellorando a condición física), estético/comunicativa (por medio de manifestacións artísticas e de comunicación), de relación social coas demais persoas (interaccionando co resto de participantes), agonística (esforzándose e superando dificultades), hixiénica (mellorando a saúde e previndo enfermidades), hedonista (como fonte de gozo), de compensación (fronte á vida sedentaria) e catártica (para liberar tensións). Especialmente importante é a relación que a educación física ten coa saúde. A actividade física ben practicada mellora o benestar e a calidade de vida. No que atinxe a esta área dentro da educación primaria, dá-selle importancia á saúde ao dedicárselle un bloque de contidos. Preténdese que o alumnado adopte medidas de hixiene corporal na actividade física e na vida cotiá, que adquira pautas de alimentación correctas, que rexeite as substancias nocivas, que empregue as posturas corporais precisas nas súas accións, que mellore o coñecemento do seu corpo e do contorno que o rodea e mais que incremente o nivel de condición física e, por conseguinte, a súa saúde. Esta área curricular está especialmente indicada para integrar todo tipo de alumnado e resulta idónea de cara á atención á diversidade. Por medio da educación física desenvólvense interaccións co resto de persoas, o que favorece as relacións construtivas, o respecto, a aceptación, a cooperación, a autonomía, a participación, o sentido crítico e o logro de obxectivos comúns, propiciados polas múltiples e variadas agrupacións que se poden formar. Igualmente, en educación física débese incidir na coeducación e na igualdade de oportunidades entre ambos os sexos. As actividades propostas atenderán do mesmo xeito os nenos e as nenas, integrando todas as persoas participantes indistintamente para poder acadar os obxectivos. O profesorado deberá equilibrar as actividades e materiais de xeito que non predomine ningún estereotipo e seleccionar aqueles que contribúan á participación equilibrada e motivada de nenos e de nenas. Outro aspecto que hai que ter en conta para favorecer a igualdade entre os sexos son as expectativas que o profesorado ten con respecto ás nenas e aos nenos, así como as expresións que se utilicen para favorecer as súas execucións e os resultados.

Finalmente, a educación física responde á necesidade e á capacidade de moverse que teñen os nenos e as nenas. Desde esta perspectiva, a área de educación física divídese en cinco bloques de contidos: No primeiro bloque, O corpo: imaxe e percepción, trátanse as capacidades perceptivas. Veñen representadas polo esquema corporal, co coñecemento das partes do corpo e das súas posibilidades de movemento; pola percepción do espazo e pola do tempo. Tamén se inclúen neste bloque o equilibrio, debido á relación que ten coa percepción, o ton muscular (preciso para adoptar posturas cotiás) e a capacidade para relaxarse, así como a respiración. A percepción do contorno comprende a do espazo e a do tempo, aspectos que evolucionan paralelamente ao desenvolvemento madurativo das

nenas e dos nenos entre os 6 e os 12 anos (período de operacións concretas), idades de referencia da educación primaria. O equilibrio, pola súa banda, está en estreita relación coa actividade tónica e postural, aspectos presentes no esquema corporal.

O segundo bloque, Habilidades motrices, céntrase nos aspectos cuantitativos do movemento, nas habilidades e na coordinación, capacidades que lle permiten ao alumnado moverse con eficacia e con eficiencia, facilitando a adaptación a situacións motrices complexas. A coordinación mellórase con gran cantidade e variedade de movementos, polo que vai estar moi relacionada coa adquisición das habilidades.

O terceiro bloque, Actividades físicas artístico-expresivas, abrangue aspectos relacionados coa expresividade e coa comunicación utilizando o propio corpo a través do movemento. Aquí englobábase o ritmo, os bailes e danzas, a expresión, a imitación, a representación e a dramatización. O ritmo mellora a percepción temporal, polo que se relaciona co primeiro bloque de contidos. Desenvolverase a través de actividades con música, bailes, danzas ou coreografías, en función da idade do alumnado. Outro dos aspectos específicos da expresión corporal é a dramatización e a comunicación a través do corpo. Esta incentivarase coa utilización de obxectos e coa interacción con outras persoas para representar personaxes, ideas, emocións, sentimentos, situacións... Valorarase especialmente a superación do medo ao ridículo, o respecto polas execucións alleas, a participación e o gozo practicando estas actividades. Favorecerase a creatividade incentivando o alumnado para que se exprese por medio de accións de acordo cuns estímulos dados e para que elabore coreografías en grupo xa nos últimos cursos.

O cuarto bloque, Actividade física e saúde, engloba todos aqueles contidos relacionados coa mellora da saúde e da calidade de vida en que a educación física pode influír. Algúns dos aspectos deste bloque son a hixiene (tanto corporal como postural), a alimentación, a condición física enfocada á saúde (que se relaciona co segundo bloque), a adopción de medidas de seguridade e a prevención de accidentes.

A hixiene corporal estará presente desde idades temperás. Fomentarase a hixiene do propio corpo, facendo fincapé no aseo e no cambio de roupa despois da sesión de educación física, buscando a perduración deste hábito ao longo da vida. En canto á hixiene postural, traballarase a aprendizaxe de posturas correctas, tanto relacionadas co exercicio físico coma coa vida cotiá. A alimentación ten especial relevancia na actualidade, xa que nos últimos anos se incrementaron os problemas relacionados cos hábitos alimenticios e coa falta de práctica de actividade física (anorexia, obesidade...); por iso ten que levarse a cabo un labor de concienciación en todos os ciclos como base para unha aprendizaxe ao longo da vida. Finalmente, as nenas e os nenos destas idades deben ser responsables con respecto á práctica da educación física e o deporte e coñecer certos parámetros (quecemento, relaxación, dosificación...) que evitarán accidentes e riscos innecesarios.

O quinto bloque, Xogos e deportes, presenta contidos relacionados co xogo e coas actividades deportivas, entendidos como manifestacións culturais da motricidade humana. O xogo pode ser un recurso metodolóxico ou un contido con sentido propio, con fin en si mesmo. Neste caso priorízanse aspectos relativos á práctica de xogos e de deportes, á realización de xogos populares e tradicionais galegos e ao respecto polas normas e polas compañeiras e compañeiros. O xogo está presente case desde o nacemento e vai evolucionando coa persoa. Antes, o xogo usábase cando non se estaba a traballar, como distensión, mais as correntes pedagóxicas actuais indican que é unha boa maneira de conseguir os obxectivos previstos (xogo como medio). Utilizaranse estratexias de cooperación, de oposición e de cooperación/oposición, experimentando a tensión intrínseca do xogo, aceptando a vitoria e a derrota, amosando respecto polo resto das persoas que xogan e polas normas e regras. Os xogos populares tradicionais de Galicia estarán presentes en todos os ciclos desta etapa educativa, de maneira que a área contribúa á conservación da cultura galega. Nestes bloques intégranse os conceptos, procedementos e actitudes, aínda que non se diferencian explicitamente. A pesar de que debe haber unha sincronía entre a teoría e a práctica, os procedementos son prioritarios en educación física, xa que o carácter motriz da área implica un nivel determinado de práctica. Estes procedementos

propician a adquisición dunha boa competencia no plano motor e conducen, irremediabilmente, cara á asimilación de conceptos. As actitudes permiten afrontar con interese e con respecto as situacións que se propoñan, contribuíndo ao desenvolvemento dunha personalidade equilibrada. Para rematar, a actividade física debe ser enfocada de tal xeito que mellore as relacións afectivas e potencie as actitudes e valores dunha sociedade solidaria e respectuosa coas persoas, sen distincións por razón de sexo, de etnia, de relixión, de ideoloxía, de capacidade física ou sensorial...

A área de educación física contribúe ao desenvolvemento das competencias básicas: Competencia en comunicación lingüística. A educación física desenvolve esta competencia desde varias perspectivas, pero, en todas elas, grazas á variedade de intercambios comunicativos que permite, á parte do vocabulario específico que achega. Competencia matemática. Certas actividades que se realizan en educación física e contribúen ao desenvolvemento da competencia matemática son:

- Apreciación de distancias, de traxectorias ou de velocidades nos lanzamentos, nas recepcións, nos golpes e en calquera tarefa de manipulación que se faga con móbiles, desenvolvendo tamén a percepción espacial.
- A ocupación do espazo de acción, a dispersión, o agrupamento... Estes aspectos inflúen na boa adquisición das habilidades perceptivas e son importantes na maioría das actividades que se fan, especialmente nos deportes.
- A formación de figuras xeométricas co corpo, tanto individualmente como en grupo (xogos de roda, distribución en ringleiras...) ou con distintos materiais (cordas, ladrillos de psicomotricidade...)
- Interpretación de símbolos: por exemplo, ao traballar a orientación hai que entender a relación entre o que está representado no plano e a realidade, polo que resulta imprescindible interpretar os símbolos máis básicos.

*Competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico. Algunhas achegas a esta competencia son as seguintes*

- Aumento da percepción: búscase enriquecer a percepción e o control do propio corpo (esquema corporal), do espazo e do tempo, mellorando deste xeito o coñecemento do mundo que nos rodea e as relacións coas demais persoas e cos obxectos.
- Exploración e coñecemento doutros medios (acuático, natural, neve...): algunhas das actividades da área de educación física realízanse no medio natural ou incluso no medio acuático, o cal axudará ao alumnado a coñecer as diferenzas, as súas características, os distintos espazos...
- Mellora da saúde e da calidade de vida: entendida como o estado de completo benestar físico, mental e social, e non só como ausencia de enfermidade. A mellora na condición física (especialmente no terceiro ciclo) ten numerosas repercusións na saúde: diminución do peso corporal, aumento das cavidades do corazón, do ton muscular, da autoestima... Tamén contribúen á mellora da saúde e da calidade de vida o traballo da hixiene corporal, a adquisición de hábitos alimenticios axeitados, o rexeitamento da inxestión de substancias prexudiciais, así como a práctica de hixiene postural en accións cotiás e propias da actividade física.

*Tratamento da información e competencia dixital. A área de educación física contribúe a esta competencia desde os seguintes puntos de vista*

- Por unha banda, as nenas e os nenos aprenden a valorar criticamente as mensaxes referidas ao corpo, procedentes dos medios de información e de comunicación, que poden danar a imaxe corporal. Ademais deben saber seleccionar a información importante.
- Por outra banda, o alumnado ten que ser quen de achar a información usando as TIC: bases de datos, procesadores de texto, tratamento da imaxe, utilización da internet como ferramenta de busca... Debe amosar un dominio básico de diferentes linguaxes (icónica, visual, sonora, gráfica...) e un coñecemento dos tipos de información, das súas fontes, das súas posibilidades e da súa localización.

*Competencia social e cidadá. As características da educación física, especialmente no que se refire á dinámica de relacións, presente nas sesións, fana axeitada para a educación en habilidades sociais*

- Cun axeitado enfoque metodolóxico e didáctico, faranse grandes achegas a esta competencia: a busca de obxectivos grupais comúns nun xogo cooperativo, o diálogo e a toma de decisións compartidas, as estratexias de cooperación ou oposición nos deportes, a comunicación... son un medio eficaz para facilitar a relación, a integración, o respecto, a cooperación e a solidariedade.
- A educación física conciencia e axuda a ter en conta ás demais persoas nas actividades propostas, a confiar nelas, a participar colectiva e grupalmente, a asumir os diferentes papeis e as regras do xogo, a compartir o éxito e o fracaso do equipo, a discutir e elixir representantes, normas, funcións... aceptando as posibilidades e limitacións propias e alleas, independentemente do sexo, da raza, das crenzas, das características físicas...
- Atenderase ao xogo limpo, responsabilizándose cadaquén da integridade do resto de participantes. No caso do xurdimento de conflitos, resolveranse por medio da negociación, baseada no diálogo.

*Competencia cultural e artística. A educación física achégase a esta competencia*

- Apreciando a parte artística de certas execucións motrices. Potenciando o desenvolvemento estético, a creatividade, a imaxinación, a dramatización, a expresión. Deste xeito, as manifestacións artísticas significarán unha fonte de gozo e enriquecemento persoal, valorando criticamente as mensaxes difundidas. Entendendo algunhas manifestacións da motricidade humana como feitos culturais presentes en todas as culturas e civilizacións.

*Competencia para aprender a aprender. O logro desta competencia ten relación coa metodoloxía e coa maneira de presentar as tarefas na organización do proceso de ensino-aprendizaxe*

- Aprender a aprender por medio das actividades cooperativas, en que o grupo-clase ten que buscar a colaboración e as achegas de todas as persoas que o compoñen, favorecendo o diálogo, a busca, o consenso, o razoamento e a comprensión das ideas achegadas polas e polos demais.
- O axeitado coñecemento de si mesma e de si mesmo, do propio corpo, das posibilidades de acción, do contorno que nos rodea, das demais compañeiras e compañeiros así como a comprensión dos patróns de movemento realizados para transferir a outras accións que favoreza o coñecemento das propias capacidades e a autoestima.
- Do mesmo xeito, as estratexias que cada nena e neno desenvolven con respecto ao autocontrol e ao control da actividade, regulando os seus movementos e accións e respondendo aos obxectivos propostos, favorecerán o feito de aprender a aprender.

*Autonomía e iniciativa persoal. A educación física aborda a autonomía e a iniciativa persoal do alumnado desde varias perspectivas*

- Mellorando o coñecemento do seu propio corpo e do contorno ao estruturar o esquema corporal, así como a percepción do espazo e do tempo, de maneira que se gañe progresivamente autonomía e se fagan os movementos máis ricos e variados.
- Incrementando o nivel de habilidades e de capacidades e, en consecuencia, a autonomía e a iniciativa persoal.
- Utilizando unha metodoloxía que favoreza a exploración: os estilos de ensino que potencian a busca creando dúbidas nos coñecementos adquiridos ata o momento incrementan a capacidade do alumnado para realizar as accións con progresiva autonomía.

A metodoloxía empregada tenderá á adquisición de aprendizaxes significativas, polo que é preciso que os contidos sexan coherentes desde un punto de vista obxectivo co nivel evolutivo e madurativo

do alumnado. Desta maneira, conseguirase unha alta motivación, xa que as aprendizaxes terán conexión coas inquiredanzas, necesidades e capacidades de cada neno e de cada nena. Na etapa de educación primaria preténdese que todas as áreas curriculares estean relacionadas entre si (interdisciplinariedade). Os contidos impartidos nelas deben ter conexión e o profesorado das diferentes áreas deberá estar coordinado e programar globalmente, o que favorecerá que os nenos e nenas perciban as aprendizaxes transmitidas como parte dun todo, relacionadas, cohesionadas e con coherencia. Estructurar as aprendizaxes segundo a centros de interese pode ser unha boa alternativa para afianzar os coñecementos e garantir a calidade educativa. Partirase de estilos de ensino que favorezan a busca, a indagación e a investigación, implicando aspectos mentais nas execucións motrices. O descubrimento guiado ou a resolución de problemas baseándose en propostas motrices levará ás alumnas e aos alumnos a investigar, razoar e chegar a unha ou varias posibles solucións. O xogo é un recurso metodolóxico que debe utilizarse para gran parte dos contidos que se tratan. Está sobradamente demostrada polas correntes pedagóxicas actuais a idoneidade deste para acadar as aprendizaxes propostas. O xogo ten un carácter natural, está presente nas persoas case desde o nacemento e pode ser multidisciplinar. Cómpre destacar os tradicionais de Galicia, que nun pasado tiveron gran difusión, sendo transmitidos de xeración en xeración. O desenvolvemento de xogos ou de actividades cooperativas favorecerá a adquisición de multitude de valores e de competencias básicas.

Finalmente, é preciso prestar especial atención á eliminación das diferenzas sexistas, buscando a igualdade de oportunidades para os dous sexos co fin de chegar así a unha verdadeira “coeducación física”.

#### *Obxectivos*

- Coñecer, aceptar e valorar o propio corpo e a actividade física como medio de exploración e de gozo das propias posibilidades motrices, de relación coas demais persoas e como recurso para organizar o tempo de lecer.
- Utilizar as propias capacidades motrices, habilidades e destrezas e o coñecemento que o alumnado posúe da estrutura e funcionamento do corpo para adaptar o movemento ás circunstancias e condicións de cada situación.
- Utilizar os recursos expresivos do corpo e do movemento de xeito estético e creativo, comunicando sensacións, emocións, ideas e estados de ánimo.
- Regular e dosificar o esforzo, asumindo un nivel de auto exixencia acorde coas posibilidades de cadaquén e coa natureza da tarefa que se está a realizar.
- Apreciar a actividade física para o benestar, manifestando unha actitude responsable cara a si e cara ao resto das persoas e recoñecendo os efectos da actividade física, da hixiene corporal, da alimentación e dos hábitos posturais sobre a saúde e a calidade de vida.
- Participar en actividades físico-deportivas compartindo proxectos, establecendo relacións de cooperación para acadar obxectivos comúns, resolvendo por medio do diálogo os conflitos que poidan xurdir e evitando discriminacións por características persoais, de xénero, sociais e culturais.
- Coñecer e valorar a diversidade de actividades físicas, lúdicas e deportivas como elementos culturais, amosando unha actitude crítica, tanto desde a óptica de participante como desde a de público.
- Adquirir, elixir e aplicar principios e regras para resolver problemas motores e actuar de xeito eficaz e autónomo na práctica de actividades físicas, deportivas e artístico-expresivas.
- Coñecer e practicar xogos, deportes e/ou bailes tradicionais propios da cultura galega, amosando interese pola indagación neste eido e pola súa difusión e valorando as repercusións que teñen na nosa sociedade.

## **Primeiro ciclo**

### *Contidos*

#### *Bloque 1. O corpo: imaxe e percepción*

- Exploración do corpo, das sensacións e das propias posibilidades de movemento.
- Concienciación do propio corpo en relación coa tensión, coa relaxación e coa respiración.
- Experimentación de posturas corporais diferentes.
- Realización de actividades encamiñadas á afirmación da lateralidade.
- Experimentación de situacións de equilibrio e de desequilibrio.
- Nocións asociadas a relacións espaciais e temporais: orientación espacial (diante, detrás, lonxe, preto...) e temporal (antes, despois...).
- Aceptación da propia realidade corporal.
- Interese por aumentar a autonomía.

#### *Bloque 2. Habilidades motrices*

- Exploración das habilidades e das propias posibilidades de movemento.
- Experimentación de diferentes xeitos de execución e de control das habilidades motrices básicas.
- Resolución de problemas motores sinxelos.
- Realización de coordinacións globais diversas.
- Interese por coñecer as propias posibilidades de movemento e de acción.
- Disposición favorable a participar en actividades variadas, esforzándose e aceptando a existencia de diferenzas no nivel de habilidade.

#### *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas*

- Descubrimento e exploración das posibilidades expresivas do corpo e do movemento.
- Imitación de personaxes coñecidos e de situacións cotiás.
- Exteriorización de emocións e de sentimentos a través do corpo, do xesto e do movemento.
- Realización de representacións e de dramatizacións sinxelas con obxectos e con materiais.
- Sincronización do movemento con pulsacións e estruturas rítmicas sinxelas.
- Vivenciación de tarefas lúdico-motrices con base musical.
- Participación desinhibida en situacións que supoñan comunicación corporal, recoñecendo as diferenzas no xeito de expresarse.
- Desfrute mediante a expresión a través do propio corpo.

#### *Bloque 4. Actividade física e saúde*

- Adquisición de hábitos básicos de hixiene corporal e práctica de tarefas encamiñadas á hixiene postural.
- Coñecemento de pautas de alimentación básicas en relación coa actividade física.
- Comprensión da relación da actividade física co benestar.
- Realización de actividades motrices orientadas á mellora da saúde.
- Adopción de medidas de seguridade na actividade física.
- Respecto das normas de uso de materiais e de espazos na práctica da actividade física.
- Actitude favorable cara á actividade física con relación á saúde.



### *Bloque 5. Xogos e deportes*

- Consideración do xogo como actividade común a todas as culturas.
- Comprensión e cumprimento das regras do xogo.
- Realización de xogos libres e organizados.
- Coñecemento e práctica de xogos populares tradicionais galegos.
- Descubrimento das estratexias básicas de cooperación e de oposición en determinados xogos.
- Respecto ás persoas participantes no xogo, aceptando os diferentes papeis, valorando o esforzo e confiando nas propias posibilidades.
- Valoración do xogo como medio de disfrute e de relación coas demais persoas.

### **Cráterios de avaliación**

#### *Primeiro ciclo*

- Reaccionar corporalmente ante estímulos visuais, auditivos e táctiles, dando respostas motrices axeitadas ás características deses estímulos. Trátase de comprobar se as nenas e os nenos son quen de responder a estímulos dados en tres canles: visual, auditivo e táctil. Verificarase que poidan descubrir a procedencia e características dalgúns sons, discriminar co tacto obxectos ou texturas habituais e seguir visualmente ou interpretar traxectorias de obxectos, de persoas e de móbiles. Teranse en conta a memoria auditiva e visual.
- Adoptar diferentes posturas corporais, amosando coñecemento do corpo e mantendo o equilibrio e o control respecto á tensión/relaxación musculares e á respiración. Preténdese avaliar se o alumnado pode manter o equilibrio e o control da respiración ao experimentar posicións corporais variadas. Ademais, comprobarase se coñece as partes máis importantes do seu corpo e os movementos que se poden realizar con elas, se é capaz de contraelas e de relaxalas en función da postura que deba adoptar.
- Reproducir cos diferentes segmentos corporais ou con instrumentos unha estrutura rítmica sinxela. Inténtase saber se as nenas e nenos son quen de reproducir unha determinada estrutura rítmica por medio do movemento corporal con tarefas motrices globais (desprazamentos, saltos...) ou finas (palmas, golpes cos pés no chan...); tamén con variedade de instrumentos de percusión ou materiais propios da educación física (pelotas, picas, mazas...).
- Desprazarse e saltar coordinadamente, variando a amplitude, a frecuencia, a dirección e o sentido do movemento e mais amosando unha axeitada orientación no espazo. Preténdese comprobar nas alumnas e alumnos a capacidade de executaren dúas habilidades básicas: os desprazamentos e os saltos. Realizaranse en posicións corporais variadas e adaptaranse aos requisitos e condicións de cada xogo ou situación motriz presentada. Avaliarase a ocupación do espazo (dirección e sentido), así como as múltiples posibilidades de execución (amplitude e frecuencia).
- Realizar lanzamentos, recepcións e outras habilidades que impliquen o manexo de obxectos, coordinando os segmentos corporais e situando o corpo axeitadamente. Búscase verificar se as nenas e os nenos son capaces de manexar móbiles e diferentes obxectos con certa habilidade, utilizando ambos os lados do corpo e as súas distintas partes (mans, pés, xeonllos...). Débese atender á colocación do corpo de forma coordinada para facilitar o xesto e a adaptación ás situacións lúdicas que se ofrezan.
- Simbolizar personaxes, obxectos e situacións utilizando o corpo e materiais variados, amosando desinhibición e mais respectando e valorando as execucións alleas. Preténdese valorar a capacidade do alumnado para referirse a sensacións, personaxes, animais, obxectos... tanto co propio corpo coma con axuda doutros materiais en situacións variadas. Prestarase atención ao esforzo e á espontaneidade, así como ao rexeitamento de estereotipos. Terase en conta o interese polo

descubrimiento das posibilidades do propio corpo e o grao de respecto ás execucións das outras persoas participantes.

- Amosar interese pola adquisición de hábitos axeitados de alimentación, de hixiene corporal, postural e de seguridade na práctica da actividade física. Avaliase a predisposición cara aos hábitos relacionados coa saúde e co benestar. Constatárase se as alumnas e os alumnos son conscientes da necesidade de alimentarse e de hidratarse ben, sobre todo antes da práctica da actividade física; de manter a hixiene do corpo; de usar roupa e calzado axeitados para a práctica física; de adoptar determinadas posturas corporais para evitar problemas; así como de identificar os riscos asociados a algunhas actividades motrices.
- Participar e gozar dos xogos, axustando a propia actuación ás características da actividade e experimentando relacións positivas coas outras persoas participantes. Neste caso valóranse especialmente as relacións axeitadas cos compañeiros e coas compañeiras, o respecto polas normas e a aceptación de distintos papeis. Ao atender á participación nos xogos, farase fincapé na posta en acción das habilidades básicas (desprazamentos, saltos, xiros e lanzamentos/recepcións) e na percepción do propio corpo, do espazo e do tempo.
- Coñecer e practicar xogos populares tradicionais galegos, interesándose pola súa busca e valorando a súa importancia. Quérese comprobar o coñecemento e a práctica por parte do alumnado dalgúns aspectos da tradición galega, tales como os xogos ou incluso os xoguetes e os bailes. Valorárase a busca por medio da linguaxe oral, da biblioteca de centro e da aula ou das tecnoloxías da información e da comunicación.

## **Segundo ciclo**

### *Contidos*

#### *Bloque 1. O corpo: imaxe e percepción*

- Interiorización do esquema corporal e utilización dos elementos orgánico-funcionais no movemento.
- Conciencia e control do corpo en relación coa tensión, coa relaxación global e segmentaria e coa respiración.
- Adecuación da postura ás necesidades expresivas e motrices.
- Consolidación da lateralidade e da súa proxección no espazo.
- Práctica de equilibrio estático, dinámico e con obxectos en situacións coñecidas.
- Estruturación espacial e temporal en diversas situacións.
- Valoración e aceptación da propia realidade corporal e da do resto das persoas.
- Autonomía persoal e confianza nas propias posibilidades.

#### *Bloque 2. Habilidades motrices*

- Práctica das habilidades motrices básicas: desprazamentos, saltos, xiros e lanzamentos/recepcións.
- Uso eficaz das habilidades e das destrezas en situacións motrices coñecidas e tarefas lúdico-motrices.
- Control motor e dominio corporal, adaptándose a medios diversos: natural, acuático...
- Mellora das capacidades físicas básicas de forma xenérica e orientada á execución motriz.
- Execución de movementos coordinados desde un punto de vista motor.
- Reflexión sobre a competencia motriz do alumnado e interese por melloralala.
- Disposición favorable a participar en actividades diversas, esforzándose e aceptando as diferenzas individuais en canto á habilidade para executalas.

### *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas*

- Utilización do corpo e do movemento como instrumentos de expresión e de comunicación.
- Representación de obxectos e de personaxes reais e ficticios en diferentes situacións.
- Expresión de ideas, de emocións e de sentimentos a través do corpo, do xesto e do movemento.
- Utilización de obxectos e de materiais para a dramatización e para a comunicación.
- Adecuación do movemento a ritmos diversos e a estruturas espazo-temporais.
- Execución de danzas, de bailes e de coreografías simples.
- Participación desinhibida en situacións que supoñan comunicación corporal, valorando as diferenzas no xeito de expresarse.
- Gozo mediante a expresión e a comunicación a través do propio corpo.

### *Bloque 4. Actividade física e saúde*

- Consolidación dos hábitos de hixiene corporal e adquisición de hábitos posturais correctos na práctica física.
- Interiorización de hábitos alimentarios saudables relacionados coa actividade física.
- Recoñecemento dos beneficios da actividade física en relación coa saúde e co benestar.
- Práctica de actividades que melloren de xeito xenérico a condición física orientada á saúde.
- Adquisición de hábitos que proporcionen seguridade na práctica da actividade física.
- Uso correcto dos materiais e dos espazos, adoptando medidas básicas de seguridade e prevención durante a práctica da actividade física.
- Actitude favorable cara á actividade física con relación á saúde.

### *Bloque 5. Xogos e deportes*

- Apreciación do xogo e do deporte como elementos da realidade social.
- Comprensión, aceptación e cumprimento das regras e das normas de xogo e actitude responsable con relación ás estratexias acordadas.
- Participación e práctica de xogos diversos e de actividades de iniciación predeportiva.
- Busca de información sobre xogos populares, autóctonos e tradicionais de Galicia e práctica destes.
- Experimentación das estratexias básicas de xogo relacionadas coa cooperación, coa oposición e coa cooperación/oposición.
- Respeto cara ás persoas participantes no xogo, valorando o esforzo e rexeitando os comportamentos antisociais.
- Valoración do xogo e das actividades deportivas como medio de gozo, de relación e de emprego do tempo de lecer.

### *Criterios de avaliación*

#### *Segundo ciclo*

- Amosar un axeitado coñecemento do corpo, dos seus elementos e funcionalidade, controlándoo en situacións variadas en relación coa tensión/relaxación musculares e coa respiración. Valórase se as nenas e os nenos destas idades son capaces de diferenciar e de controlar as partes do seu corpo e as súas posibilidades de movemento en situacións motrices coñecidas e descoñecidas. Para comprobalo, cómpre ofrecer cantidade e variedade de estímulos. Daráselle importancia á economía e á fluidez nos movementos, logradas en parte grazas a un bo control da tensión e da relaxación musculares.

- Propoñer estruturas rítmicas sinxelas e reproducilas corporalmente ou con instrumentos. Quérese avaliar se o alumnado é quen de inventar estruturas rítmicas, de acordo cun número de pulsacións ou a unha secuencia, e de reproducilas de diferentes maneiras. Esta reprodución pode ser por medio de tarefas motrices globais (desprazamentos, saltos..) ou finas (palmas, percusións en zonas corporais, golpes co pé no chan...); tamén con instrumentos de percusión ou materiais propios da educación física (pelotas, mazas, picas..).
- Desprazarse e saltar, combinando as habilidades de maneira equilibrada e coordinada, axustando os movementos corporais eficazmente aos cambios das condicións da actividade. Preténdese verificar nos alumnos e alumnas a habilidade de saltar e de desprazarse de diferentes maneiras (en cuadrupedia, reptando, gabeando...); con distintas velocidades; con cambios de dirección e de sentido e adaptándose a condicións externas variables (por exemplo, a outras persoas que igualmente se desprazan). Atenderase ao equilibrio e reequilibrio nas combinacións das habilidades, así como a unha correcta coordinación.
- Xirar sobre os eixos lonxitudinal e transversal, mantendo o equilibrio nas execucións e achegando respostas motrices acordes coas prácticas solicitadas. Compróbase se as nenas e os nenos realizan xiros sobre o eixo transversal (viravolta adiante ou atrás) e lonxitudinal (rolar, facer un medio xiro no aire). Os xiros poderán estar combinados con desprazamentos e con saltos, dando lugar a cambios de dirección e de sentido. Avaliarase o control correcto do corpo desde un punto de vista postural e o mantemento do equilibrio, evitando riscos innecesarios.
- Lanzar, pasar e recibir pelotas ou outros móbiles con certo control e adaptándose ás traxectorias. Valórase a coordinación global e segmentaria no manexo de móbiles, ben sexa ao manipulalos co corpo ou con algún tipo de axuda material (pa, raqueta, stick...), amosando unha axeitada percepción espacio-temporal para adaptar o propio movemento ás súas traxectorias. Este criterio avaliarase por medio de xogos e de tarefas lúdico-motrices e verificarase atendendo aos pases, recepcións, conducións, lanzamentos...
- Utilizar os recursos expresivos do corpo, os obxectos e os materiais para a comunicación de ideas, de emocións e de sentimentos e mais para a representación de personaxes e de historias, reais ou imaxinarias, individualmente e en grupo. Compróbase a capacidade do alumno e da alumna para representar e comunicar por medio da linguaxe non verbal determinadas situacións, ideas, emocións, sentimentos, estados de ánimo... individualmente e en grupo. Nas producións grupais terase en conta a predisposición ao diálogo e a responsabilidade na organización e na preparación da proposta. Atenderase especialmente ao respecto polo papel que lle corresponde desempeñar a cadaquén e polas actuacións do resto dos compañeiros e compañeiras.
- Manter unha predisposición positiva cara á práctica da actividade física, valorando os seus beneficios para a calidade de vida e amosando interese na hixiene, na alimentación e na adquisición de hábitos saudables. Avaliase se as nenas e os nenos son quen de valorar os beneficios que a actividade física ten sobre o organismo, especialmente no relativo á mellora das habilidades, da percepción e da condición física, así como a necesidade de evitar riscos innecesarios na práctica de xogos e de actividades motrices. As prácticas saudables pasarán por manter unha hixiene axeitada despois das sesións de educación física, adoptar as posturas correctas en cada situación e os hábitos alimenticios que permitan practicar actividade física con certas garantías (inxesta de alimentos, hidratación...).
- Participar en xogos e en actividades deportivas con coñecemento das normas, resolvendo os retos cooperativamente e amosando unha actitude de aceptación cara ás demais persoas. Verifícase se o alumnado participa nos xogos e nas actividades aceptando o papel que lle corresponde desempeñar; tendo en conta o resto das persoas; rexeitando os comportamentos antisociais; evitando discriminacións, estereotipos, prexuízos... Valorarase a actitude cooperativa cos membros do mesmo equipo e o respecto cara aos do equipo contrario, así como o esforzo e a implicación na actividade.

- Buscar información sobre xogos populares tradicionais galegos en diferentes medios, interesarse polo seu coñecemento e practicalos. Valórase se as alumnas e alumnos buscan información sobre aspectos relacionados coa área de educación física que son propios de Galicia, como os xogos populares tradicionais, os xoguetes e os bailes. Realizaranse buscas en soporte impreso (libros da biblioteca) ou dixital (a internet), favorecendo así o uso das TIC. Prestarase especial atención ao interese que amosan as nenas e os nenos en practicar e difundir estes xogos, xoguetes e danzas.

### **Terceiro ciclo**

#### *Contidos*

##### *Bloque 1. O corpo: imaxe e percepción*

- Interiorización da imaxe e do esquema corporal, representación e uso dos elementos orgánico-funcionais no movemento.
- Control corporal en situacións motrices complexas: utilización da capacidade de tensión e de relaxación.
- Adquisición dunha axeitada mecánica respiratoria, valorando a súa importancia.
- Adaptación da postura ás necesidades expresivas e motrices de xeito eficiente, fluído e harmónico.
- Execución de movementos de certa dificultade cos segmentos corporais dominantes e non dominantes.
- Realización de equilibrio estático, dinámico e con obxectos en situacións complexas e descoñecidas.
- Estruturación e organización espacio-temporal en accións e en situacións motrices complexas.
- Valoración e aceptación da propia realidade corporal, reflexionando criticamente acerca das mensaxes proporcionadas polos medios de comunicación.
- Seguridade, confianza e autonomía persoal.

##### *Bloque 2. Habilidades motrices*

- Adaptación das habilidades motrices básicas e específicas a diferentes situacións.
- Uso das habilidades motrices básicas aplicadas a actividades deportivas e rítmicas complexas con eficiencia e creatividade.
- Aplicación de habilidades específicas en iniciación deportiva de maneira óptima.
- Dominio motor e corporal, seguridade e autonomía en medios diversos: natural, acuático, na neve...
- Acondicionamento físico xeral orientado á mellora da execución das habilidades motrices.
- Práctica de coordinacións globais e específicas en situacións complexas.
- Valoración do traballo ben executado desde o punto de vista motor.
- Disposición favorable para participar en actividades físicas diversas, esforzándose e aceptando as diferenzas no nivel de habilidade.

##### *Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas*

- Concienciación e uso axeitado das posibilidades expresivas e comunicativas da linguaxe corporal.
- Elaboración de composicións grupais representando situacións variadas e atendendo a diferentes estímulos.
- Expresión e comunicación de sentimentos e de emocións individuais e grupais a través do corpo, do xesto e do movemento.

- Representacións e improvisacións artísticas por medio da linguaxe corporal e coa axuda de obxectos e materiais.
- Composición de movementos variados a partir da combinación de estímulos rítmicos e musicais.
- Execución de bailes e de danzas e elaboración de coreografías.
- Participación desinhibida en situacións de comunicación corporal e de respecto ante as execucións alleas.
- Valoración da expresión e da comunicación corporal como importantes para a educación integral.

#### *Bloque 4. Actividade física e saúde*

- Autonomía na hixiene corporal e adquisición de hábitos posturais axeitados na vida cotiá e na actividade física.
- Busca de información e análise crítica sobre aspectos alimentarios (proteínas, carbohidratos, lípidos...) para unha vida saudable.
- Recoñecemento dos efectos beneficiosos da actividade física na saúde, identificación e rexeitamento das prácticas pouco saudables.
- Incremento da condición física co obxectivo de mellorar a saúde.
- Prevención de lesións na actividade física: quecemento, dosificación do esforzo, recuperación/relaxación, primeiros auxilios...
- Utilización correcta e respectuosa do contorno, adoptando medidas de seguridade e de prevención de accidentes na actividade física.
- Actitude favorable cara á actividade física con relación á saúde.

#### *Bloque 5. Xogos e deportes*

- Recoñecemento do xogo e do deporte como fenómenos sociais e culturais: tipos de xogos e de actividades deportivas.
- Aceptación e respecto cara ás normas, cara aos regulamentos, cara ás estratexias e cara ás persoas que participan no xogo, así como cara ao papel que corresponda desempeñar.
- Realización de xogos e de actividades deportivas de diversas modalidades e de dificultade crecente.
- Recompilación de información sobre xogos e deportes populares, autóctonos e tradicionais de Galicia e práctica destes.
- Utilización axeitada e valoración das estratexias básicas do xogo: cooperación, oposición e cooperación/oposición.
- Valoración do esforzo persoal e do colectivo nos diferentes tipos de xogos e actividades deportivas á marxe de preferencias e de prexuízos.
- Aprecio do xogo e do deporte como medio de disfrute, de relación, de saúde e de ocupación do tempo de lecer.

### **Terceiro ciclo**

#### *Criterios de avaliación*

- Axustar as accións do corpo aos cambios nas condicións da actividade, de maneira económica e eficaz, incidindo nos mecanismos de percepción, de decisión e de control motor. Trátase de comprobar o axuste do alumnado ás condicións e características específicas de cada situación motriz, dado que é preciso escoller o patrón motor axeitado en cada momento coa maior economía para cumprir o obxectivo proposto (eficiencia), atendendo aos mecanismos da aprendizaxe motora.

- Adaptar os desprazamentos, saltos e xiros a diferentes contornos que poidan presentar incerteza, sexan coñecidos ou descoñecidos. Preténdense avaliar as habilidades básicas, buscando adaptalas a condicións de execución cada vez máis complexas, así como a outros medios: medio natural, medio acuático... Valorarase a variedade de desprazamentos (carreira, cuadrupedia, reptación, propulsión...), de saltos (con ou sen carreira previa, cunha perna, coas dúas...) e de xiros (nos eixos lonxitudinal, transversal e antero-posterior).
- Lanzar, pasar e recibir pelotas ou outros móbiles de maneira controlada nos xogos ou actividades motrices e deportivas que o requiran, axustándose axeitadamente á situación no terreo de xogo, ás distancias e ás traxectorias. Compróbase o dominio que ten o alumnado das manipulacións e do manexo de obxectos e de móbiles en situacións de xogo e interactuando co resto das persoas participantes, tanto do equipo propio coma do contrario. Avaliarase a coordinación no lanzamento (adiantar a perna contraria ao brazo de lanzar); a adecuación deste ás condicións variables de cada situación motriz; a orientación do corpo en función da traxectoria, da dirección e da velocidade do móbil e a capacidade de anticipación.
- Incrementar globalmente a condición física, axustando a súa actuación ao coñecemento das propias posibilidades e limitacións corporais e de movemento. Valórase se o alumnado amosa unha predisposición de cara á mellora das súas capacidades físicas básicas. Farase especial fincapé en comprobar a dosificación do esforzo en función da propia capacidade, adaptando o exercicio ás posibilidades e limitacións.
- Construír composicións grupais interaccionando coas demais persoas, utilizando os recursos expresivos do corpo e do movemento, dos materiais e dos obxectos e atendendo a estímulos musicais, plásticos ou verbais. Avaliase se os nenos e as nenas son capaces de expresar individualmente gran variedade de situacións, de ideas, de emocións, de sentimentos, de estados de ánimo, de mensaxes... por medio da linguaxe corporal e apoiándose en varios aspectos e materiais. Con este criterio valórase tamén a capacidade para adecuarse a outras persoas e crear grupalmente un pequeno «espectáculo». Teranse en conta a creatividade, a soltura e a desinhibición.
- Identificar algunhas das relacións que se establecen entre a práctica correcta e habitual da actividade física e a mellora da saúde e da calidade de vida e actuar de acordo con elas. Quérese verificar se os alumnos e as alumnas son conscientes da relación que existe entre a actividade física practicada de forma coherente, axeitada e habitual e a mellora da saúde e da calidade de vida. Comprobarase a predisposición cara á realización de exercicio físico, cara á adopción de posturas correctas, cara á adquisición de hábitos de hixiene, cara á alimentación e hidratación axeitadas, cara á adopción de medidas de seguridade, cara ao rexeitamento de prácticas pouco saudables (inxestión de substancias nocivas, actividades físicas perigosas...) e cara á prevención de accidentes ao realizar actividade física. Valorarase o interese por buscar información variada en distintos medios, así como a capacidade de reflexión crítica sobre as mensaxes que estes medios acheguen.
- Actuar coordinada e cooperativamente coas persoas que compoñen o propio equipo para resolver retos ou opoñerse ás do equipo contrario nun xogo ou actividade deportiva colectiva, establecendo relacións construtivas e equilibradas. Preténdense avaliar as relacións e interaccións coas demais persoas participantes nos xogos e deportes realizados. Atenderase ás accións de cooperación e de oposición (comunicación e contracomunicación motriz) e á axeitada ocupación do terreo de xogo. Terase en conta que as relacións entre as persoas participantes dun e doutro equipo sexan respectuosas, equilibradas e non discriminatorias.
- Identificar como valores fundamentais dos xogos e das actividades deportivas o esforzo persoal e as relacións co grupo, resolvendo de forma crítica as situacións conflitivas que poidan xurdir. Avaliase se as alumnas e os alumnos valoran o esforzo nos xogos e nos deportes practicados, o xogo limpo, as relacións coas demais persoas e a resolución pacífica dos conflitos e das desavinzas

xurdidas. Prestaráselles atención á expresión de opinións, ao diálogo, ao debate e á adopción de criterios propios, así como á comprensión do punto de vista do resto das persoas, máis ca aos resultados da propia actividade (gañar ou perder).

- Coñecer, practicar e valorar xogos e deportes populares tradicionais de Galicia, recompilando información sobre eles e interesándose pola súa conservación. Búscase comprobar que o alumnado compile e achegue información sobre xogos e xoguetes, deportes, danzas ou bailes propios da nosa comunidade autónoma, facendo para iso traballo de campo, utilizando as TIC, a biblioteca da aula, a do centro, a municipal ou calquera outro medio. Avaliarase a práctica das ditas actividades e o interese pola súa transmisión e conservación”.



## Anexo III

### Programación de la actividad “El Camino de Santiago”

(En este caso, reflejamos la intervención realizada para los alumnos de educación física).

#### 1. Temas I, II, III, IV: organización, procedimientos, contenidos, objetivos y tramos, de la ruta francesa, del Camino de Santiago en Galicia.

#### 2. Organización

Fecha	Grupos	Educación física	Recursos
Nº de alumnos			
Martes 13 de abril tramo I	1, 2, 3, 4	20	20
Martes 20 de abril tramo II	5, 6, 7, 8	20	20
Martes 27 de abril tramo III	9, 10, 11, 12	20	20
Martes 4 de mayo tramo IV	13, 14, 15, 16	20	20

- 2.1. Semana del 22 al 27 de marzo y semana del 5 al 10 de abril: exposición, por parte de los distintos grupos, de su guión de trabajo, por orden correlativo de salida.
- 2.2. Del 10 al 30 de mayo: exposición y entrega de las memorias interdisciplinares, por orden correlativo de salida.
  - 2.2.1. Martes 11, grupos del 1 al 5.
  - 2.2.2. Martes 18, grupos del 6 al 11.
  - 2.2.3. Martes 25, grupos del 12 al 16.

#### 3. Procedimientos

- 3.1. Preparación, realización y sistematización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran.
  - 3.1.1. Cuestionario.
  - 3.1.2. Configuración de maquetas, croquis y dibujos directamente del paisaje.
  - 3.1.3. Elaboración de planos e interpretación de mapas sencillos, utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala.
- 3.2. Planos para orientarse y desplazarse en el camino.
- 3.3. Utilización de técnicas de recogida, archivos, consultas, materiales impresos, etc.
- 3.4. Lectura e interpretación de fotos aéreas a través del par estereoscópico del tramo a recorrer.
- 3.5. Comparación de dos paisajes a partir de informaciones diversas, mapas, fotografías, textos, etc.
- 3.6. Elaboración e interpretación de gráficas de temperatura y datos climáticos.
- 3.7. Manejo de instrumentos para la observación y medida del estado atmosférico, (termómetro, metro, veleta, etc.)

- 3.8. Planificación y realización de experiencias para estudiar las propiedades y características físicas del aire, agua, rocas y minerales.
- 3.9. Utilización de técnicas de orientación naturales, mediante la observación (sol, estrellas, árboles, etc.) y artificiales como la brújula.
- 3.10. Elaboración, interpretación y realización de cuestionarios y entrevistas sobre los usos de los elementos del medio físico (aire, agua, tierra, rocas, minerales, luz, sol, etc.)

#### **4. Contenidos**

- 4.1. Elementos que configuran el paisaje: relieve, clima, agua, vegetación y fauna. Diversas comarcas.
- 4.2. Vestigios del pasado en el paisaje (referidos al Camino de Santiago): fuentes orales, escritas, audiovisuales, materiales, para la reconstrucción del pasado. Hechos históricos relevantes, (cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos o culturales) asociados a las zonas a recorrer.
- 4.3. Factores y actividades humanas que degradan el medio físico.  
Población y actividades humanas. Geografía económica. Rasgos demográficos. Trabajo y profesiones. Sectores de producción.  
Actividades de ocio y tiempo libre. Su planificación: juegos de observación. Juegos sensoriales. Juegos de imitación, etc.  
Senderismo.

#### **5. Objetivos**

- 5.1. Respetar el paisaje y el patrimonio.
- 5.2. Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje.
- 5.3. Valorar la diversidad y riqueza de los diversos paisajes.
- 5.4. Rigor en la observación sistemática del medio físico y en la elaboración e interpretación de las informaciones.
- 5.5. Cambios que se producen en los elementos naturales del entorno (luz, sombra, silencios, sonidos, temperatura, humedad, etc.).
- 5.6. Conocer el patrimonio natural y cultural (histórico artístico, fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestido, vivienda), e interés por su mantenimiento y recuperación.
- 5.7. Valorar las costumbres y formas de vida de los antepasados.
- 5.8. Conservar los restos históricos artísticos presentes en el medio, como fuente de información de la historia.
- 5.9. Responsabilidad y rigor en el uso y consulta de documentos históricos.
- 5.10. Conocimiento de las costumbres y modos de vida de las distintas poblaciones por las que vamos a pasar.
- 5.11. Valorar el ocio como actividad humana con posibilidades creativas y de satisfacción personal.
- 5.12. Participar en actividades lúdicas y de ocio que se organicen en el medio natural.
- 5.13. Comprender e interpretar los cambios que con el paso del tiempo han operado en algunos elementos naturales de la sociedad.
- 5.14. Valorar la influencia del desarrollo tecnológico.

## 6. Tramos

### 6.1. Descripción de tramos e hitos

#### Tramo I

##### Villafranca del Bierzo-Cebreiro-Triacastela

###### *Generalidades*

###### Corullón

- Iglesia de San Esteban, siglo XI
- Iglesia de San Miguel, siglo XII
- Castillo, siglo XIV

###### Cebreiro

- Iglesia del antiguo monasterio

###### Triacastela

- Iglesia originalmente románica
- Hospital de la condesa o Casa pedriña
- Restos de distintos albergues de peregrinos a Santiago

###### *Material*

M.T.N. Hoja nº 124 1:50.000

M.T.N. Hoja nº 125 1:50.000

Medios audiovisuales

Grabadora

Cuaderno de notas y lápiz

#### Tramo II

##### Triacastela-Sarria

###### *Generalidades*

###### Triacastela

###### Samos

- Monasterio de San Julián, abadía benedictina y cluniacense. La capilla del Salvador del siglo X, el resto de los siglos XVII y XVIII. Reconstruido recientemente

###### Barbadelo

- Iglesia románica

###### Sarria

- Iglesia del Salvador, finales del románico, planta rectangular
- Iglesia de Santa Marina, siglo XIII
- Convento de la Magdalena, siglo XIII
- Castillo
- Hospitales de peregrinos, Magdalena y San Antonio

###### *Material*

M.T.N. Hoja nº 124 1:50.000

Medios audiovisuales

Grabadora

Cuaderno y lápiz

### Tramo III

#### Sarria

##### *Generalidades*

Paradela

- Iglesia de San Miguel, románica de los siglos XI-XII
- Crucero

Ferreirós

- Iglesia románica

Portomarín

- Iglesia de San Juan
- Iglesia de San Pedro, consagrada en 1182
- Convento de la Magdalena, siglo XIII
- Palacio de los Condes de la Maza y Berbetoros

Vilar de Donas

- Iglesia de Santiago

Palas de Rei

##### *Material*

M.T.N. Hoja nº 124, 123, 97, 96. 1:50.000

Medios audiovisuales

Grabadora

Cuaderno y lápiz

### Tramo IV

#### Palas de Rei-Vilanova-Monte do Gozo

##### *Generalidades*

Palas de Rei

Pambre

- Castillo de finales del siglo XIV

Melide

- Iglesia de Santa María (románica)
- Iglesia de San Pedro
- Iglesia de Sancti Spiritus
- Crucero

Arzúa

O pedrozo

- Monasterio Santa María de Mezonzo, siglos XII-XIII

Sabugueira

- Monasterio de Sobrado dos Monxes, siglo XII

Monte do Gozo

##### *Material*

M.T.N. Hoja nº 97, 96, 95. 1:50.000

Medios audiovisuales

Grabadora

Cuaderno y lápiz

## 6.2. Orientaciones previas para el trabajo de los alumnos

La peregrinación al sepulcro del Apóstol Santiago tuvo a lo largo de la Edad Media en general, y del periodo del arte románico en particular, una especial trascendencia no solo en Galicia sino para toda Europa. En la expansión del arte románico tuvo un destacado protagonismo el auge que cobra la peregrinación a Compostela, favorecida por la política de los reyes Alfonso VII (1126-1157), Fernando II (1157-1188) y Alfonso IX (1188-1230).

Progresivamente se van perfilando unas rutas, unos itinerarios que afectan de manera especial a Francia y norte de la Península y muy especialmente a Galicia, ya que sus tierras se verán recorridas no solo por este “Camino Francés” sino también por otras rutas y diferentes desvíos. El número de romeros es tan elevado que se dedica el Libro V del Códice Calixtino (escrito hacia 1140) o guía del camino.

A lo largo del tramo gallego del camino abundan los núcleos de población y muchos de ellos conservan todavía las antiguas construcciones medievales de sus iglesias. Si se sigue el itinerario señalado por el Códice Calixtino, se parte de la cumbre del puerto de O Cebreiro, casi a 1.300 metros de altura. El lugar guarda un conjunto de antiguas “pallozas” —casa de planta circular y tejado cónico de paja— cuyo origen se remonta a época prehistórica. El enclave obligó a la construcción de un importante hospital que gozó de la protección real desde el reinado de Alfonso VI hasta los Reyes Católicos. La iglesia de claro origen prerrománico asturiano, conoció a lo largo de los tiempos diferentes reformas que, sin embargo, no han anulado el esquema primitivo. Sobresale de manera particular una talla de la Virgen, sedente, con el Niño en el regazo, fechada entre los siglos XII y XIII. La tradición la relaciona con el milagro eucarístico que, una mañana de invierno, tuvo lugar en el templo hacia el año 1300. La capilla de la derecha guarda el Cáliz, la patena y las propias especies de este milagro.

La austeridad ornamental de la iglesia de O Cebreiro, está acentuada por el menudo aparejo de sus muros, así como la torre cuadrada ante la puerta principal, a la que sirve de pórtico.

La iglesia de Triacastela únicamente conserva de su fábrica medieval su sencillo ábside de plata semicircular.

Monasterio de Samos. Fundado en el siglo VI. De esta época prerrománica destaca la capilla del Ciprés, o del Salvador, inmediata al actual monasterio y perteneciente al siglo X. De las construcciones maniáticas románicas solo ha llegado a nosotros una sencilla puerta, fechable a finales del XII o comienzos del XIII que se abre al actual claustro de las Nedeiras, de la segunda mitad del siglo XVI. A partir de esta fecha y hasta los primeros años del XIX el monasterio fue totalmente reedificado hasta conseguir el espléndido conjunto actual. Por sus claustros paseó el ilustre Padre Feijoo, antes de marchar a Oviedo.

Barbadelo. Antiguo monasterio y lugar citado en el Códice Calixtino que presenta parte de una interesante iglesia románica. Lo más notable es la torre, cuadrada, que se levanta en el extremo noroeste de la nave, y nace en el interior de ésta, solución inhabitual en Galicia. Sus puertas, y en particular la principal, tiene una cuidada ornamentación. En ésta el dintel, de forma pentagonal, ofrece la peculiaridad de estar decorada por sus dos caras. La cronología del edificio se sitúa en la segunda mitad del siglo XII, época de enorme actividad constructiva en esta tierra.

Sarria. Reiteradamente citada en los itinerarios europeos del Camino de Santiago a partir del siglo XV, poco conserva de época medieval, a pesar de la importancia que entonces tuvo. La obra más antigua es la iglesia del Salvador de nave y ábside único, lo más destacado es su puerta norte, con un rústico pero expresivo tímpano y herrajes ornamentales en sus hojas, todo ya del XIII. En esta centuria debió de fundarse el cercano convento de la Magdalena, que fue hospital del peregrino, pero de tales momentos nada conserva el actual edificio.

Portomarín. De la antigua población, anegada por la construcción del embalse de Belesar, han sido trasladadas a la actual sus dos parroquias: la de San Pedro, que de la fábrica medieval únicamente





