

# EL CURRÍCULO DE EDUCACION FISICA PARA LA EDUCACION PRIMARIA: UN ESPACIO PARA LA EXPERIMENTACION DEL PROFESOR

JUAN LUIS HERNANDEZ ALVAREZ  
MARIANO GARCIA DEL OLMO

## RESUMEN

Las finalidades de la Educación Física escolar aparecen definidas en el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo. La concepción flexible del marco curricular, en el que se elabora este nuevo currículo, supone que éste se configure como un espacio de reflexión, indagación y actuación, en el que interactúan el desarrollo de las capacidades de los alumnos y alumnas y las capacidades profesionales de los docentes. Así mismo, el desarrollo del currículo precisa de una formación del profesorado que se adecúe a las exigencias del mismo.

## ABSTRACT

The aims of the Physical Education subject are defined in the new syllabus for the Reform of the Educational System. The flexibility of the curriculum framework, in which this new syllabus is inserted, allows it to be designed as a space for thinking, investigating and asking in which the development of students' skills and teacher's skills interact. At the same time the development of this curriculum needs adequate teacher training.

## PALABRAS CLAVE

Educación Física, Curriculum, Desarrollo del Curriculum, Formación del Profesorado.

## KEYWORDS

Physical Education, Curriculum, Curriculum Development, Teacher Training.

## 1. ASPECTOS GENERALES DEL CURRÍCULO

### 1.1. Aproximación al concepto de currículo

Sería pretencioso, dentro de un trabajo de estas características, tratar de resumir lo que puede significar el término currículo y los problemas y relaciones que en torno a él se establecen. El currículo es un concepto de difícil definición que se debe, en todo caso, a una construcción histórica y social. En consecuencia, la acepción que adopta en un momento determinado obedece al tipo de problema educativo que se plantea, a los interrogantes a los que trata de dar respuesta e, incluso, a la forma en que tales preguntas se formulan.

HAMILTON (1991), sostiene que mientras otros términos educativos se relacionan más fácilmente con períodos concretos de la historia de la educación, el término currículo se ha universalizado transfiriéndose a otros ámbitos y ocultando así sus orígenes y su evolución a los expertos en educación y a los historiadores.

La ubicación de la aparición del término en sentido académico se sitúa en la Universidad de Glasgow en 1963 (HAMILTON y GIBBONS 1980 en KEMMIS, 1988; HAMILTON, 1991), aún cuando este último autor localiza en la Universidad de Leiden (ambas bajo la influencia calvinista) en 1582 una primera referencia al uso del vocablo en un sentido académico (Ibidem).

La generalización del currículo como término educativo, tendría un sentido definido a partir de la institucionalización de los procesos de enseñanza/aprendizaje, es decir a partir de la ilustración y de sus consecuencias en la emergencia de las sociedades industriales (CONTRERAS, 1990). La necesidad de una organización en la transmisión de la cultura social, como imperativo de una mayor especialización del propio conocimiento y de una mayor división del trabajo, origina la imprescindible aparición de un producto -el currículo- a través del que controlar los procesos de reproducción de la cultura a transmitir.

El problema de las distintas definiciones del término, a lo largo de los últimos años, ha sido tratado por diversos autores (GIMENO, 1985; 1987a, 1988; STENHOUSE, 1984; CHERRYHOLMES, 1987; KEMMIS, 1988; etc.). Pero, como afirma KEMMIS, no es posible definir el currículo sino es dentro de una más amplia definición de la visión del mundo en el que dicho currículo adquiere sentido y realidad (1988: 43). Así, "las definiciones concretas están elaboradas de manera que reflejan y definen los usos en boga e incorporan las ideas de los debates contemporáneos en torno al curriculum" (Ibidem, 28).

## 1.2. La aparición del término currículo en el contexto escolar

El concepto de currículo aparece en la esfera institucional de forma continuada a partir del "Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate". En dicho documento aparece el término "curriculum" como punto central en torno al cual se estructura "un proyecto educativo" (MEC, 1987, 65).

La aparición del término podríamos ubicarla en el contexto de la política educativa del nuevo equipo rector de la renovación pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia que tomaba posesión en el curso 1986/87. Así pues, ni el Diseño Curricular Base (en adelante DCB) propuesto para el debate en 1989, ni la LOGSE aprobada en 1990, son los documentos de introducción del término, si bien ambos han supuesto la extensión del mismo a todos los ámbitos docentes no universitarios. Con referencia al DCB el editorial de la revista "Cuadernos de pedagogía" recogía en marzo de 1989 el siguiente comentario: "El curriculum se ha convertido quizá en la palabra mágica y emblemática del actual proceso educativo. Se trata de un concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta su desarrollo y plasmación en los distintos espacios y momentos de la práctica escolar".

El DCB incluye en la noción de currículo "todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno...", noción que posteriormente quedará concretada por la propia LOGSE en cuyo artículo 4º.1 se recoge que "A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de

evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente".

La definición deja sin matizar un aspecto fundamental en la comprensión de la acepción de currículo que adopta la administración educativa: el papel de los profesores en el diseño del currículo que se llevará a la práctica. En el artículo 57.1 de la propia ley se concretará este extremo afirmando que "Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente".

Así pues, la definición de currículo establecida por la ley implica tanto el "currículo oficial" (denominación que utilizaremos en lo sucesivo para referirnos al currículo prescriptivo y de forma indistinta con este término) como la elaboración final que realizan los profesores para llevarlo a la práctica.

## **2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO CURRICULAR DE LA REFORMA**

La existencia de un marco curricular, que da coherencia a todas las áreas, es uno de los elementos que es preciso resaltar, ya que permite que los planteamientos de la Educación Física desde la reforma respondan al mismo tratamiento que el resto de las áreas curriculares.

Profundizar en la comprensión del marco curricular de la reforma implica analizar qué cuestiones abarca el currículo en este contexto. Los denominados "elementos básicos" - objetivos, contenidos y criterios de evaluación- tratan de dar explícita respuesta a diversos interrogantes: qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, y lo hacen respondiendo en parte a alguno de ellos y dejando abierto un camino a la participación de los docentes en la respuesta a los otros. A través del breve análisis de los elementos curriculares de la Educación incidiremos en el estudio de sus características generales.

### **2.1. Los elementos básicos del currículo prescriptivo**

#### **La introducción: una declaración de intenciones**

Por más que se hagan explícitos los objetivos y contenidos como verdaderos indicadores del qué enseñar y los criterios de evaluación como indicadores del qué evaluar, no podemos pasar por alto un elemento que configura la realidad más intencional del área: la introducción.

En su forma narrada se describen una serie de finalidades asignadas a la Educación Física y en cuyo análisis podemos encontrar la propia legitimación que se le quiere asignar. Es toda una declaración de intenciones, matizaciones, aspectos históricos, etc., que conforman la base de los demás elementos del currículo oficial y, probablemente, fuente de inspiración del currículo que llevará a la práctica cada profesor.

Sobre el papel la nueva Educación Física nace con una vocación de integración de las distintas corrientes actuales. Se manifiesta de esta manera una valoración positiva de la validez de las distintas funciones asignadas a la actividad física por dichas corrientes y se

incide en la necesidad y posibilidad de integrarlas en un proyecto educativo. Así se recoge cuando se admite que "las funciones del movimiento son varias y han tenido diferente peso en el currículo de Educación Física según las intenciones educativas que han presidido su elaboración" y más adelante cuando se expresa que "el área de Educación Física ha de reconocer esa multiplicidad de funciones... por lo que debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales que tratan de desarrollar en los alumnos y alumnas sus aptitudes y capacidades psicomotrices, fisicomotrices y sociomotrices y no aspectos parciales de ellas". (DECRETO 1344/1991).

Esta legitimación de la Educación Física, a través de las finalidades asignadas en la introducción, va más allá de la integración de las corrientes, en el intento de superar diversos dualismos existentes a lo largo de su historia. Así se aprecia cuando se afirma que la "educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos".

A lo largo de todo el discurso podemos encontrar una serie de ejes definitorios de las finalidades asignadas al área: la salud, la comprensión del propio cuerpo y de sus posibilidades, el conocimiento y dominio de un conjunto de actividades motrices y la actitud reflexiva, configuran, entre otros aspectos relevantes, un marco teórico claramente definido en el que conceptos, procedimientos y actitudes se relacionan. La alusión a que "el área de Educación Física se orienta... hacia la profundización del conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano" o que "la enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción.. como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma" apoyan la consideración de los ejes apuntados.

La pugna, ya clásica en la educación física de las últimas décadas, entre el deporte competición -que orienta el desarrollo de actitudes competitivas- y el deporte educativo -como fomento de actitudes de cooperación y relación- se salda con el reconocimiento de que el deporte "tiene un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad"; no obstante, este reconocimiento relevante del deporte se acompaña de claras matizaciones al señalar el hecho de que su práctica, tal y como es apreciada en la sociedad, se corresponde con unos "planteamientos competitivos, selectivos... que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo". La no discriminación por razones de sexo, nivel de habilidad u otros criterios, debe ser una de las características de un deporte que debe "realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva".

### ¿Qué enseñar?

En torno al interrogante qué enseñar surgen como elementos relevantes los objetivos y contenidos del proceso enseñanza/aprendizaje.

*Los objetivos* suponen un elemento referencial de las intenciones educativas que guían el proceso. Formulados en términos de capacidades a desarrollar y no de conductas a observar, dejan, por un lado, intuir la influencia de diversas corrientes psicopedagógicas enmarcadas en el campo del cognitivismo, y, por otro, suponen en sí mismos un grado de apertura ya que, debido a su propia formulación y la interrelación de capacidades que en ellos se expresan, no son objeto posible de una evaluación directa.

Los objetivos hacen referencia a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas; motrices; de equilibrio personal o afectivas; de relación interpersonal; y de actuación e inserción social, en alusión a la búsqueda de un desarrollo armónico del alumno.

Los objetivos generales de cada etapa del nuevo sistema educativo quedan contextualizados en los objetivos generales de cada área curricular, definiendo la concreción de las capacidades a desarrollar asociándolas a contenidos de cada área. La propia dinámica de establecer objetivos por etapas implica la necesidad de buscar y establecer los pasos intermedios por parte del profesorado.

La participación en las actividades físicas y su valoración como medios para el disfrute personal y la relación con los demás, el conocimiento y valoración de las propias posibilidades del cuerpo, la resolución de problemas a través de la utilización de los recursos motrices, la adopción de hábitos relacionados con la salud y la actividad motriz, etc., constituyen metas fundamentales de la Educación Física para esta etapa.

*Los contenidos* suponen un nuevo elemento referencial de las intenciones educativas. La expresión "contenidos escolares" ha tenido, a lo largo de la historia de la Educación, distintos significados en cuanto a su propia naturaleza ya que en definitiva obedecen a distintos presupuestos psicopedagógicos. Sin entrar en profundidad en esta cuestión, sí conviene matizar dos líneas de concepción enfrentadas: la que defiende que la función primordial de la educación es favorecer el desarrollo del alumno de sus capacidades y competencias generales y para conseguir esto los contenidos que se trabajen resultan hasta cierto punto secundarios" y la que defiende "que la escolarización debe permitir al estudiante asimilar el conjunto de conocimientos que caracterizan un sistema cultural dado" (MARTIN, 1991, 17).

Vigostky y sus seguidores tratan de armonizar ambas concepciones con una nueva postura "en la que se defiende que la educación es el proceso mediante el cual una persona se desarrolla al realizar aprendizajes sobre los elementos claves de su cultura" (Ibidem, pag. 17).

El currículo oficial auna, de alguna manera, las concepciones expuestas. Así, formula contenidos mínimos para todo ciudadano español a través de los que se desarrollará las capacidades expresadas en los objetivos, estableciendo además que éstos sólo podrán lograrse atendiendo a distintos tipos de contenido.

Tradicionalmente, las propuestas de la administración educativa han estado explicitadas por la expresión, más o menos organizada, de una serie de contenidos referidos, de manera principal, a hechos y conceptos en una mayoría de áreas de conocimiento, y a procedimientos en nuestra área concreta de Educación Física. Un tercer tipo, las actitudes, han supuesto en muchos casos la existencia de unos currículos ocultos, que es preciso hacer explícitos como intenciones educativas.

Por consiguiente, conceptos (idea o relación establecida por la mente entre varias ideas), procedimientos (conjunto de adiciones ordenadas para la consecución de un fin determinado) y actitudes (predisposición, forma de estar dispuesto ante algo), constituyen los tres tipos de contenido que configuran cada bloque de contenidos que configuran cada una de las áreas del nuevo currículo.

En el Currículo oficial, plasmado en el Decreto Estatal, los contenidos aparecen, a efectos de su presentación, agrupados en los conocidos como "Bloques de Contenido" que en ningún caso prejuzgan su puesta en práctica, sino simplemente quieren informar de aquellos, que teniendo además un significado cultural en nuestra sociedad, mejor contribuyen a desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

Los contenidos del currículo de Educación Física para la Educación Primaria se estructuran en torno a cinco grandes ejes:

**1. El Cuerpo: Imagen y Percepción.** A través de estos contenidos se busca el conocimiento vivenciado, global y funcional que permite a los alumnos y alumnas hacerse una imagen de sí mismos. La percepción del propio cuerpo y de su funcionamiento no pueden darse desligados de su propia percepción del entorno en el que actúa. El niño percibe y, en función de ello, adapta el movimiento, reestructura la conciencia de su propio cuerpo y de sus posibilidades, y construye las nociones elementales de referencia espacial y temporal.

El progreso en la elaboración de las percepciones espaciales y temporales se produce, primero concretando el espacio inmediato en nociones topológicas (arriba-abajo, delante-detrás, izquierda-derecha, lejos-cerca, antes-después...) y elementos rítmicos y temporales de experiencia inmediata (ritmos básicos, antes/después, secuencias simples) que puede que no estén adquiridas totalmente en las primeras edades de la etapa, aunque se hayan trabajado a nivel de Educación Infantil. Después, el niño, a través de juegos de ocupación del espacio y de ejercitar aspectos temporales, concreta estas estructuras y aprende a utilizar y organizar el movimiento en relación a todos estos párrafos, y, en definitiva, aprende a tomar referentes. Más adelante, combina aspectos de espacio y tiempo en estructuras más complejas (velocidad, simultaneidad, sucesión, duración, interceptación, puntería...). Por último, traduce la organización de la acción conforme a estos parámetros en estrategias de acción (anticipación, colocación, defensa, ataque, obstrucción...).

**2. El Cuerpo: Habilidades y Destrezas.** En esta etapa, el aprendizaje motor supone un salto cualitativo en el desarrollo motor y tiene su base condicionante en los contenidos del apartado anterior, en lo que se refiere a habilidades de coordinación y perceptivas que los alumnos y alumnas han venido explorando con un movimiento natural, global y espontáneo. Ahora, las habilidades y destrezas se refieren a movimientos más elaborados y organizados. Se trata de desarrollar capacidades físicas y habilidades básicas que posteriormente se integrarán en futuras prácticas de actividades físicas concretas (habilidades específicas).

Son contenidos de este epígrafe aquellas habilidades que suponen una aplicación funcional o adaptación a una situación (trepar, gatear, transportar, arrastrar, nadar, patinar, golpear, rodar, montar en bicicleta...), que no se producirán si la escuela no plantea situaciones en las que se deban dar estas respuestas motrices, ya que las condiciones de los medios, donde habitualmente se mueve la mayoría de los alumnos, no hacen sino limitar la cantidad y variedad de conductas motrices de éstos.

Estas conductas motrices suponen el punto de partida para la mejora en las habilidades básicas (desplazamientos, giros, lanzamientos, recepciones, saltos...), tanto desde el aspecto cuantitativo (saltar más, correr más), como desde el aspecto cualitativo (explorar las posibilidades de salto, de desplazamientos, del manejo de objetos, etc.). La

condición física, presente en esta agrupación de contenidos, debe obedecer a un desarrollo global, mediante la realización de diferentes tipos de juegos o tareas jugadas.

**3. El Cuerpo: Expresión y Comunicación.** Estos contenidos se orientan a conseguir que el alumno y la alumna mejoren y diversifiquen sus posibilidades expresivas. El gesto y el movimiento adquieren, dentro de estos contenidos, un marcado acento expresivo y comunicativo.

Los contenidos de este apartado se encuentran en íntima relación con los demás, fundamentalmente con los de *El cuerpo: imagen y percepción*. La exploración del propio cuerpo, de sus posibilidades motrices y el reconocimiento de la movilidad de los ejes y segmentos corporales, se aprovecha para proponer la representación, imitación y creación libre de formas. El desarrollo de las capacidades perceptivas, relacionadas con el espacio, permite dar entrada a actividades que, además de trabajar la percepción del espacio, le dan un valor expresivo: trayectorias, ocupación del espacio, simetrías, valor cultural en la organización del espacio, espacio de cooperación y espacio de oposición. Igual ocurre con las habilidades asociadas al tiempo, que dan entrada a actividades más expresivas del concepto temporal, como es el "tempo", la aceleración y desaceleración, como expresión de energía del movimiento, compás, ritmos básicos, movimiento súbito y sostenido.

La expresión corporal presenta un doble enfoque, por un lado, mejorar la competencia motriz (no sólo es más competente el más ágil o más fuerte, sino también aquél cuyo movimiento es más creativo y más expresivo), y, por otro, enriquecer su capacidad de valoración estética del movimiento (se asientan las bases para que después el alumno comprenda, valore, e incluso produzca formas culturales basadas en el movimiento y el cuerpo tales como teatro, danza, mimo).

**4. Salud Corporal.** Los contenidos de la Educación Física presentan características muy apropiadas para la incidencia sobre la salud de los alumnos y alumnas. La concepción de salud de los contenidos de este bloque aluden a la relación entre los hábitos de higiene, el cuidado del cuerpo y las actividades físicas.

El fomento de hábitos higiénicos y de salud, como son el cambio de ropa, el aseo personal, los hábitos alimenticios, etc. relacionados con la actividad motriz, tienen su extensión en otros que como los hábitos posturales, el calentamiento y la relajación son específicos de la actividad física.

Existen otros contenidos que es preciso desarrollar desde el primer momento. Son los referidos a las normas de seguridad en la utilización correcta de las instalaciones y materiales de Educación Física. La prevención de accidentes debe convertirse en uno de los fines prioritarios para una promoción de la salud, y no sólo física, sino también una sensación de seguridad en las actuaciones motrices que redundará en una salud mental adecuada.

Otros contenidos de este bloque, cuya complejidad atenderá a las distintas edades de los alumnos y alumnas de primaria, hacen referencia a los efectos de la actividad física sobre la salud corporal.

**5. Los juegos.** Los juegos constituyen una forma organizada de la actividad motriz, tanto reglada como espontánea. Tienen una evolución, a lo largo de esta etapa, que va desde las formas más espontáneas, del primer ciclo, a formas más regladas y especializadas del último ciclo, donde el deporte se presenta ya con un elevado peso

específico, dada su relevancia cultural y social, constituyendo la expresión más extendida de los juegos como "deportes jugados".

En su recorrido a lo largo de toda la etapa, los juegos constituyen un fin en sí mismos y una metodología para el desarrollo de otros contenidos.

En sí mismos los juegos se configuran como una actividad global en la que se produce la interrelación de todo tipo de capacidades, destacando considerablemente las de equilibrio personal y las de relación social. Además, los juegos tradicionales y populares suponen el acercamiento a las costumbres y formas de actividad física de la sociedad a la que se pertenece. La propia regulación del juego implica el rico desarrollo de aprendizajes sociales, basado en el conflicto y en la superación del mismo a través del diálogo.

Los distintos tipos de juegos: de cooperación y cooperación/oposición, de destreza y de adaptación, de iniciación a habilidades deportivas, tradicionales y autóctonos, de simulación, juegos en el campo, etc. deben estar presentes en todo currículo práctico de Educación Física.

### ¿Qué evaluar?

Como indicadores para la evaluación de capacidades y sus relaciones con contenidos fundamentales del área aparecen los criterios de evaluación de etapa expresados en el diseño curricular.

Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. La relación, entre capacidad a desarrollar y contenidos de aprendizaje a adquirir, constituye la propia esencia de dichos criterios en cuanto a su enunciado, ya que éste siempre comienza por una capacidad a la que se asocia un determinado contenido de la correspondiente área curricular a la que hace alusión.

En este sentido los criterios de evaluación se constituyen en "indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizaje" (R.D. 1007/1991) de los alumnos y por tanto contribuyen, además, a una función de diagnóstico de problemas sobre la que será conveniente aplicar mecanismos correctores. El propio Real Decreto expresa, además, la no conveniencia de su uso mecánico, sino al contrario con la debida flexibilidad de acuerdo con el contexto, y con las características y posibilidades de cada alumno.

Dado que la naturaleza de este trabajo no nos permite profundizar en todos y cada uno de los criterios, expondremos a continuación un ejemplo práctico.

**Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza**

Este criterio de evaluación prescriptivo para la etapa precisa de referentes en los diferentes ciclos de la misma. El equipo de profesores de la etapa deberá elaborar, asimismo, unos criterios de evaluación por ciclos como los que exponemos a continuación de forma orientativa:



**PRIMER CICLO**

1. Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).

**SEGUNDO CICLO**

1. Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.

**TERCER CICLO**

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza.

En este ejemplo, constatamos cómo el criterio de evaluación de etapa no se consigue, en su grado programado, hasta finalizar el tercer ciclo, por lo cual es en él en el que coincide su plena formulación. Como pasos previos pueden establecerse otros criterios como los expresados. En un primer ciclo, se consideran importantes dos aspectos, por un lado, si los alumnos y alumnas interiorizan y utilizan las nociones topológicas de orientación espacial en torno a ellos mismos, y, por otro, se concreta su realización en espacios con los que el alumno está familiarizado.

En un segundo ciclo, la gradación está en situar los objetos, las personas y él mismo con relación a la posición que ocupan respecto a otros objetos o personas. El ya no es el único centro de referencia. Y, por fin, en el tercer ciclo, se les pide que reconozcan globalmente los cambios de posición o postura de todo su cuerpo y sepan adaptar sus movimientos, cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa, ya sean en diferentes entornos, ya con restricciones de espacio, ya con mayor o menor duración.

Este ejemplo nos da pie para exponer dos de los peligros que deben ser evitados en la aplicación de los criterios. El primero es señalar que los criterios no deben ser utilizados como una revalida final de etapa, su adecuación y distribución a lo largo de los ciclos y cursos debe ser un hecho necesario.

El segundo peligro estriba en que se quiera apreciar en los criterios de evaluación la respuesta al qué enseñar, limitándose los profesores a enseñar sólo los contenidos expresados en los mismos. La respuesta a este interrogante es preciso buscarla en los objetivos y contenidos del área pero no en los criterios de evaluación.

Es preciso señalar que con dichos criterios no se pueden evaluar todos los contenidos que los alumnos han aprendido a lo largo de la etapa. Cada centro tendrá que formular explícitamente en su proyecto curricular de etapa, tanto las adaptaciones de los criterios de evaluación del currículo oficial como los criterios de evaluación añadidos, así como los ya expresados criterios de ciclo.

### 3. CURRÍCULO Y ACTUACION PROFESIONAL

A pesar de la brevedad que impone el espacio designado al presente artículo, no quisiéramos finalizar sin realizar una concisa reflexión sobre la actuación profesional en la elaboración del currículo práctico.

Como hemos podido apreciar a lo largo de esta exposición, el currículo oficial se configura, como afirmaría CONTRERAS (1991), como una herramienta de trabajo para el maestro y, a la vez, como un problema a resolver por los profesionales en el desempeño de sus funciones.

### 3.1. Nuevas competencias profesionales en la elaboración curricular

Una de las novedades, del marco curricular de la reforma, hace alusión al nuevo reparto de competencias y responsabilidades en la elaboración y concreción del currículo. Se ofrece un modelo de currículo que no se cierra por las administraciones públicas y que en cambio precisa de la decisiva intervención del profesorado para su definitiva concreción al contexto real de aplicación en cada comunidad del Estado, en cada centro educativo y, en definitiva, en cada aula escolar.

En esta nueva distribución de competencias, se configuran tres niveles de concreción. El primero -a través de la formulación de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación enunciados como prescriptivos por la Administración del Estado- trata de garantizar "el derecho de todos los alumnos y alumnas a disfrutar de unas experiencias educativas consideradas esenciales para su desarrollo y socialización" (COLL, 1991, 8).

Como complemento a este derecho de alumnos y alumnas, los niveles de concreción dos y tres tratan de asegurar "la autonomía curricular de los equipos docentes y de los profesores como requisito imprescindible para la mejora progresiva de la calidad de la enseñanza" (Ibidem, pág. 8).

El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Etapa, como expresión del segundo nivel de concreción, comprenderán: las opciones educativas básicas que singularizan la organización de ese centro, la contextualización de los objetivos generales de la etapa al centro docente, la secuenciación de objetivos y contenidos que caracterizan cada ciclo de enseñanza, las decisiones sobre la metodología, decisiones sobre materiales, organización de espacios y tiempos, y decisiones sobre la evaluación. Decisiones que, en su conjunto deberán ser tomadas en el centro educativo.

El Proyecto Curricular de Etapa se constituye así en instrumento pedagógico donde se concretará y completará el currículo en un determinado centro docente. (Ver cuadro nº 1).

Las Programaciones de Aula, como expresión del tercer nivel o tercera fase de la elaboración del currículo práctico, supondrán la concreción de los elementos curriculares dentro de cada ciclo de enseñanza y las experiencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje definidas por cada profesor para un grupo concreto de alumnos.

### 3.2. El enfoque constructivista

Una segunda novedad del currículo "conciene a la adopción de un marco de referencia psicopedagógico que ha dado en llamarse... concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza" (Ibidem).

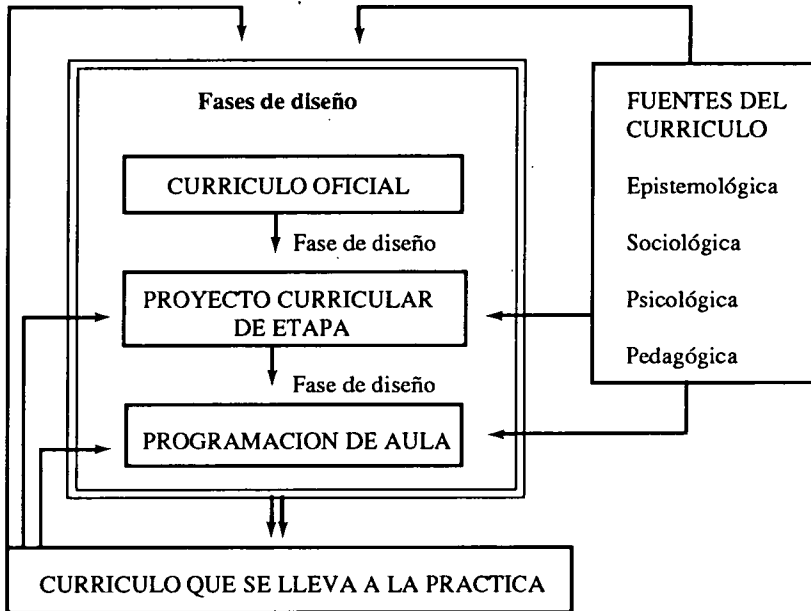
Esta concepción se propone, ante todo, como un cambio en la conceptualización de la interacción profesor/alumno puede trasladar la atención -presidida en las últimas décadas sólo por las claves de eficacia del profesor y de producción del alumno- hacia el propio proceso de las relaciones relevantes entre el docente y el alumno y los factores que en él convergen (COLL y SOLE, 1990, 321).

El alumno adquiere un papel fundamental en orden a la construcción de su aprendizaje por medio de un proceso de reestructuración y dentro de un contexto de producción y no de

reproducción (POZO, 1990). El resto pedagógico, y con él la actuación del profesor, varía considerablemente si consideramos que no es el almacenamiento memorístico lo fundamental en la formación de los alumnos, sino la formación del pensamiento y desarrollo de actitudes y capacidades para actuar crítica y racionalmente como ciudadanos (PEREZ GOMEZ, 1992).

Este papel del profesor se caracteriza, además, por proporcionar a los alumnos oportunidades para que éstos pongan en práctica lo aprendido y comprueben así su interés y utilidad, tanto en el contexto de aprendizaje como en su transferencia a otros contextos.

CUADRO Nº 1



3.3. Consecuencias en la profesionalidad docente

Las dos novedades señaladas configuran un nuevo marco para la actuación profesional y, como consecuencia, una nueva orientación para la formación del profesorado que responda al reto de los nuevos planteamientos. La pérdida de la hegemonía de los currículos por objetivos y la consecuente aparición de modelos interactivos entendidos como un proceso en construcción, y no como programas para trasladar mecánicamente a la práctica, implica que el profesor sea visto como sujeto reflexivo y autónomo y no sólo como técnico ejecutor responsable de cómo llevar adelante un programa ya estructurado o terminado por otros.

El modelo curricular permite que el profesor reflexione y delibere sobre el propio contenido de la enseñanza, sobre el qué llevar a la práctica y para qué llevarlo, sobre el cómo y el cuándo, posibilitando la autonomía profesional (profesor como profesional) a través de una toma de decisiones más comprometida y, en última instancia, aplicando los conocimientos técnicos para realizar adecuadamente el tránsito del pensamiento a la acción (profesor técnico).

La citada autonomía de centros y profesores precisa del fomento de la investigación del profesor. Esta "actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente" recogida en el artículo 2 del Título Preliminar de la LOGSE, con ser, igualmente, uno de los aspectos relevantes para su desarrollo del currículo, es sin embargo una de las prácticas más escasas en todo nuestro sistema educativo y para el que se ha recibido escasa formación.

La investigación y experimentación en la práctica docente se apoya en la misma concepción del currículo flexible. La imposibilidad de llevar a la práctica directamente un currículo que no está completo constituye por sí misma una posibilidad en este sentido. La respuesta al para qué y qué enseñar -que aparece parcialmente expresada en el currículo oficial- corresponde a toda una etapa educativa sin especificar el antes o el después; una selección de contenidos que no responde a esquemas jerárquicos de organización y por lo tanto de traslación a la práctica y, finalmente pero tal vez lo más importante, la no especificación de lo que se pretende conseguir en los alumnos en términos de conductas terminales, que ahogaría cualquier grado de autonomía docente, constituyen algunos de los aspectos que abren el camino a la necesaria participación del profesor.

Además, la manera de entender el aprendizaje -como construcciones subjetivas y que adquieren significado para cada persona en particular, modificando anteriores esquemas- conlleva a entender el papel del profesor como el de un artista creativo que no puede responder a las necesidades del alumno con un modelo racional preestablecido, sino a través de respuestas singulares a cada situación. De esta forma el comportamiento del profesor debe entenderse desde la propia percepción y significado que le confiere a las distintas situaciones docentes.

Esta concepción del currículo como elemento cuya elaboración se completa en los centros docentes implica, pues, la oportunidad para que el profesorado participe en la toma de decisiones necesarias para su concreción y desarrollo. Decisiones que deberán estar fundamentadas en los conocimientos profesionales de las distintas fuentes del currículo: la sociológica, la epistemológica y la psicopedagógica.

En consecuencia, dentro de esta amplia perspectiva el profesor debería ser considerado, y por tanto formado, como un "profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana... de forma que su actuación facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo" (PEREZ GOMEZ, 1992, 9), incluido el propio docente.

Para ello será preciso avanzar en la estructuración de nuevos cauces para la formación inicial y permanente, que posibiliten que el profesorado inicie una nueva y más creativa relación con el currículo, ya que de no ser así el profesorado se sentiría avocado a "buscar en la oferta curricular aquellos materiales que le permitan reproducir el tipo de relación profesional con el currículum que ya mantenía anteriormente" (CONTRERAS, 1991, 25). Se perdería así una oportunidad de entender el currículo como algo dinámico que es preciso construir y verificar con la participación del profesor, un espacio para la experimentación e investigación y una herramienta para la propia formación del docente a través de la elaboración y desarrollo del currículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLL SALVADOR, C. (1991): "Concepción constructivista y planteamiento curricular". *Cuadernos de Pedagogía* nº 188, pp. 8-11.
- COLL SALVADOR, C. (1987): *Psicología y Currículum*. Editorial Laia, Barcelona.
- COLL SALVADOR, C. (1989): "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares". *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pp. 8-14.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Ed. Akal, Madrid.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991): "El currículum como formación". *Cuadernos de Pedagogía* nº 194, pp. 22-25.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1987): "Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales". *Revista de Educación* nº 282, pp. 31-60.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Ed. Anaya, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1987a): "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores". *Revista de Educación* nº 284, pp. 245-270.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, Madrid.
- HAMILTON, D. (1991): "Orígenes de los términos educativos clase y currículum". *Revista de Educación* nº 295, pp. 187-205.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata, Madrid. (Curriculum theorising: beyond reproduction theory, Deakin University, 1986).
- MARTÍN, E. (1991): "Qué contienen los contenidos escolares". *Cuadernos de Pedagogía* nº 188, pp. 17-19.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesinal. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria 2 vol.* Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Centro de Publicaciones, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1991): "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente" en AA.VV. *Sociedad, Cultura y Educación*. CIDE y U. Complutense de Madrid, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1992): "La formación del profesor como intelectual". *Ponencia presentada en el Simposium Internacional "Teoría crítica e Investigación-acción"*. Valladolid 2-4 de Marzo. (en prensa).
- POZO, J.I. (1990): "Estrategias de aprendizaje" en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.): *Desarrollo Psicológico y Educación, vol. II. Psicología de la Educación*. Alianza editorial, Madrid.
- POZO, J.I. et al. (1991): "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". *Cuadernos de Pedagogía* nº 188, pp. 12-14.
- REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOE del 13 de septiembre de 1991, suplemento del número 220.