

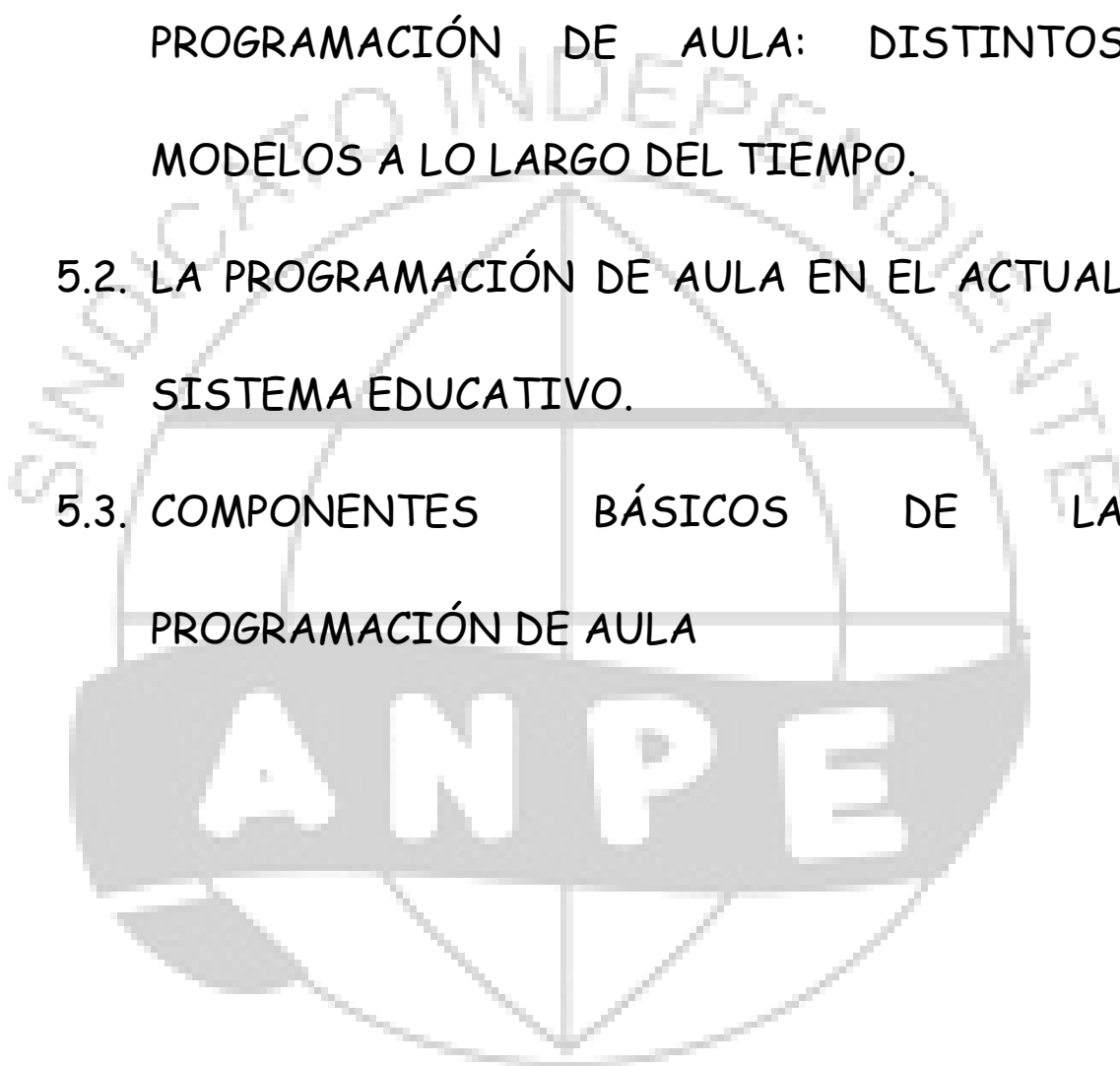


LA PROGRAMACIÓN DE AULA

5.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA
PROGRAMACIÓN DE AULA: DISTINTOS
MODELOS A LO LARGO DEL TIEMPO.

5.2. LA PROGRAMACIÓN DE AULA EN EL ACTUAL
SISTEMA EDUCATIVO.

5.3. COMPONENTES BÁSICOS DE LA
PROGRAMACIÓN DE AULA



5.1.PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA: DISTINTOS MODELOS A LO LARGO DEL TIEMPO.

Programar es una necesidad. Si pensamos por un momento en diferentes situaciones de la vida y en múltiples situaciones profesionales, siempre estamos instalados en un proceso programador.

Programamos nuestras vacaciones, planificamos y preparamos, en ocasiones de forma meticulosa, cualquiera de nuestras actividades sociales, familiares, profesionales,... Tenemos en cuenta unos objetivos a cumplir/alcanzar, nos trazamos la forma de conseguirlos, buscamos los recursos necesarios para ello y, si al final se consiguen, nos trazamos otro plan de acción, nos fijamos otros objetivos, otras metas,... Y, si por el contrario, no se alcanzó el fin propuesto, casi siempre volvemos a intentarlo con nuevos planteamientos y diferentes estrategias.

No sólo actuamos así a nivel personal, también lo hacemos a nivel profesional. Un agente de ventas programa su trabajo con meticulosidad y rigurosidad, un médico no se enfrenta a una intervención sin antes haber hecho un buen diagnóstico y haber planificado concienzudamente la intervención, un arquitecto no construye una casa sin antes hacer un proyecto o un ingeniero no se cuestiona la construcción de un puente, una autopista,... si no ha hecho antes una planificación exhaustiva y una programación rigurosa.

Las vacaciones bien programadas, las casas, los puentes, las autopistas,... bien proyectadas y planificadas, etc. suelen salir bien. Es decir, se consigue lo que se pretendía. Por el contrario, lo que se deja a la improvisación, a lo que surja en el momento, puede tener una doble consecuencia; por un lado puede surgir lo extraordinario, lo genial y, por otro, el fracaso. Todos sabemos que lo más normal es que se dé la segunda situación, la de fracaso, la que no justifica los esfuerzos realizados y da al traste con los recursos empleados.

A lo largo del tiempo distintos modelos de planificación/programación han estado presentes en el quehacer docente. Muy extendido fue y es el método del diario de clase, incluso hubo un tiempo en el que eran los propios alumnos (cada día uno) los que iban recogiendo en el diario las actividades de cada día y de esa forma estaban a disposición de la inspección educativa para su supervisión. Evidentemente solían ser los mejores alumnos, los más ordenados y los que eran más responsables, los encargados por el maestro del tal menester.

Junto a este diario de clase se trabajaba con la planificación de la actividad diaria. El maestro organizaba de forma más o menos meticulosa las actividades de los alumnos y el trabajo a realizar en el aula. Planificación de la actividad diaria y diario de clase iban muy unidos; pero no dejaba de ser una planificación, un recopilatorio de actividades discentes, un trabajo organizado del alumno, una tarea encadenada de actividades y contenidos (principalmente conceptuales), sin olvidar que los alumnos (la mayoría) aprendían. Otros tiempos, otra dinámica de convivencia, otro respeto, otras familias, otra labor docente.

Este modelo anteriormente descrito se corresponde con lo que García Vidal, y otros autores, llaman "preparación tradicional de clases". Tal planteamiento tradicional de preparación de clases carece, casi totalmente, de una perspectiva de globalización y su visión del trabajo docente es más bien una visión parcial, secuenciada, por etapas diarias que no tiene visión de conjunto. Además (paradigma conductista)¹⁰⁰, está más centrada en el producto que en el proceso, éste queda casi olvidado, preocupa principalmente la meta final y no se tiene en cuenta un auténtico proceso programador. Es cierto que existe un plan escrito, pero ese plan es el producto final de un proceso programador que no suele figurar y en el que se pierde todo enfoque de reflexión, aunque cierto grado de ella hay, de forma implícita antes del acto didáctico. A pesar de todo supone una ayuda real y muy concreta para el profesor y para los alumnos, queda muy bien definido lo que hay que hacer y no supone ninguna duda ese quehacer diario de la actividad docente y discente; define con mucha claridad el papel de cada uno y la actividad concreta a realizar. Sin olvidar que vincula con suma precisión lo que se prepara con lo que se hace.

Cuando en el año 1970 aparece la Ley General de Educación (LGE) se da un giro a este planteamiento planificador de la actividad en el aula y se pretende desde todos los ámbitos pasar a un modelo programador¹⁰¹ más racional y que superara las deficiencias del utilizado hasta el momento. Siguiendo con García Vidal, Román Pérez, Díez López y otros, podemos

¹⁰⁰ Ver capítulo primero.

¹⁰¹ Dentro, aún, del paradigma conductista.

hablar de un modelo programador dentro de la LGE de 1970 que se caracteriza por:

Definir unos objetivos (conductas observables) que pretenden expresar una intención clara de trabajo.

Tiene carácter procesual, no le preocupa sólo el producto final, sino que atiende al proceso programador como parte de la actividad docente y de la reflexión del profesor.

Mantiene una visión de conjunto y globalizada en la que quedan relacionados entre sí todos los elementos básicos de la programación: objetivos, contenidos, recursos, metodología, evaluación, temporalización, etc.

Y, por último, nos enseña a partir de un diagnóstico inicial de la situación. No importa el qué, sino que se plantea (este modelo programador¹⁰²) el punto de partida para construir desde la situación inicial¹⁰³.

En el año 1980, Rotger Amengual, analiza en su trabajo "la programación frente a la preparación tradicional de clases" el deficiente éxito (poca repercusión en la actividad docente) que tuvo este intento de introducción de un modelo programador y analiza, en su estudio, las siguientes causas¹⁰⁴:

¹⁰² Supera claramente el modelo de planificación tradicional de clases.

¹⁰³ Sienta las bases de lo que posteriormente será un aprendizaje constructivista y significativo.

¹⁰⁴ GARCÍA VIDAL y GONZÁLEZ MANJÓN. "Cómo enseñar en la Educación Secundaria". Editorial EOS, Madrid

- 1°. La dificultad para dotar a los centros de una auténtica estructura organizativa, en la medida en que la programación ha de ser, en primera instancia del centro¹⁰⁵.
- 2°. Un conocimiento demasiado teórico o incompleto de la programación.
- 3°. La inexistencia de una visión global del proceso programador, que redunde en el abandono de algunos de sus elementos y el privilegio de otros¹⁰⁶.
- 4°. La utilización de modelos y esquemas de programación estereotipados
- 5°. La escasa convicción de los resultados reales de la actividad programadora¹⁰⁷.
- 6°. La dificultad para hallar el nexo de unión que permita la ejecución práctica de lo que se ha planificado con anterioridad.
- 7°. La ausencia de un vocabulario específico generalmente aceptado, que permita el intercambio de experiencias e ideas.
- 8°. La inexistencia de técnicas y bancos de datos.
- 9°. Vacíos en las orientaciones pedagógicas de la Ley General de Educación (1970).
- 10°. Dificultad para definir correcta y operativamente los objetivos educativos¹⁰⁸.

Es fácil observar que estas dificultades planteadas por Amengual hace veinticuatro años siguen vigentes y son muchos de los problemas que

¹⁰⁵ Es imposible sin un modelo de currículum abierto y el currículum planteado en la LGE de 1970 era un modelo curricular cerrado.

¹⁰⁶ Un enfoque globalizador es el que parte de un modelo de currículum abierto, que se concreta en un Proyecto Educativo y Curricular de Centro y que tiene su aplicación práctica en un modelo de Programación de Aula consecuencia de todo lo anterior.

¹⁰⁷ En este sentido, puede que estemos viviendo igual situación. Nos creemos poco la importancia de la programación y la dejamos más para los planteamientos supervisores de cara a la galería: una cosa es lo que se programa y otra lo que se hace.

¹⁰⁸ Taxonomías de objetivos conductistas de Bloom y otros.

aún tenemos para convencernos de la necesidad de una adecuada programación (no simple planificación) de la actividad docente y de la urgencia de llevar al aula no sólo lo que sabemos, sino la forma de transmitirlo. Hacer realidad los planteamientos de autores como Ausubel, Vygotsky, Piaget, Novak, etc. que nos dicen como acercarnos al alumno para que este aprenda y no sea un mero receptor de conocimientos inútiles que con facilidad se olvidan.

5.2.LA PROGRAMACIÓN DE AULA EN EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO.

Dentro del nuevo marco legislativo de la educación que se inició en España y en todas sus Comunidades Autónomas en 1990 con la promulgación de la LOGSE, se establece un nuevo enfoque y una nueva dimensión a la educación por su carácter de comprensividad y la fijación de un nuevo modelo de currículum abierto, flexible y comprensivo que está más bien al servicio del sistema educativo que éste al servicio de aquél.

Una nueva filosofía educativa (fuentes del currículum), unos nuevos planteamientos más acordes con los procesos, cambios, investigaciones, teorías,... del mundo educativo internacional, unas nuevas necesidades sociales, familiares, personales, laborales, educativas,... todo un recoger lo que de último, novedoso e importante se ha hecho en el campo educativo, nos ha llevado a una evolucionada concepción de la educación en la cual el centro del proceso de aprendizaje se traslada al alumno y, en función de éste, se diseña un sistema que le ayude no sólo a aprender, sino a aprender a aprender, por medio del desarrollo de su potencial de aprendizaje:

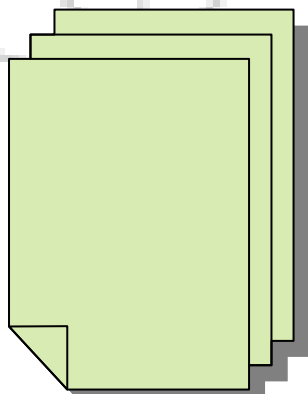
capacidades cognitivas, comunicativas, psicomotoras, afectivas y de inserción social.

Ante la pregunta *¿cómo aprende el niño?*, autores como César Coll, Marchesi, Román Pérez, Díez López, García Vidal, González Manjón, Jesús Palacios, Antonio Benítez y muchos otros, por citar sólo autores españoles, responden que el niño aprende en función del desarrollo de sus capacidades y que este desarrollo debe convertirse en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje o de aprendizaje-enseñanza, como le gusta llamarlo a algunos autores.

Este nuevo enfoque dinamizador de los procesos de aprendizaje, de la posibilidad del autoaprendizaje, se sustenta en un nuevo modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad. Dentro de un modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad, vamos a encontrar siempre alumnos con semejantes características y también con claras diferencias.

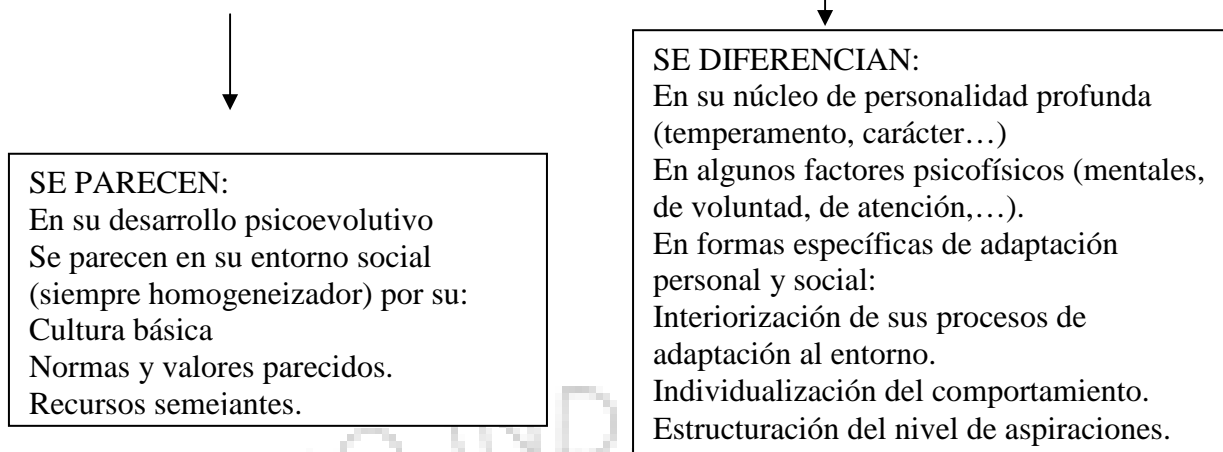
La antinomia homogeneidad - diversidad, queda rota en este modelo de escuela y conviven, teniendo, siempre, presente que la diversidad vive dentro de la igualdad.

Rodríguez Elías afirma que "que todos los alumnos se parecen y todos se diferencian"¹⁰⁹



¹⁰⁹ RODRÍGUEZ ELÍAS, (1991) "El Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria". Editorial ITE-CECE: Madrid.

LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS CURRICULARES,
COMO RECURSOS PARA UNA ADECUADA Y ACTUALIZADA
PROGRAMACIÓN DE AULA



Por tanto, la heterogeneidad es una realidad que se debe contemplar en la escuela comprensiva desde tres puntos de vista:

1. En función del desarrollo de capacidades.
2. En función de sus intereses y motivaciones personales.
3. En función de los ritmos y procesos de desarrollo.

Para la atención a la heterogeneidad manifiesta de la escuela comprensiva, se siguen básicamente dos modelos¹¹⁰

Un modelo consiste en la profundización de la diversidad (el respeto a las diferencias). Se trata de respetar, promover e incluso intensificar los aspectos diferenciadores: valores culturales, intereses y motivaciones, capacidades peculiares. Predominan las estrategias diferenciales y centrífugas.

El otro modelo es el de la superación de las situaciones de diversidad: se trata de igualar, compensar, tender hacia la aproximación de niveles y de

¹¹⁰ MUÑOZ, E. y ALSINET, T. "Comprensividad y diversidad", en Cuadernos de Pedagogía nº 183

situaciones de partida desiguales -ritmos y procesos de desarrollo, desigualdades de origen sexista, desajustes importantes con relación a los objetivos socialmente convenidos, necesidades educativas especiales... Las estrategias homogeneizadoras y centrípetas son las que se corresponden con estas líneas de actuación.

Para una adecuada atención al modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad, nos debemos apoyar en los distintos modelos que existen de agrupamiento flexible:

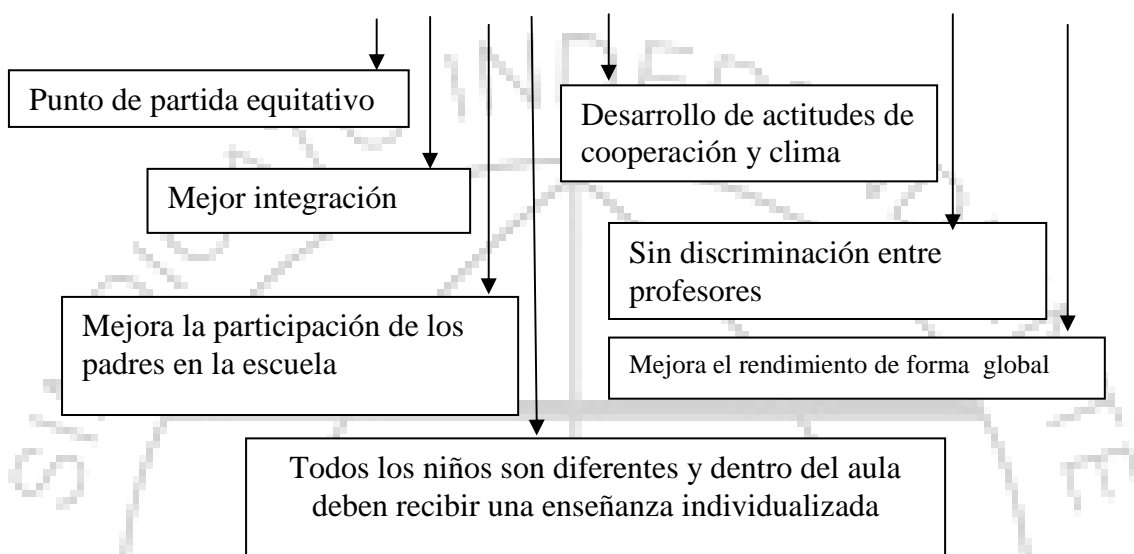
El agrupamiento flexible de los alumnos dentro de la misma clase.

Principales tipos de agrupamiento en la etapa de Educación Secundaria:

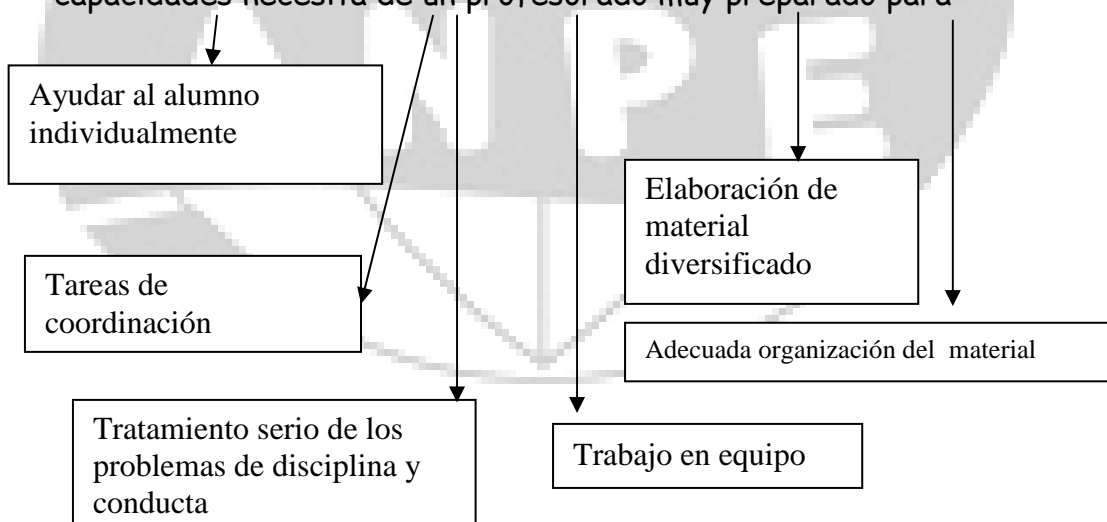
- ❖ **STREAMING:** En base a las distintas capacidades intelectuales se distribuyen a los alumnos en grupos. En unos los de mayor capacidad, en otro los siguientes y así sucesivamente.
- ❖ **BANDING:** Es una variedad del **STREAMING** en la que se establecen tres grupos: uno con el 50% central y dos con los 25% de los extremos.
- ❖ **SETTING:** Agrupación flexible, según el rendimiento en cada materia muchas escuelas lo realizan solo para matemáticas e idioma extranjero, y el resto de las materias se imparten de forma **MIXED-ABILITY** (enseñanza por grupos compuestos de niños de diversa capacidad).

❖ **MIXED-ABILITY TEACHING:** Consiste en la enseñanza con grupos heterogéneos en capacidad. Este modelo implica cambiar radicalmente el modo tradicional de dar clase.

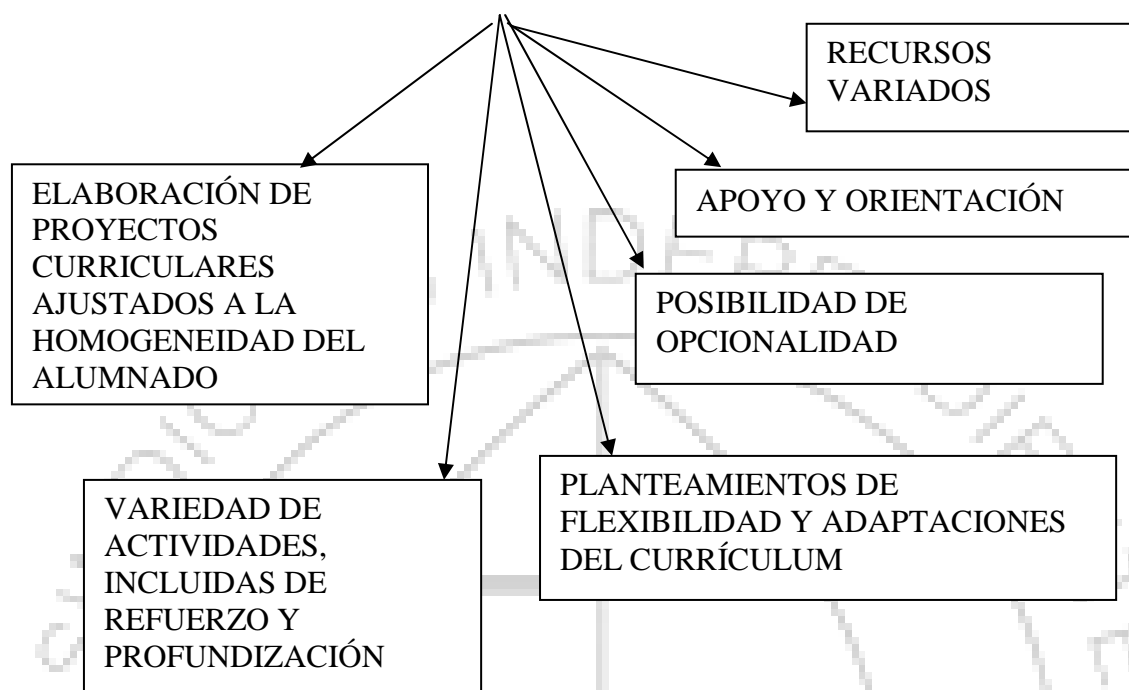
La elección de este modelo en la Escuela Comprehensiva viene avalada por:



La enseñanza comprensiva basada en la agrupación heterogénea de capacidades necesita de un profesorado muy preparado para



Además, será conveniente tener en cuenta para el trabajo adecuado con grupos heterogéneos:



Y, evidentemente, el nuevo modelo de programación se debe ajustar, entre otras muchas necesidades, a las aquí recién planteadas de atención a la diversidad, agrupamientos flexibles: homogéneos y heterogéneos y a las necesidades contextuales, ambientales, curriculares, personales, materiales,... que se esbocen.

El modelo de programación de aula que se ajusta a los nuevos planteamientos del actual Sistema Educativo, se sustenta en una serie de dimensiones teórico-prácticas, que son de indiscutible conocimiento para alcanzar la mejor comprensión del modelo:¹².

- 1º. Nuestro punto de partida, marco general de referencia, son los paradigmas cognitivo y contextual-ecológico. Nos apoyamos en la dimensión cognitiva del aprendizaje (teorías cognitivas del aprendizaje) y en la dimensión social y contextual-ambiental (teorías sociales del aprendizaje).
- 2º. Nos situamos en el tercer nivel de concreción curricular¹³, tras seguir un proceso deductivo que va desde el diseño curricular base, pasa por el proyecto de centro y su proyecto curricular, para finalizar en la programación de aula. Algunos autores llegan a hablar del cuarto nivel de concreción curricular, que se corresponde más bien con los diseños personalizados, los programas de desarrollo individual y los modelos de educación personalizada e individualizada.

¹² ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. "Currículum y aprendizaje": un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma. Editorial Ítaka, Madrid 6ª edición.

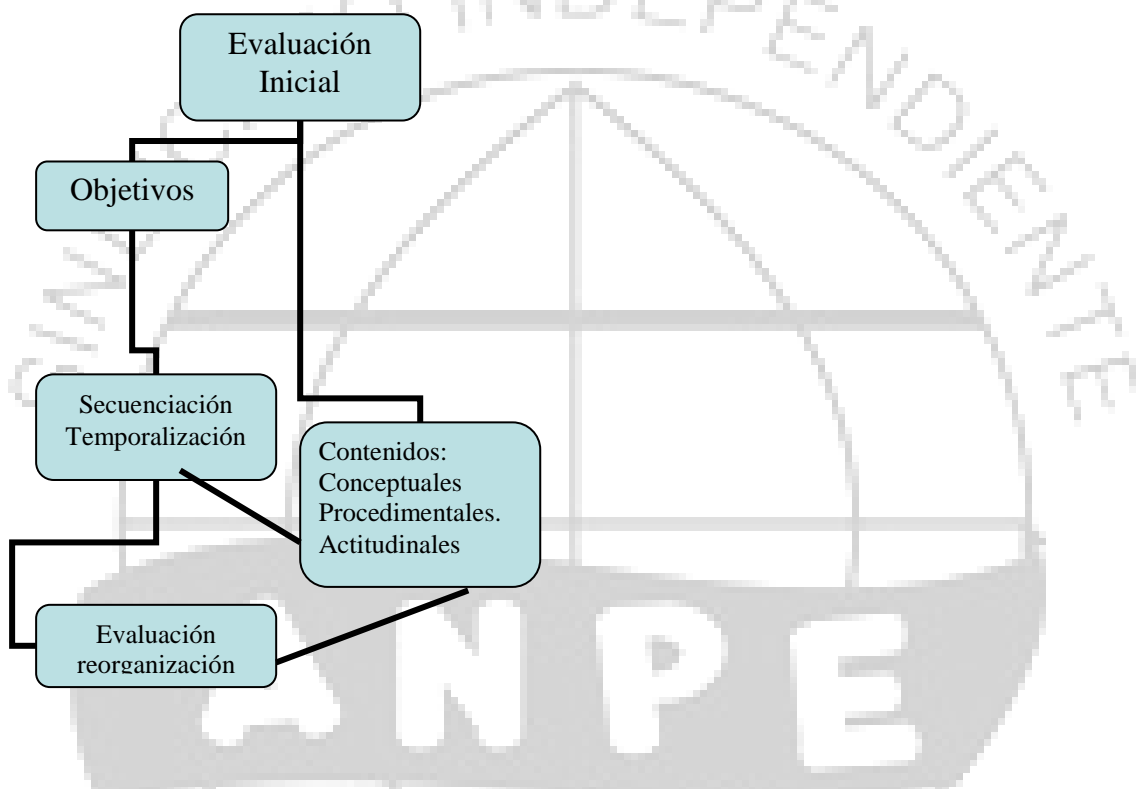
¹³ Ver capítulo 3º.

- 3°. Consideramos que la única forma factible de aprender es partir de la concepción constructivista del aprendizaje, tanto desde la experiencia como de los conceptos, ideas y saberes que el alumno posee. El alumno debe ser, en todo momento, el constructor de su propio proceso de aprendizaje y los profesores debemos ser los mediadores en dicho proceso, los que facilitamos el andamiaje (Vygotsky).
- 4°. Partimos, si no, no sería posible el actual modelo de programación, de un modelo de currículum abierto, flexible, contextualizable y comprensivo.
- 5°. Al mismo tiempo, y muy unido al modelo constructivista del aprendizaje, nos centramos en favorecer el aprendizaje significativo. Es la búsqueda continuada del sentido y el significado del aprendizaje entre los conceptos nuevos y lo que el alumno ya sabe.
- 6°. Su punto de partida debe ser el nivel real de desarrollo psicoevolutivo del alumno (zona de desarrollo potencial de Vygotsky). Por tanto, la evaluación inicial se convierte en un elemento de trascendental importancia, punto indiscutible de partida.
- 7°. Por último, considerar que este modelo programador es una síntesis de las aportaciones de las teorías cognitivas del aprendizaje (Piaget, Ausubel, Bruner, Novak) y de las teorías sobre el potencial de aprendizaje y el aprendizaje socializado (Vygotsky y Feuerstein).

5.4. COMPONENTES BÁSICOS DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA

Un modelo de programación de aula que se ajuste a los supuestos estudiados con anterioridad, debe ser un modelo que parta siempre de una evaluación inicial (dónde está el alumno), para fijar unos objetivos (capacidades a desarrollar -dónde debe llegar el alumno-), establecer una secuenciación y temporalización adecuadas que respete en todo momento los diferentes

ritmos de aprendizaje y plantear un modelo de evaluación y feed-back que nos permita saber qué consiguió el alumno y en qué debe o puede mejorar. Todo ello, teniendo una tarea central en la selección y secuenciación adecuada de contenidos . La evaluación inicial se basa en la determinación de los objetivos a alcanzar por medio del trabajo sistemático y coherente con los contenidos.



Un desarrollo más pormenorizado del modelo de programación de aula que estamos describiendo y que va a ser nuestro modelo base de trabajo se centraría en la determinación, fijación de unos componentes estructurales sobre los que construir dicho modelo.

Esos elementos de la programación que aquí sólo vamos a enumerar y que posteriormente se convertirán en centro de nuestro trabajo estudio y práctica, son:

1º. Objetivos: entendidos como capacidades/destrezas y valores/actitudes.

Capacidades a desarrollar por medio del trabajo en el aula y de la interacción profesor-alumno, alumno-profesor y alumnos entre sí.

La LOE, 2006, añade un nuevo componente al currículo, las competencias básicas, que permitirán caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes, y que son definidas por los Reales Decretos 1513,1630 y 1631.

"En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar en la Educación primaria y alcanzar en la Educación secundaria obligatoria.

Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Los objetivos de la Educación primaria se definen para el conjunto de la etapa. En cada área se describe el modo en que contribuye al desarrollo de las competencias básicas, sus objetivos generales y, organizados por ciclos, los contenidos y criterios de evaluación. Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas."¹⁴

2º. Contenidos: tratados como conceptos (qué aprender), procedimientos (cómo aprender) y actitudes (para qué aprender)

3º. Contenidos transversales: procurando el acercamiento del aula a la realidad que le rodea y buscando elementos que aglutinen y permitan la interdisciplinariedad.

¹⁴ Real Decreto 1513, 2006

- 4º. Selección, contextualización, secuenciación y temporalización de objetivos, competencias básicas y contenidos.
- 5º. Evaluación como proceso de diagnóstico y mejora, que se compone de: evaluación inicial (al inicio del proceso), evaluación formativa (durante el proceso) y evaluación sumativa (al final del proceso).
- 6º. Técnicas metodológicas adecuadas y suficientes y recogidas en el Proyecto Educativo de Centro y en su Proyecto Curricular, buscando así un consenso necesario.
- 7º. Tareas y actividades que se diseñarán de desarrollo, de refuerzo y de ampliación, para una adecuada atención a la diversidad (heterogeneidad) del aula.
- 8º. Recursos, tanto humanos (profesores de apoyo, otros profesionales, padres, etc.), como materiales.

La adecuada combinación de estos elementos dará lugar a una programación de aula acorde con los principios aquí planteados. Principios que no son otros que el constructivismo, la significatividad, el modelo de aprendizaje científico. El conocer el punto de partida para poder construir sobre él y facilitar, en todo momento, los procesos de aprendizaje.

A continuación ofrecemos un ejemplo de selección de los distintos componentes de la programación partiendo de una competencia básica.

COMPETENCIAS BÁSICAS

Las competencias básicas permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles.



COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión -individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN EL AREA DE DE EDUCACIÓN PRIMARIA CONOCIMIENTO EL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

El área contribuye de forma sustancial a la competencia en el *conocimiento y la interacción con el mundo físico* ya que muchos de los aprendizajes que integra están totalmente centrados en la interacción del ser humano con el mundo que le rodea. La competencia se va construyendo a través de la apropiación de conceptos que permiten interpretar el mundo físico, así como del acercamiento a determinados rasgos del método con el que se construye el conocimiento científico: saber definir problemas,

estimar soluciones posibles, elaborar estrategias, diseñar pequeñas investigaciones, analizar resultados y comunicarlos.

CONTENIDOS DE ETAPA

Los conceptos, procedimientos y actitudes se presentan plenamente relacionados, de manera que los conceptos aparecen normalmente asociados a los procedimientos que se requieren para su adquisición y a las actitudes que de ellos se derivan. Los procedimientos en los aprendizajes propios de esta área se vinculan a la observación, a la búsqueda, recogida y organización de la información, a la elaboración y comunicación de dicha información y a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, como base del método científico. Por su parte, las actitudes se vertebran en torno a la identidad personal, la socialización y la convivencia, la salud y el medio ambiente.

Los contenidos se han agrupado en bloques que permiten una identificación de los principales ámbitos que componen el área.

Bloque 3, La salud y el desarrollo personal integra conocimientos, habilidades y destrezas para, desde el conocimiento del propio cuerpo, prevenir conductas de riesgo y tomar iniciativas para desarrollar y fortalecer comportamientos responsables y estilos de vida saludables

OBJETIVOS DE ETAPA

2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).

	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
PRIMER CICLO DE PRIMARIA	<p>Bloque 3. La salud y el desarrollo personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las partes del cuerpo humano. Aceptación del propio cuerpo y del de los demás con sus limitaciones y posibilidades. - La respiración como función vital. Ejercicios para su correcta realización. - Identificación y descripción de alimentos diarios necesarios. - Valoración de la higiene personal, el descanso, la buena utilización del tiempo libre y la atención al propio cuerpo. - Identificación de emociones y sentimientos propios. - Hábitos de prevención de enfermedades y accidentes domésticos. 	<p>3. Poner ejemplos asociados a la higiene, la alimentación equilibrada, el ejercicio físico y el descanso como formas de mantener la salud, el bienestar y el buen funcionamiento del cuerpo.</p> <p><i>Con este criterio se trata de comprobar que conocen y valoran la relación entre el bienestar y la práctica de determinados hábitos: alimentación variada (identificando alimentos como frutas y verduras o cereales), higiene personal, ejercicio físico regulado sin excesos o descanso diario de ocho a nueve horas.</i></p>
SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA	<p>Bloque 3. La salud y el desarrollo personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la 	<p>3. Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de</p>

	<p>morfología externa del propio cuerpo. Los cambios en las diferentes etapas de la vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los sentidos, descripción de su papel e importancia de su cuidado habitual. La relación con otros seres humanos y con el mundo. - Identificación y adopción de hábitos de higiene, de descanso y de alimentación sana. Dietas equilibradas. <p>Prevención y detección de riesgos para la salud.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud crítica ante las prácticas sociales que perjudican un desarrollo sano y obstaculizan el comportamiento responsable ante la salud. - Identificación y descripción de emociones y sentimientos. - Planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio, individuales o colectivas. 	<p>determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso.</p> <p>Este criterio pretende evaluar la capacidad para discernir actividades que perjudican y que favorecen la salud y el desarrollo equilibrado de su personalidad, como la ingesta de golosinas, el exceso de peso de su mochila, os desplazamientos andando, el uso limitado de televisión, videoconsolas o juegos de ordenador, etc.</p> <p>Así mismo se valorará si van definiendo un estilo de vida propio adecuado a su edad y constitución, en el que también se contemple su capacidad para resolver conflictos, su autonomía, el conocimiento de sí mismo, o su capacidad de decisión en la adopción de conductas saludables en su tiempo libre.</p>
<p>TERCER CICLO DE PRIMARIA</p>	<p>Bloque 3. La salud y el desarrollo personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - El funcionamiento del 	<p>3. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización</p>

	<p>cuerpo humano. Anatomía y fisiología. Aparatos y sistemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La nutrición (aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio y excretor). - La reproducción (aparato reproductor). - La relación (órganos de los sentidos, sistema nervioso). - Conocimiento de primeros auxilios para saber ayudarse y ayudar a los demás. - Desarrollo de estilos de vida saludables. Reflexión sobre el cuidado y mantenimiento de los diferentes órganos y aparatos. - Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen un desarrollo saludable y comportamiento responsable. - La identidad personal. Conocimiento personal y autoestima. La autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas. Desarrollo de iniciativa en la toma de decisiones 	<p>de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre ellos y determinados hábitos de salud.</p> <p>Con este criterio se trata de valorar si poseen una visión completa del funcionamiento del cuerpo humano, en cuanto a células, tejidos, órganos, aparatos, sistemas: su localización, forma, estructura, funciones, cuidados, etc. Del mismo modo se valorará si relacionan determinadas prácticas de vida con el adecuado funcionamiento del cuerpo. Así pues, no se trata sólo de evaluar si adoptan estilos de vida saludables, sino de si saben las repercusiones para su salud de su modo de vida, tanto en la escuela como fuera de ella.</p>
--	--	---

