



INTERDISCIPLINARIETAT DE LES ÀREES EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. L'EDUCACIÓ FÍSICA REFORÇ DE L'ÀREA DE LLENGUA CASTELLANA I LITERATURA

Julio Conde Caveda,

*Professor d'Educació Física a la Facultat de Ciències de l'Educació.
Departament Didàctica de l'Educació Física, Plàstica i Musical.
Universidad de Cádiz.*

Milagros Arteaga Checa,

*Professora d'Educació Física a la Facultat de Ciències de l'Educació.
Departament de Didàctica de l'Educació Física, Plàstica i Musical.
Universidad de Jaén.*

Virginia Viciano Garófano,

*Professora d'Educació Física a la Facultat de Ciències de l'Educació.
Departament de Didàctica de l'Educació Física, Plàstica i Musical.
Universidad de Almería.*

Resum

Pretenem aportar una proposta concreta sobre el concepte d'interdisciplinarietat de les àrees del currículum d'Educació Primària, en aquest en particular, de l'Educació Física amb l'àrea de Llengua Castellana i Literatura.

Així doncs, justifiquem l'estudi remetent-nos als models d'aprenentatge i ensenyament: models conductuals, cognitius i interactius, destacant els principals autors que aporten d'una o altra manera aspectes interessants per al desenvolupament d'aquest treball. Des de totes les perspectives defendem que la interdisciplinarietat, basada en la significativitat dels aprenentatges i la globalitat, és un principi clau, bàsic i fonamental en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge, en què els coneixements i les competències que hom adquireixi en l'aula puguin ser utilitzats en qualsevol situació de la vida quotidiana en què calgui.

Finalment plantejarem com a exemple i de manera pràctica com l'Educació Física pot fer de reforç a l'Àrea de Llengua Castellana i Literatura. Fem una proposta real que parteix dels objectius que planteja el Decret 105/1992, de 9 de juny de 1992, en l'Àrea de Llengua Castellana i Literatura i proposem activitats significatives, jugades i motivants que depenen de

Paraules clau:

educació integral, interdisciplinarietat, educació física, globalitat.

Abstract

We hope to provide a concrete proposal on the idea of interdiscipline in the primary education timetable, in particular Physical Education with Spanish Language and Literature.

We substantiate the study referring to models of learning and teaching: conducive, cognitive and interactive models, emphasising the main authors who, in one way or another, provide interesting aspects for the development of this work. From all angles, we defend that interdiscipline, supported by the significance of the training period and its completeness, is a key principal, basic and fundamental in all processes of teaching-learning, where the knowledge and aptitudes learnt in the classroom can be used in any everyday situation where it is needed.

Finally, we discuss as an example and in a practical way, how Physical Education can be a reinforcement to Spanish Language and Literature Area. We make a concrete proposal, based on the objectives in Decree 105/1992 of 9th June 1992, in Spanish Language and Literature, and we propose significant, motivating and played activities, which depend on the Area of Physical Education, for full development of these aims.



l'àrea d'Educació Física per desenvolupar integralment i, sobretot, de manera interdisciplinària aquests objectius.

Amb aquest treball pretenem aportar una proposta concreta sobre el treball de la interdisciplinarietat de les àrees del currículum d'Educació Primària. Per això desenvolupem una proposta de treball interdisciplinari entre les àrees d'Educació Física i Llengua Castellana i Literatura, reforçant el que ens fonamenta el disseny curricular de Primària.

Treballem els objectius d'Educació Física sense perdre de vista la possibilitat de desenvolupar alhora objectius d'altres àrees, encara que, dintre de les nostres sessions i unitats didàctiques, enfoquem l'avaluació a la consecució dels objectius de l'àrea d'Educació Física per sobre dels de la resta d'àrees que puguin estar reflectits en la realització d'activitats proposades per nosaltres. De la mateixa manera, la resta de les àrees podrien optar per plantejaments que vagin en la mateixa línia de treball, donant prioritat a la consecució dels objectius de la seva àrea, sense perdre de vista la possibilitat de treballar en totes les àrees d'una manera interdisciplinària global i significativa, adequat a l'entorn real al qual s'enfronta l'alumne.

Per justificar la importància de la interdisciplinarietat, cal que ens remetem als models d'aprenentatge i ensenyament, ja que caracteritzen la base d'aquestes estructures. És necessari destacar la visió que cadascuna de les tendències o models d'aprenentatge tenen sobre el tema, ja que determinen que tots ells d'una o altra manera ressalten la importància en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Ressaltarem els tres tipus de models d'aprenentatge i en destacarem els aspectes relacionats amb la interdisciplinarietat.

Els primers models que tractarem seran *els conductuals*, però abans d'això, destacarem una sèrie de supòsits bàsics que tenen en comú totes les tendències que hom inclou dintre d'aquests models. Segons Vidal, JG:(1)

Principi d'equipotencialitat: en què les lleis de l'aprenentatge són aplicables a qualsevol ambient, espècie i individu.

Principi de correspondència: els fenòmens interns de l'organisme no poden ser altra cosa que el reflex dels estímuls que provenen del medi extern.

La convicció ambientalista: l'aprenentatge no és una qualitat intrínseca de l'organisme sinó que cal que sigui impulsat per l'ambient que l'inicia i el controla.

La concepció atomista i elementalista de la conducta: qualsevol conducta és reductible a una sèrie d'associacions entre elements simples.

Dintre de les modalitats conductuals destacarem la de l'aprenentatge per condicionament operant, plantejada per Skinner, que planteja els tipus d'aprenentatge següents: l'emmotllament, el modelament i l'encadenament. Aquest darrer es caracteritza per l'associació entre sí d'un conjunt de respostes, que determinen que el fet bàsic en la constitució dels comportaments encadenats és l'associació amb estímuls reforçadors. És per això que, en aportar estímuls en la nostra matèria, cal que tinguin un enfocament que relacioni i afavoreixi aquest procés d'encadenament, ja que això donarà significativitat al procés.

Gagne(2) (1977), com a precursor d'una altra corrent dintre d'aquest models, destaca unes categories i dominis dels aprenentatges que detallem tot seguit:

1. Aprenentatge de senyals.
2. Aprenentatge per estímulo-resposta.
3. Aprenentatge per encadenament.
4. Aprenentatge per associació verbal.
5. Aprenentatge de discriminacions múltiples.
6. Aprenentatge de conceptes.
7. Aprenentatge de principis.
8. Solució de problemes.

Dintre d'aquest procés, quan s'arriba a l'aprenentatge per conceptes, l'autor estableix que aquest aprenentatge vindrà determinat per grups d'objectes i esdeveniments diferents, dels quals el subjecte extrau alguna qualitat, de manera que la seva resposta estigui controlada per aquests trets. En l'aprenentatge de principis, que seria el pas següent en el procés d'aprenentatge, els conceptes s'encadenen entre sí tot creant cadenes o seqüències, i aquestes cadenes provocaran l'aparició o presència d'una regla o principi. Els conceptes i situacions properes al subjecte no es donen de manera aïllada en relació amb cadascuna de les matèries o àrees d'aprenentatge, sinó que apareixen relacionades destacant sempre un cert predomini d'alguna d'elles però sense perdre de vista la seva complementació; per tant els principis i regles que s'estableixen en l'aprenentatge també assumeixen aquesta característica de globalitat que provocarà que els aprenentatges que apareguin en el subjecte destaquin el factor d'interdisciplinarietat. Aquesta serà l'única manera que, en arribar al punt 8 "solució de problemes", destacat en la teoria de Gagne dintre de les categories i dominis dels aprenentatges, l'establiment de relacions entre dos o més principis o regles elaborats en la categoria anterior (núm. 7, aprenentatge de principis) es durà a terme correctament si aquests aprenentatges s'han obtingut ajustats a la realitat interdisciplinària en què ens trobem.



S'hauria de destacar, tot seguit, quin és el moment en què es van produint aquest tipus de relacions interdisciplinars. Per això, i a manera d'aclariment, establim els processos d'aprenentatge descrits per Gagne i que exposa Araujo i Chadwick(3) (1988) en què s'estableixen les fases per les quals passen els aprenentatges:

Fase 1: *Motivació*: constituïdes per les expectatives del subjecte enfront de l'activitat que ha de realitzar.

Fase 2: *Aprehensió*: és el moment en què selecciona els aspectes estimuladors que considera rellevants.

Fase 3: *Adquisició*: la informació és transformada, mitjançant la codificació, per ser emmagatzemada de manera operativa.

Fase 4: *Retenció*: és la unitat apresada, codificada i emmagatzemada. Roman en la memòria a llarg termini, sense que la intensitat en disminueixi i es debiliti amb el temps.

Fase 5: *Evocació*: operaran els processos del record o recuperació del magatzem de memòria a llarg termini.

Fase 6: *Generalització*: intervenen en aquesta fase els processos de transferència de l'aprenentatge, en què es recuperaran continguts adquirits en situacions o contextos diferents de l'actual.

Fase 7: *Desenvolupament*: el subjecte dóna una resposta en què mostra allò que ha après, fent possible, d'altra banda, la retroalimentació.

Fase 8: *Retroalimentació*: consisteix en la pròpia percepció del qui aprèn sobre si les seves accions han assolit o no els objectius previstos.

De tot el procés d'aprenentatge definit per aquest autors abordem la fase de generalització (fase 6). En ella es ressalta la importància que té la transferència a l'hora d'establir relacions entre diferents tipus de continguts que partien de situacions o contextos diferents. Aquestes variacions de situació o de context es poden referir tant a continguts d'una mateixa àrea, com a continguts situats en àrees diferents, i en ambdós casos sabem que trobarem moments en què la interrelació serà una premissa fonamental per a la comprensió i significativitat.

Pel que fa als continguts de l'ensenyament, un dels trets fonamentals del model d'ensenyament conductista destacats per Resnick i Ford(4) (1990) seria:

- Analitzar les capacitats que pretén promoure el currículum d'una manera profunda, amb la finalitat d'arribar a establir un conjunt detallat de connexions que passaran a convertir-se en els objectius de la instrucció.

Quan aquests autors parlen de connexions, podrien referir-se als vincles que han de tenir els aprenentatges respecte dels diferents tipus de continguts i, d'aquesta manera, obtenir una més gran eficàcia i profunditat en el desenvolupament dels objectius previstos en el currículum. Així mateix, Thorndike(5) ressalta la idea que l'aprenentatge procedeix de l'enfortiment de vincles mínims entre els continguts que es van acumulant. Per la seva banda, Araujo i Chadwick (1988) assenyalen que per a Gagne les capacitats que s'han d'interrelacionar són cinc i constitueixen els continguts bàsics de l'ensenyament: la informació verbal, l'habilitat intel·lectual, les estratègies cognitives, les actituds i les habilitats motores. D'aquesta manera els aspectes metodològics, per a aquesta corrent, han de tenir en compte alhora tant l'estructura interna dels continguts de l'aprenentatge, com aquells factors que faciliten l'atenció, la transferència, la interrelació, etc. Tenint en compte que la quantitat de transferència depèn del mètode d'ensenyament que s'hagi utilitzat, per tant, la transferència no és automàtica ni fixa, sinó que depèn de l'enfocament que es doni a les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Pel que fa als *models cognitius* de base piagetiana, intentarem destacar les premisses de la seva ideologia que ajuden a la fonamentació del tema que ens ocupa. La idea inicial respecte del desenvolupament i aprenentatge per aquest corrent, parteix de la probabilitat d'assimilacions noves creix en funció de les combinacions entre els esquemes d'assimilació ja constituïts. Els requisits bàsics per ordenar el procés d'ensenyament de la metodologia en els models piagetians (Araujo i Chadwick, 1988) hauran de ser:

1. Les situacions educatives han de promoure la interacció global amb l'ambient (aprenentatge operatori).
2. Les situacions educatives han de promoure la construcció personal del coneixement (constructivisme).
3. Les experiències d'aprenentatge han de permetre poder lligar la part de la realitat que hom està estudiant amb un univers conceptual més ampli (globalitat; interdisciplinarietat).
4. Les experiències d'aprenentatge han de partir de les necessitats i interessos propis dels nens, de manera que aquests les percebin com a útils (funcionalisme).
5. Els procediments d'aprenentatge han de seguir les pautes de l'evolució natural del nen.
6. Les experiències d'aprenentatge s'han d'estructurar de manera que es prioritzi o afavoreixi la cooperació, la col·laboració i l'intercanvi de punts de vista en la recerca conjunta del coneixement (aprenentatge interactiu).



7. Les situacions d'aprenentatge han d'afavorir la presa de consciència de la contradicció o conflicte, ja sigui entre els punts de vista propis i la realitat exterior, ja sigui entre els punts de vista d'uns i altres, ja sigui entre diferents esquemes explicatius d'un mateix.
8. Activitats d'aprenentatge que permetin que cada alumne es desenvolupi des del seu propi nivell d'entrada.
9. El professor ha de posar molta cura en el fet que els contextos operatoris tinguin certes semblances entre sí, ja que són ells els qui determinen la generalització dels aprenentatges.

El propi reflex dels principis de la seva metodologia deixa constància de la importància del tema que ens ocupa.

Passem, doncs, a intentar veure l'enfocament que donen els *models interactius* a la interdisciplinarietat. El corrent més destacable seria el de l'"aprenentatge significatiu" d'Ausubel, D.P., Novak i Hanesian (1983)(6) en què l'aprenentatge apareix com el que resulta de la interacció entre les estructures del coneixement presents en el subjecte i les noves informacions a què s'enfronta. Determinen que l'aprenentatge significatiu és aquell que es produeix quan s'estableix una relació substancial entre allò nou i les estructures prèvies del coneixement que existeixen en el subjecte. Això només es produeix si es donen tres condicions bàsiques en la situació d'aprenentatge:

- La matèria d'aprenentatge ha de ser potencialment significativa.
- Suposa una relació substantiva entre el ja conegut i allò per conèixer, el subjecte ha de comptar amb l'existència d'idees inclusives que actuïn com a elements integradors.
- Requereix un esforç important per part del subjecte que aprèn.

Un cop donades aquestes condicions Ausubel planteja tres tipus d'aprenentatge significatiu:

1. Aprenentatge de representacions.
2. Aprenentatge de conceptes.
 - 2.1. Formació de conceptes: es produeix amb l'abstracció de regularitats observades en l'experiència concreta.
 - 2.2. Assimilació de conceptes: les noves informacions interactuen amb la base de coneixements previs:
 - Aprenentatge subordinat: el nou concepte queda subsumit dintre d'un altre més inclusiu.

Aprenentatge supraordinat: genera un nou i més general i inclusiu concepte.

Aprenentatge combinatori: el nou concepte no es relaciona amb els anteriors de manera jeràrquica, sinó que ocupa un mateix nivell en l'estructura.

3. Aprenentatge de proposicions.

Dintre dels aspectes metodològics dels models interactius i, un cop destacats els tipus d'aprenentatge significatiu que hi pot haver.

Ausubel(7) destaca uns principis fonamentals que s'han de complir en tots ells:

- Els continguts de l'aprenentatge han de ser presentats als alumnes de manera significativa, tant des del punt de vista lògic com psicològic.
- S'han d'emprar continguts introductoris perfectament clars, estables, rellevants i inclusius, que hauran de servir l'alumne per estructurar la informació nova d'una manera jeràrquica.
- La instrucció ha de fer explícites certes relacions entre idees i ressaltar les seves semblances i diferències, amb la finalitat d'afavorir la reconciliació integradora.

En aquesta mateixa línia Feuerstein (1980)(8) proposa un nou model didàctic basat en els principis següents:

- Les activitats d'aprenentatge han de partir sempre d'una explicitació dels objectius que persegueixen, del sentit final d'aquests objectius i de la seva assumpció recíproca per part de professor i alumnes.
- Els alumnes hauran de desenvolupar activitats individuals que es vegin seguides per l'intercanvi de punts de vista entre ells i el professor.
- Els intercanvis de punts de vista han d'afavorir l'elaboració de principis generals que transcendeixi la situació concreta.
- La generalització dels principis elaborats s'ha de dur a situacions diverses.
- Com s'ha pogut ressaltar en els tres models d'aprenentatge i ensenyament, d'una o altra manera, o defensat des de perspectives diverses, la interdisciplinarietat és un principi clau, bàsic i fonamental que ha d'estar present en qualsevol procés educatiu tal i com ho marca la reforma.

Tot seguit abordarem el que estableix la reforma en el Decret 105/1992, de 9 de juny de 1992, pel qual s'estableixen els ensenyaments corresponents a l'Educació Primària a Andalusia.



És important saber què pretenem, en dur a terme el currículum de Primària, tenint en compte que el sistema educatiu és l'encarregat de proporcionar una sèrie d'activitats planificades i dirigides intencionalment per facilitar l'aprenentatge. El currículum serà, per tant, la nostra guia en què s'hi troben immersos un conjunt de propostes d'acció i d'hipòtesis de treball, que es poden contrastar en la pràctica educativa que permetrà desenvolupar al professorat la seva pròpia activitat en un marc de referència actualitzat i científic, alhora que contribueix eficaçment a la innovació educativa.(9)

L'educació escolar tendeix a desenvolupar en els nens i les nenes les capacitats i competències necessàries per a la seva participació activa en societat, que suposarà la interiorització i reelaboració individual d'una sèrie de significats culturals compartits socialment. L'aprenentatge, com a motor de desenvolupament de les capacitats intel·lectuals dels/de les alumnes, es produeix quan un coneixement nou s'integra en els esquemes dels coneixements previs, però, per tal que això es produeixi, l'alumne ha de ser capaç d'establir relacions significatives entre el coneixement nou i els que ja posseeix o, àdhuc, entre els que li puguin donar els professors de les diferents àrees.

Els/les alumnes accediran a un nou coneixement a través d'una tasca que no sigui arbitrària, sinó que tingui sentit per a ells i pugui ser assumida intencionalment. El treball cooperatiu entre iguals afavoreix la mobilització d'esquemes de coneixement i l'aprenentatge significatiu al qual al·ludíem anteriorment, per tal que els coneixements i les competències que s'adquireixin en l'aula puguin ser utilitzats en qualsevol situació de la vida quotidiana que ho requereixi.

La intervenció educativa és una forma d'interacció social que té com a funció facilitar l'aprenentatge i guiar-lo fins a aconseguir-ne l'autoregulació. És per això que l'objectiu darrer dels processos d'ensenyament-aprenentatge sigui el fer contribuir en els/les alumnes, la consecució dels procediments habituals de regulació de la pròpia activitat d'aprenentatge per tal que el seu progrés sigui el més eficaç possible, amb autonomia, en l'adquisició de noves competències i coneixements.

Per tant ens ajustem al nivell de desenvolupament real dels alumnes, sabent que els nens i les nenes de sis a dotze anys adquiriran una autonomia creixent tant motriu com intel·lectual i personal, tot desenvolupant les possibilitats de representació i pensament en relació amb la interacció social, afavorint l'expressió i la comunicació i contribuint a la diferenciació progressiva de les relacions amb els altres. S'intensifiquen les relacions amb els iguals, la qual cosa serà una font important per a l'aprenentatge i el desenvolupament.

És per això que el currículum, tal i com ens indica el Decret de l'Educació Primària, és únic per a tot l'ensenyament obligatori en la mesura que constitueix un marc de referència comú, però, alhora, se'l concep com a suficientment obert i flexible com perquè faci possible la seva adaptació a qualsevol context o situació específics.

A l'hora d'establir els continguts en el marc de l'ensenyament primari i el que es durà a terme en la pràctica educativa, el tractament de fets i de conceptes no es pot separar dels procediments i actituds corresponents. Per tant s'observa un plantejament integrat dels continguts amb la intenció d'establir relacions substantives entre ells, dintre d'una visió integradora de l'acte didàctic. El treball d'aula o pati s'estructurarà mitjançant propostes globalitzadores en les quals totes les àrees tenen alguna cosa per aportar. Per tant, és un objectiu que ens interessa, analitzar quines poden ser aquestes propostes interdisciplinars que indica el Decret i com es poden dur a terme d'una manera coherent i lògica per complir de la manera més objectiva possible les bases i principis del disseny curricular.

Metodològicament s'oferirà una diversificació en l'ús dels mitjans, s'oferiran i utilitzaran les riques i atractives possibilitats per enriquir el desenvolupament de l'aprenentatge tenint en compte que el protagonista és l'alumne. Malgrat això, hem de cercar maneres variades d'oferir l'activitat a l'alumne/a, activitats que proposem al final de l'article, amb les quals es pot aconseguir un nivell alt de motivació atès el seu elevat caràcter de significativitat, i que es poden sumar al bloc de mitjans emprats per al procés d'ensenyament-aprenentatge i constituir una alternativa important a la recerca desesperada de diferents mitjans que cerquen, en definitiva, complir amb el mateix objectiu amb què compleix la nostra proposta, que seria el de facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'alumne/a. En definitiva, en aquesta etapa els plantejaments metodològics han de tenir un caràcter globalitzador que fomentin en alt grau la motivació de l'alumne/a per l'activitat.

És indispensable que existeixin propostes múltiples i variades per estimular l'activitat i, tal i com estableixen diferents autors (1983), citats per Castañer i Camerino,(10) "l'enfocament global aporta un més gran dinamisme a l'hora d'interpretar un model metodològic d'intervenció, ja que té l'avantatge d'identificar no només els elements d'un procés d'ensenyament, sinó també d'establir la xarxa de relacions que els uneixen entre si". També Aracil(11) (1986) explica: "Aquest tipus de tractament global implica que tant els objectius d'àrea, els continguts i els mètodes i fórmules d'avaluació,



mantenen mútues i intenses interaccions pedagògiques i són parts d'un mateix sistema".

No s'ha de sumar aprenentatges sense sentit o acumular nous elements a les estructures cognitives o motrius dels alumnes, sinó que els aprenentatges s'han de relacionar de manera significativa amb allò que l'alumne ja sap, àdhuc amb allò que està descobrint en cada àrea, i relacionar-ho amb una base motriu per envoltar el nen d'un ambient que motiva i divertit per tal que aquest procés d'ensenyament-aprenentatge sigui més dinàmic i efectiu.

Per arribar a la idea de globalitat Díaz, J. (1994)(12) esmenten unes pautes necessàries entre les quals destaquem com a indispensables: que les programacions es portin a terme de manera conjunta amb l'equip de professors de l'àrea, del nivell, cycle o etapa, amb la finalitat de determinar els eixos de globalització entorn dels quals s'organitzaran els objectius, continguts i activitats de les unitats didàctiques. Cal partir sempre de la realitat i dels coneixements i experiències del grup-aula i de cada alumne. Segons l'autor citat, aquest ha de ser el marc de referència que permetrà establir la globalització de nous aprenentatges. Així també Escaño, J. i Gil, M. (1994)(13) fan referència al fet que els professors han d'adaptar, seleccionar i organitzar els continguts en els diferents nivells i tenir cura de les activitats que es donaran a cada curs, seqüenciant i relacionant-los en llurs programacions.

Les diferents situacions que ha de plantejar el professor s'han de basar en tenir un sentit d'exploració per part del nen sense oblidar l'aspecte orientador de l'educador. La pedagogia del descobriment serà la que en la reforma educativa reforci els aprenentatges significatius tant de l'àrea d'Educació Física com de les altres, amb les quals volem tractar per tal de fer complir el concepte interdisciplinari amb què s'ha de desenvolupar l'ensenyament-aprenentatge en aquesta etapa escolar.

Pel que fa a la relació de la motricitat amb altres aprenentatges escolars, Cratty (1986) ens aporta arguments sòlids amb els estudis realitzats en la recerca de relacionar els elements perceptius, motrius, verbals i cognitius.

La nostra intenció és plantejar de manera pràctica com l'Educació Física pot ser un reforç de l'àrea de Llengua Castellana i Literatura com a exemple, per corroborar, així, els plantejaments exposats abans.

L'àrea de Llengua Castellana i Literatura, com totes les àrees, planteja una sèrie d'objectius per a complir i nosaltres pensem i demostrem tot seguit com, de la majoria dels objectius, se'n poden proposar activitats jugades, motivants, que depenen de l'àrea d'Educació Física per desen-

volupar integralment i, per sobre de tot, de manera interdisciplinària, aquests objectius. Per tal que això es dugui a terme els professors d'Educació Física i els de Llengua i Literatura s'han de posar en contacte per determinar les pautes de col·laboració que cal seguir en el desenvolupament dels continguts de la matèria i, en definitiva, en el compliment dels objectius de l'àrea.

Per tant, anem a plantejar una sessió d'Educació Física en què es corroborei el plantejament esmentat per tal de complir el més fidelment possible el que estableix la Llei de Reforma Educativa.

Comprendre missatges orals, escrits i diferents tipus de missatges construïts amb signes de codis diferents i en diversos contextos i situacions i ser capaç d'aplicar la comprensió dels nens a noves situacions d'aprenentatge.

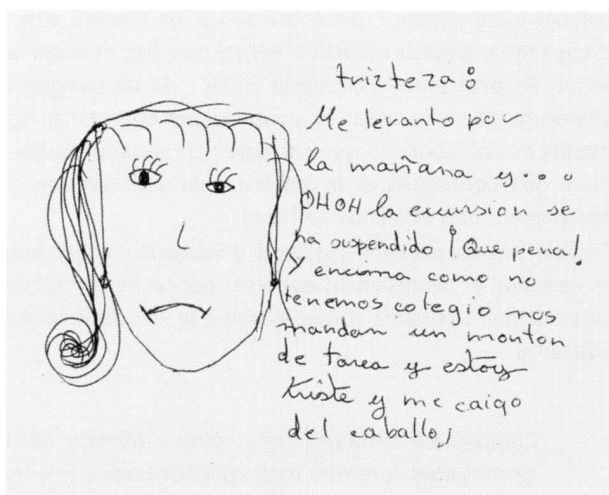
Amb aquest objectiu es pretén que el nen interpreti adequadament i personalment missatges orals i escrits (icones, cromàtics, gestuals, etc.).

1. Per parelles, un de la parella expressa un sentiment i el company ha d'endevinar quin sentiment ha expressat. Plantejar cinc sentiments i apuntar en un paper quin sentiment ha expressat. Canvi de funcions.
2. Per parelles, un company fa un dibuix en un paper que signifiqui quelcom. El company intenta reproduir aquell dibuix amb el moviment.

Construir i expressar missatges orals, escrits i diferents tipus de missatges considerant signes de diferents codis, d'acord amb les finalitats i situacions comunicatives, potenciant l'ús creatiu de la llengua i el desenvolupament gradual d'un estil propi.

Es tracta de potenciar l'ús creatiu de la llengua com a agent de satisfacció i afirmació personal i d'apropament a la realitat. Superar inhibicions, crear expectatives favorables a l'expressió i el domini de determinades habilitats que contribueixen a la millora de la competència comunicativa.

3. El company que ha endevinat el sentiment, escriu sobre cadascun d'ells intentant connectar uns amb els altres en la seva història personal. El company expressarà



Dibuix 1. L' alumne realitza la representació gràfica del gest tot creant la seva història personal, mentre el seu company expressa corporalment aquesta història.



Foto 1. Els/les alumnes es desplacen tot representant diferents animals amb l'adjectiu proposat.

amb el cos i el moviment aquests sentiments que són explicats com un conte. (Dibuix 1)

4. Quan tots tinguin la història acabada hauran de formar grups de 5 per explicar-la els uns als altres. Un cop acabat, cadascun l'exposarà als seus companys i aquests l'hauran de representar amb el cos el més fidelment possible. El professor evolucionarà per tot el gimnàs per orientar i ajudar els alumnes a concretar la seva història, en el cas que calgués. S'escolliran unes quantes històries per representar-les posteriorment davant de tota la classe.

Valorar i fer ús reflexiu de la modalitat lingüística andalusa, en les seves diferents modalitats d'expressió, en el marc de la realitat plurilingüe de

l'estat espanyol i de la societat com un fet actual enriquidor.

Han de saber que hi ha moltes maneres de parlar a l'Estat Espanyol. S'ha d'adequar el llenguatge escolar a la manera de parlar dels alumnes.

5. Un sol grup. Un ràdio cassette i cintes amb cançons infantils de cada comunitat autònoma. Els/les alumnes hauran d'anar fent el que les cançons expressin, ajudats pel professor/a.

6. Ídem, però amb balls regionals de cada comunitat.

Utilitzar la llengua oral per intercanviar idees, experiències i sentiments, adoptant una actitud respectuosa davant de les aportacions dels altres i atenent les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu.

L'expressió juntament amb la comprensió són la base de la xarxa comunicativa de l'aula. L'alumne ha de superar inhibicions i crear expectatives favorables a l'expressió.

7. Per parelles. L'un anomena un animal i el company ha d'ajustar-li un adjectiu o característica el més real possible d'aquell animal per tal que el seu company es desplaci pel gimnàs representant l'animal proposat amb la característica assenyalada. (Foto 1)

8. Ídem però l'alumne/a realitza la figura en l'espai i ho pot fer amb el material d'Educació Física, anelles, pilotes, cordes... Mentre que l'un representa l'animal amb les característiques establertes, l'altre descriu sobre paper un lloc amb aquella característica. Un cop acabada la descripció entre tos dos hauran de formar l'escenari.

Conèixer i usar els mitjans d'expressió corporal per tal de desenvolupar les actituds de desinhibició i interrelació afectiva, la capacitat de comprensió crítica i la llibertat i riquesa expressives.

Els alumnes han de conèixer codis (de gestos, cinètics...), interpretacions. Desinhibir els alumnes per potenciar actituds que afavoreixin la comprensió i l'expressió.

9. Individual, cadascú amb un paper de diari, que diposita a terra. Ens desplacem per tot el terreny, de manera que quan ho indiqui el professor, cadascú dels alumnes ha d'anar a un paper que estigui a terra i representar amb el cos alguna cosa que hi hagi escrita o dibuixada al diari.



10. Per parelles. Cadascuna amb un paper de diari. Un de la parella fa una figura humana amb el paper i la mou com vulgui amb total llibertat, i el company fa i expressa imitant la figura humana.

Desenvolupar el plaer de llegir i escriure mitjançant l'oferta d'activitats que afavoreixin l'expressió lliure de les seves pròpies vivència i com a mitjà de perfeccionament lingüístic i personal.

És en definitiva estimular el plaer de llegir i desenvolupar actituds i procediments que duguin el nen a expressar-se.

11. Plantejar un cross d'orientació al gimnàs mitjançant preguntes que han de ser contestades consultant bibliografia, bé de contes o bé d'esdeveniments històrics, en funció de les pretensions del professorat i l'edat dels alumnes.

Conèixer els diferents usos socials de les llengües, analitzant els estereotips lingüístics que suposen judicis de valor i prejudicis.

És important plantejar estratègies de debat, comentaris, anàlisi d'elements lingüístics que imposen judicis de valor i prejudicis (classistes, sexistes, racistes, etc.)

12. En el retorn a la calma de determinades classes d'Educació Física i d'acord amb el treball realitzat amb els professors de l'àrea de Llengua Castellana i Literatura, s'introduiran falques per plasmar el contingut transversal evitant o conscienciant els alumnes al desenvolupament integral, respectant races, colors i ideologies diferents.

13. Per parelles mixtes, jugar a les gomes i posteriorment fer-los conscients que no és un joc exclusiu de nenes.

Emprar la llengua com a instrument per a l'adquisició de nous aprenentatges, per a la comprensió de la realitat i el desenvolupament del pensament i la regulació de la pròpia activitat.

És l'objectiu que es relaciona amb totes les àrees. El llenguatge és un instrument molt valuós per a l'organització i el desenvolupament dels diferents aprenentatges.

14. Parelles. Cada component escriu una activitat física que l'interessi, el company, únicament amb la seva lectura l'ha de realitzar. El professor es desplaçarà entre els grups i ajudarà a la seva elaboració. (Foto 2)



Foto 2. Els/les alumnes escriuen una activitat física que els sigui interessant perquè els seus companys en llegir-la la realitzin.

És per això i després del treball realitzat que vam arribar a la conclusió de com l'Educació Física és un complement ric que ajuda de manera considerable i motivant a dur a bon terme els objectius que planteja el Decret d'Educació Primària pel qual s'estableixen els ensenyaments corresponents a l'Educació Primària a Andalusia.

Notes

- (1) J.G. VIDAL *et al.* (1992). El Proyecto Educativo de Centro. Eos. Madrid.
- (2) Citat per J.G. VIDAL *et al.* (1992).
- (3) J.B. ARAUJO i C.B. CHADWICK (1988). Tecnología educacional. Teorías de Instrucción. Paidós. Barcelona.
- (4) L.B. RESNICK i W.W. FORD (1990). Citat per Vidal, J.G. *et al.*
- (5) E.L. THORNDIKE (1913). Citat per ARAUJO i CHADWICK. (1988).
- (6) Citats per ARAUJO i CHADWICK. (1988).
- (7) Citat per ARAUJO i CHADWICK. (1988).
- (8) Citat per J.G. VIDAL *et al.* (1992).
- (9) JUNTA DE ANDALUCÍA (1992). Decreto de Educación Primaria. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- (10) M. CASTAÑER i O. CAMERINO (1991). La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Inde. Barcelona
- (11) J. ARACIL (1986). Máquinas, sistemas y modelos. Tecnos. Madrid.
- (12) J. DIAZ LUCENA (1994). El currículum de la Educación Física en la reforma educativa. Inde. Barcelona.
- (13) J. ESCAÑO i M. GIL DE LA SERNA (1994) en la segona edició. Cómo se aprende y cómo se enseña. Ice. Horsori. Barcelona.



Bibliografia

- ARACIL, J. (1986): *El Currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Madrid: Tecnos.
- ARAUJO, J.B i CHADWICK, C.B. (1988): *Tecnología educacional. Teorías de Instrucción*. Barcelona: Paidós.
- CASTAÑER, M i CAMERINO, O. (1991): *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: Inde.
- DIAZ LUCENA, J. (1994): *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: Inde.
- ESCAÑO i GIL DE LA SERNA, M. (1994): *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Ice. Horsori.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Decreto de Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- VIDAL, J.G et al. (1992): *El Proyecto Educativo de Centro*. Madrid: Eos.