

La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde el área de Educación Física. Programando desde un enfoque competencial

Maestro de Educación Física.
Preparador de oposiciones
(España)

David Zamorano García
davidzamoranogarcia@gmail.com

Resumen

Con el presente artículo se pretende arrojar luz acerca de la forma de programar desde el área de Educación Física partiendo del enfoque competencial, de tanta actualidad, incluyendo como novedad más importante el desarrollo de aprendizajes/indicadores de evaluación con sus correspondientes criterios de evaluación y niveles de logro como elementos que aporten coherencia, lógica así como sencillez al diseño curricular. No pretende suponer una propuesta estática, estricta e invariable, sino un modelo que sirva de base para la labor individual de cada docente o conjunto de docentes en cada centro educativo, con sus características y peculiaridades.

Palabras clave: Educación Física. Evaluación. Indicadores.

1. Introducción

Es obvio que el enfoque competencial en el mundo de la educación ha irrumpido con fuerza en los últimos años (Coll, 2007; Lorente, 2008). Los docentes nos encontramos atentos a cada modelo explicativo, a cada innovación surgida desde las distintas áreas y a cada iniciativa que tengan a bien desarrollar nuestros compañeros de profesión, ya sea a título personal o como fruto del trabajo desde cualquier modalidad formativa, desde un curso, un seminario, grupo de trabajo o cualquier otra.

La falta de consenso en relación con las prioridades y la forma de implementarlas (Escamilla, 2008; Llach y Alsina, 2009) hacen que podamos encontrar diversidad de posibilidades en cuanto a su integración en el quehacer diario de los docentes, así como en lo referente al diseño del currículo.

Pero ¿no ocurría esto ya antes de que las competencias básicas aparecieran en escena? Si atendemos a lo establecido por Zamorano (2010), apreciamos como en función del autor al que prestemos atención, encontramos una estructura diferente para el desarrollo de las unidades didácticas o unidades de trabajo, que podemos entender, al fin y al cabo, como microproyectos curriculares (Medina y Sevillano, 1995; Zamorano, 2010), basados por tanto en los distintos elementos que conforman el currículo.

Por tanto, y partiendo de esta situación inicial, desde estas páginas, se pretende aportar claridad en relación con el diseño curricular, y más concretamente, en torno a la elaboración de un "nuevo" elemento que surge de la utilización coherente y constructiva de todo aquello que nos aporta el currículo y que se orienta hacia el desarrollo efectivo de las capacidades de

nuestros alumnos, de forma que lleguen a ser personas competentes y que no es otro sino el aprendizaje/indicador de evaluación.

2. ¿Cómo hemos estado programando tradicionalmente?

Como ya se ha nombrado, las posibilidades en torno al diseño y desarrollo curricular, pueden ser tantas como docente que las lleven a cabo. Muestra de ello, podrían ser las diferentes propuestas de programaciones didácticas que pueden apreciarse a continuación:

Según lo establecido en el documento extraído de la página personal de la profesora María del Pilar González Fontao, sin autor ni fecha de elaboración, mencionado anteriormente, los elementos que componen la programación didáctica son los siguientes:

- Justificación teórica.
- Contextualización.
- Objetivos.
- Contenidos.
- Metodología.
- Criterios e instrumentos de evaluación.
- Atención a las necesidades educativas específicas.

Según Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (1992):

- Los contenidos.
- Los objetivos didácticos.
- Las tareas o actividades.
- Los recursos puestos a disposición de los alumnos y de las actividades.
- Los criterios y momentos de la evaluación.
- El establecimiento de la dinámica del grupo-clase.

Del Valle, Velázquez y Díaz (2003) toman en consideración:

- Objetivos generales de etapa.
- Objetivos generales del área, materia, módulo.
- Relación de los objetivos generales de etapa con los objetivos generales de área, materia, módulo.
- Relación de los objetivos generales de área, materia, módulo con los objetivos generales para el curso o ciclo que se programe y los contenidos.
- Distinción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Temporalización de los contenidos.

- Progresión de los contenidos de un curso a otro.
- Metodología de trabajo.
- Orientaciones para la evaluación. Criterios y procedimientos de evaluación y criterios de calificación.
- Atención a la diversidad.
- Actividades complementarias y extracurriculares.
- Recursos didácticos.
- Transversalidad.

Del Valle (2004) en Del Valle y García (2007), señala como elementos de la programación didáctica de Educación Secundaria Obligatoria, pero transferibles a otras etapas educativas, incluida la Educación Primaria, los siguientes:

- Introducción.
- Objetivos.
- Contenidos y su temporalización.
- Metodología.
- Evaluación.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Actividades complementarias, extracurriculares e interdisciplinarias.
- Temas transversales.
- Recursos didácticos.
- Innovación e investigación.
- Desarrollo de las unidades didácticas.
- Bibliografía.

De forma más actual, el Decreto 68/2007, establece que las programaciones didácticas incluyen:

- Una introducción que recoja las prioridades establecidas en el proyecto educativo, características del alumnado y las propias de cada área.
- Los objetivos, las competencias básicas, la secuenciación de los contenidos por cursos y los criterios de evaluación de las áreas.
- La metodología didáctica, la organización de tiempos, agrupamientos y espacios, los materiales y recursos didácticos seleccionados y las medidas normalizadas y de apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Las actividades complementarias, diseñadas para responder a los objetivos y contenidos del currículo, debiéndose reflejar el espacio, el tiempo y los recursos que se utilicen.

- Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación y de recuperación.
- Los indicadores, criterios, procedimientos, temporalización y responsables de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con lo establecido en el plan de evaluación interna del centro.

Por supuesto, no hacemos referencia a las distintas propuestas que pueden encontrarse en relación con el trabajo de cada docente, que serían tantas, quizá, como docentes que las realizaran.

Podemos apreciar, en lo que a elementos curriculares se refiere, como en las distintas propuestas, se habla de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología de forma fundamental.

Si atendemos a un nivel de diseño curricular posterior, centrándonos por tanto en las unidades de trabajo (unidades didácticas), nos damos cuenta de que la tónica general, nos lleva a concretar dichos elementos curriculares de forma progresiva hasta llegar a un nivel de concreción tal en que se hace verdaderamente difícil el diferenciar entre objetivos y criterios de evaluación de la unidad de trabajo. De igual forma, la diferenciación entre éstos dos y los contenidos, viene determinada por la necesidad de sustantivar a éstos últimos. Por no hablar, además, de la "incoherencia" entre objetivos y criterios de la unidad de trabajo propuestos, entre sí, y en relación con los niveles de diseño curricular de un nivel de abstracción superior, encontrando en ocasiones, que además no hacen referencia conjunta a los distintos tipos de saberes de los que habla Jiménez (2006), saber teórico, saber práctico y saber ser. Todo ello, teniendo en cuenta la diversidad de propuestas existentes en este nivel de diseño curricular en función de distintos autores (Alves, 1963; Fernández, García y Posada 1993; Sáenz-López, 1997; Contreras, 1998; Fernández, Cecchini y Zagalaz, 2002; Barrachina, 2002; Del Valle, 2004; Font, 2006 o Del Valle y García, 2007).

Por último, puede apreciarse otro hándicap relacionado con la complejidad que se les otorga a estos elementos curriculares, que en muchas ocasiones muestran una excesiva carga de contenido en su elaboración.

En este sentido, y con la única intención de clarificar lo expresado con anterioridad, se toma a modo de ejemplo, uno de los múltiples diseños (Mazón, Sánchez Rodríguez, Santamarte y Uriel, 2001; Del Valle y García, 2007; Méndez, Fernández-Río, García Herrero, García López, Lisboa, Mingorance y Valero, 2009; Santos y Prieto, 2010) elaborados por profesionales de la Educación Física y que podemos encontrar disponibles en algunas editoriales vinculadas al área.

En este caso se analiza a modo de ejemplo la unidad de trabajo "Imaginación al poder" que puede encontrarse en la obra "Cómo programar en Educación Física paso a paso" de Sagrario del Valle y María Jesús Fernández, editada por Inde. En primer lugar, podemos apreciar la aportación realizada en torno a objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la unidad de trabajo en cuestión:

Objetivos

- Conocer los juegos y deportes recreativos alternativos a practicar, sus características y los distintos tipos de materiales que podemos emplear (cartones, cajas, yogures, toallas, botes, escobas, globos, neumáticos).
- Desarrollar la coordinación óculo-manual y la coordinación óculo-pédica.
- Desarrollar la disociación segmentaria.
- Participar en actividades recreativas independientemente del nivel de destreza y habilidad, cooperando con los compañeros, valorando los aspectos de relación que conllevan y que le sirvan al alumno como recurso para ocupar su tiempo libre.
- Ser capaz de inventar juegos, planteando nuevas propuestas o variantes a las actividades diseñadas por el maestro.
- Construir sus propios juguetes a partir de material reciclado, aumentando su autoestima y creatividad.

Contenidos

- Conceptuales
 - Los juguetes y el consumo.
 - El reciclaje de materiales.
 - Los juegos alternativos.
- Procedimentales
 - Elaboración y autoconstrucción de sus propios materiales y "juguetes" con material de desecho o de bajo coste.
 - Organización de sus propias actividades recreativas.
 - Desarrollo de la imaginación y la creatividad.
 - Mejora y adquisición del desarrollo de habilidades y destrezas.
- Actitudinales
 - Responsabilidad a la hora de comprar juguetes evitando el despilfarro e incentivando el deber de reparar juguetes estropeados.
 - Valoración positiva del reciclado de materiales.

Criterios de evaluación

- Colaborar con la aportación de material para su reciclaje.
- Participar activamente en las sesiones construyendo "juguetes" y practicando las actividades.
- Mostrar actitudes de respeto hacia el material.

Una vez hecho esto, podemos darnos cuenta de la incoherencia existente entre los objetivos planteados, como fines que pretendemos alcanzar con el alumnado fruto del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el microproyecto curricular que supone la unidad de trabajo y los criterios de evaluación que deben permitir valorar el grado de adquisición y desarrollo de dichos objetivos. Si a modo de ejemplo nos centramos en el objetivo "desarrollar la coordinación óculo-manual y óculo-pédica", puede verse como no existe un criterio de evaluación que haga referencia explícita a dicho objetivo, ayudado, todo ello, por la excesiva concreción curricular a la que lleva esta forma de programación.

En cuanto a los contenidos, entendidos como el medio que nos ayudará a desarrollar los objetivos planteados, podemos apreciar como a nivel actitudinal existe una referencia que menciona la "responsabilidad a la hora de comprar juguetes evitando el despilfarro e incentivando el deber de reparar juguetes estropeados", sin encontrar referencias claras en cuanto a esa responsabilidad en la compra, ni en objetivos ni en criterios de evaluación.

3. La necesidad de un cambio

Tomando en consideración el anterior ejemplo, así como cualesquiera otros que pudieran caer en nuestras manos y que respondan a este modelo de programar, ¿se hace necesario un cambio que permita desarrollar esta labor de forma ágil, centrada en el aprendizaje del alumnado y que sea lo suficientemente coherente como para que acabe siendo una herramienta útil?

En este sentido, a continuación, se mencionan algunas características de la programación tradicional que Fernando Arreaza Beberide expuso en el "Taller de programación, evaluación y calificación por competencias" celebrado en el Centro de Profesores de Motilla del Palancar (Cuenca) durante el curso escolar 2010/2011, a través del documento "Apuntes para seleccionar y formular aprendizajes desde las prioridades que establecen las competencias básicas":

"El currículo en la programación tradicional (hablamos del siglo pasado) centra su esfuerzo en distribuir el proceso de enseñanza entre los objetivos (lo que quiero conseguir), los contenidos (las herramientas para conseguirlos), los criterios de evaluación (la valoración de lo conseguido) y los métodos de trabajo y evaluación (los procedimientos utilizados)".

“Las energías y los esfuerzos del profesorado se centran en establecer las diferencias entre unos y otros sin que esto suponga una reflexión sobre los procesos del aula y no conlleve una mejora en sus prácticas”.

“En este enfoque del currículo, en la teoría y en la programación didáctica, son los objetivos los que sirven de referencia y su referencia temporal es la etapa. Pero en la práctica, son los contenidos los que se enseñan y sirven de referente de la evaluación. La distribución de estos contenidos se realiza de forma cerrada y lineal cada año y se recuerda periódicamente en cada uno de los cursos escolares”.

“En las aulas el profesorado prima el diseño de las actividades y las preguntas sobre ellas frente al desarrollo de los objetivos que dan sentido a esas prácticas”.

Como puede apreciarse, de todo ello se deduce el tradicional afán por desarrollar los distintos elementos curriculares sin un fin o sentido claro, o que al menos acaba en documentos con innumerables aportaciones que no hacen referencia real al proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos fruto de nuestra práctica docente. Todo ello, existiendo un enfoque basado en los objetivos que no considera la distribución coherente de los contenidos a lo largo de los distintos cursos.

En los mismos términos, el autor reflexiona acerca de los cambios que el enfoque competencial debe aportar y dice que procede, por tanto, desde un enfoque más competencial facilitar al profesorado el análisis, la reflexión y solución de alguno de los problemas que la propia práctica le plantea:

- “La necesidad de conocer cuáles son los objetivos de enseñanza y los procesos que realmente promueve”.
- “La conveniencia de establecer una ruta que permita al alumnado anticipar que se le pide y conocer porque se obtiene unos y no otros resultados”.
- “La posibilidad de utilizar un procedimiento de programación más directo, ágil y compartido y, por consiguiente, menos costoso de programación”.
- “La incorporación de las competencias básicas como prioridad en los currículos exige un cambio de perspectiva en el papel de la programación y en las estrategias que se utilizan para elaborarla”.

En definitiva, podemos hablar de poner el énfasis en el desarrollo de un modelo de programación que partiendo de las competencias básicas, permita establecer estrategias de programación claras, sencillas, ágiles y que impliquen menor coste para el profesorado, a la vez que clarifique lo que se pretende conseguir con el alumnado y a través de qué medios, siendo éste consciente de aquello que debe alcanzar.

4. Los aprendizajes/indicadores de evaluación

4.1. ¿Qué son?

Según Fernando Arreza, en el documento ya nombrado con anterioridad, "una de las claves en la estrategias de definición es la sustitución por un listado único, de los actuales apartados diferenciados por objetivos (que quiero enseñar para que aprendan), contenidos diferenciados por tipologías (lo que enseñó) y los criterios de evaluación (lo que han aprendido). A éstos se incorporan los objetivos que se alcanzan a través de la metodología de trabajo y evaluación".



De las aportaciones de los distintos elementos curriculares, se elabora un listado único que permite conocer lo que se pretende desarrollar y alcanzar con nuestro alumnado (aprendizajes) así como evaluar el grado de aprendizaje (indicadores de evaluación), de manera que nos encontramos con un elemento curricular de aplicación tanto desde el punto de vista de la enseñanza (aprendizajes) como desde el punto de vista de la evaluación (indicadores de evaluación), siendo las dos caras de la misma moneda y que se desarrolla a partir de las aportaciones complementarias tanto de objetivos generales de la etapa, objetivos del área, contenidos, criterios de evaluación y aportaciones metodológicas.

Posteriormente, y para cada aprendizaje/indicador de evaluación, y ya desde el punto de vista de la evaluación (indicador de evaluación), se establece una graduación (criterios de evaluación), que diferirá en función de las características del alumnado y del momento evolutivo en el que se encuentre. Algo que veremos más adelante.

Por último, y considerando los criterios establecidos, se elabora un continuo de logro para cada indicador, que a su vez permitirá seleccionar el mínimo para considerar como positiva la evaluación del alumnado, algo que igualmente será tratado con posterioridad.



En resumen, puede decirse que para cada aspecto sobre el que pongamos nuestra atención a la hora de evaluar (indicador de evaluación), se desarrollarán diferentes juicios de valor (criterios de evaluación) que permitan adecuar la exigencia a las características del alumnado.

5. Elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde el área de Educación Física

5.1. ¿Cómo se elaboran?

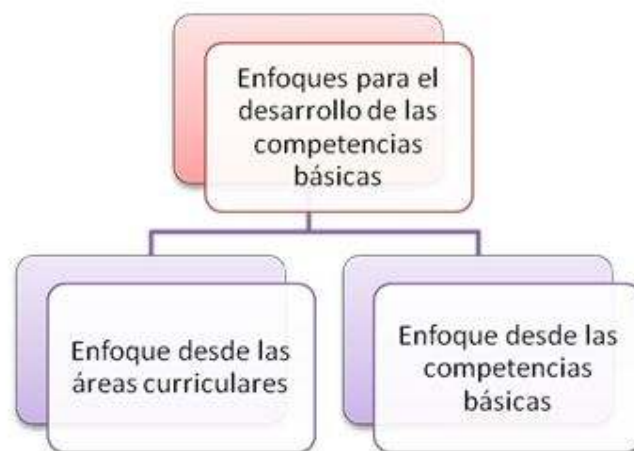
La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación debe presentar un carácter abierto que permita realizar incorporaciones determinadas por el dinamismo asociado a los distintos aprendizajes que pretendan desarrollarse, presentando además un carácter integrador que incorpore los distintos tipos de contenidos, asociados a los diferentes saberes, de forma integrada, de acuerdo al enfoque competencial. Éste carácter abierto se manifiesta de forma importante en la posibilidad de modificar su complejidad de acuerdo al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentre el alumnado en un momento dado, permitiendo la individualización y la verdadera respuesta y atención a la diversidad.

Además, presentan un carácter estable a lo largo de ciclos, etapas e incluso entre distintas etapas, dependiendo de la orientación y el desarrollo que de ellos haga el profesorado.

5.2. Distintos enfoques para el desarrollo de las competencias básicas

En torno a la clarificación de todo lo dicho hasta el momento, a continuación, se aprecia el proceso de desarrollo o formulación de un aprendizaje/indicador de evaluación desde el área de Educación Física. No sin antes, hacer referencia a un aspecto de importancia, como lo es el enfoque utilizado para el desarrollo de las competencias básicas.

En este sentido nos basaremos en los enfoques propuestos por Zamorano (2011), distinguiendo entre un enfoque desde las áreas curriculares y un enfoque desde las propias competencias básicas. Sin adentrarnos más en este sentido y partiendo desde el enfoque desde las áreas curriculares que es predominante hoy en día de acuerdo al currículo compartimentado en áreas al que estamos supeditados, a continuación puede apreciarse el proceso para la formulación de aprendizajes/indicadores de evaluación desde el área de Educación Física.



5.3. ¿Qué debemos considerar de manera previa?

Es importante, antes de proceder a desarrollar la formulación de aprendizajes/indicadores de evaluación, tener en cuenta algunas características definitorias importantes en relación con los mismos. Algunas de ellas, pueden desprenderse de la lectura de lo tratado hasta el momento; otras, serán tratadas por primera vez en esta ocasión. Así, podemos hacer referencia a las siguientes consideraciones:

- Integración de los distintos elementos curriculares: objetivos de etapa, objetivos del área de Educación Física, contenidos, criterios de evaluación y aspectos metodológicos. De forma que no dejemos pasar nada relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estabilidad a lo largo de la etapa: de forma que siempre tengamos una visión clara y centrada de aquello que aspiramos a desarrollar en nuestro alumnado, así como de aquello que pretendemos evaluar.

- Graduación para la evaluación: por supuesto, la exigencia en cuanto a su desarrollo, diferirá en función del momento en el que se encuentre el alumnado.
- El trabajo y el esfuerzo del docente, serán elemento de capital importancia en su desarrollo.
- El análisis y el conocimiento de la normativa, determinará la calidad y adecuación del trabajo realizado.
- Igualmente, el conocimiento del área, determinará la calidad y adecuación del trabajo realizado.

5.4. Un ejemplo de formulación de aprendizaje/indicador de evaluación desde el área de Educación Física

Bien, partiendo de las premisas establecidas en el punto anterior, así como de un enfoque competencial basado en las áreas curriculares, más concretamente en la Educación Física, en los términos considerados también anteriormente, a continuación puede observarse un ejemplo de aprendizaje/indicador de evaluación. Para ello, se tendrán en consideración los siguientes documentos:

- Decreto 68/2007, de 29 de Mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha.
- Documento de apoyo. Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas, de la Oficina de Evaluación de Castilla – La Mancha.

Por supuesto, a la hora de desarrollar este proceso en otras etapas y/o Comunidades Autónomas, deberán considerarse los documentos que establezcan los pertinentes currículos.

Aclarado esto, pasamos a establecer los pasos componentes de este proceso:

1º. En primer lugar, y únicamente como ayuda a la hora de clarificar las relaciones existentes entre los elementos curriculares “tradicionales” y las competencias básicas, de manera que puedan apreciarse las posibles aportaciones de los primeros a éstas últimas, y por tanto del área, en este caso de la Educación Física, a las distintas competencias básicas, se desarrolla un proceso de relación entre unos y otras fruto del análisis de todo lo concerniente a nuestra área en relación con el currículo. Evidentemente, este proceso diferirá en función del docente que lo lleve a cabo.

Es posible, que fruto del conocimiento de la normativa vigente así como de las características del área, para muchos profesionales, no se haga necesario este primer paso.

2º. Tener en cuenta, algunas de las consideraciones hechas con anterioridad respecto a los aprendizajes/indicadores de evaluación y las implicaciones que éstas conllevan, de la siguiente manera:

- Integración de los distintos elementos curriculares: de manera que en ningún caso dejemos en el tintero nada relevante, y con especial hincapié a la posibilidad de incorporar todo lo relacionado a nivel metodológico y que complete lo determinado a nivel legal, algo que quizá no se encuentre de manera explícita en las distintas disposiciones legales, pero que queramos hacer constar de manera fehaciente por su importancia (por ejemplo la metodología cooperativa).
- Estabilidad a lo largo de la etapa: esta estabilidad se contiene en elementos curriculares como los objetivos generales de la etapa y los objetivos del área de Educación Física, planteados en las disposiciones legales para toda una etapa, en este caso, para la Educación Primaria.
- Graduación para la evaluación: podemos apreciarla en elementos curriculares como los contenidos y los criterios de evaluación. Tal y como se establece en la normativa, los contenidos que vienen determinados para cada ciclo, deben ser desarrollados para cada uno de los cursos que componen dichos ciclos. Por otro lado, los criterios de evaluación, al igual que los contenidos, vienen determinados para cada ciclo de la Educación Primaria.

3º. Una vez asimilado esto, comenzamos a desarrollar aprendizajes que permitan incluir todo lo tratado hasta el momento, partiendo de los objetivos, puesto que ya hemos dicho que nos basaremos en un enfoque desde las áreas curriculares. A modo de ejemplo, desarrollaremos el siguiente:

- Desarrollar la imagen corporal.

Pero, ¿de dónde surge? En primer lugar, parte de la consideración de quien lo desarrolla, de las características del alumnado así como las propias como docente y por supuesto, de todo lo establecido a nivel legislativo, de la siguiente manera:

Objetivos del área de Educación Física:

1. **Conocer y aceptar su cuerpo**, explorar sus posibilidades motrices, y utilizar las capacidades físicas y las habilidades motrices para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

Objetivos de la etapa de Educación Primaria:

k. Valorar la higiene y la salud, **aceptar el propio cuerpo y el de los otros**, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

d. **Conocer, comprender y respetar las** diferentes culturas y las **diferencias entre las personas**, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres; **tener una actitud de rechazo de cualquier prejuicio y de no discriminación por razones personales**, sociales, económicas, culturales, de creencias o de raza.

Contenidos. Primer ciclo:

- **Toma de conciencia del propio cuerpo** en relación con la tensión, la relajación y la respiración. Experimentación de posturas corporales diferentes.

Contenidos. Segundo ciclo:

- Posibilidades perceptivas. Exploración de las capacidades perceptivas y su relación con el movimiento. **Representación del propio cuerpo y del de los demás. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y de la de los demás.**

Contenidos. Tercer ciclo:

- Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento. **Conciencia y control del cuerpo en reposo y en movimiento.** Aplicación del control tónico y de la respiración al control motor. Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices de forma económica y equilibrada.
- **Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente.**

Criterios de evaluación. Primer ciclo:

1. **Reconocer las partes del propio cuerpo y del de los demás** y las nociones espacio temporales.

Este criterio valora, la **competencia alcanzada** por el alumno o la alumna **para señalar en si mismo, en otro y en una imagen, las partes que se le nombran y para nombrar las partes del cuerpo que se le señalan. Se valora, también, la capacidad para movilizar las partes nombradas.**

También se valora igualmente su competencia para señalar la izquierda y la derecha en sí mismo y en otros, y para situarse en el espacio y el tiempo en relación con las relaciones topológicas básicas: delante/ detrás; dentro/ fuera; arriba/ abajo; antes/ después, etc. (objetivo 1).

Criterios de evaluación. Segundo ciclo:

1. **Tomar conciencia** de la movilidad de los ejes corporales en diferentes posiciones y **de los diferentes segmentos** y consolidar las nociones espaciales y temporales.

Este criterio valora, la competencia del alumnado a la hora de identificar el eje corporal izquierda/ derecha en sí mismo, en otros y en relación con los objetos y el nivel de automatización alcanzado a la hora de utilizar el espacio en respuesta a órdenes simples y complejas y a itinerarios. Se tratará de comprobar la capacidad que tienen de utilizarlos en las los giros corporales en las actividades cotidianas. Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados con desplazamientos y saltos, cambios de dirección y sentido (objetivo 1).

Criterios de evaluación. Tercer ciclo:

1. Mostrar conductas activas para incrementar globalmente la condición física, ajustando su actuación al **conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales** y de movimiento.

Este criterio valora la **competencia** del alumnado **para aceptarse tal cual es**. Se valora también, la capacidad para reconocer y describir la intervención, necesariamente interrelacionada, de todos los sistemas del cuerpo humano (nervioso, respiratorio, locomotor, digestivo, circulatorio) y la incidencia global que tiene la actividad física en ellos; para percibir los cambios que se producen en el transcurso de una actividad motriz, y adaptar así, sus movimientos, al espacio, la duración, cambios en el entorno... Se valora no sólo el ajuste, si no, también la capacidad para dosificar el esfuerzo, de mantener el tono, la respiración, la relajación y la contracción para utilizar de forma coordinada y eficaz el cuerpo y sus segmentos adoptando la postura correcta y equilibrada tanto en reposo como en movimiento (objetivo 1).

Competencias básicas:

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	
Dimensión	Subdimensión

1. Alfabetización científica	<p>1. Comprensión e interpretación de la vida, el mundo físico y sus interacciones:</p> <p>Habilidades para la identificación de las cuestiones científicas y la comprensión de los conceptos y teorías científicas y comprensión de la naturaleza de las ciencias y la tecnología como actividad humana con posibilidades y limitaciones.</p>
2. Competencia tecnológica	<p>2: Implementación de los proyectos científicos y tecnológicos:</p> <p>Habilidad para identificar problemas y explicar fenómenos utilizando el método científico (observación, experimentación, formulación de hipótesis, interpretación de los datos y explicación de los resultados y la revisión de los métodos y procedimientos utilizados) mediante la realización de proyectos de forma individual y colectiva, utilizando estrategias de trabajo en equipo y un clima de trabajo y colaboración.</p> <p>3. Práctica de valores.</p> <p>Habilidades para utilizar los conocimientos y procedimientos al servicio de las prácticas que contribuyen a proteger el medio ambiente y la salud.</p>

Es obvio que la imagen corporal es un elemento de importancia en el currículo de la Educación Física (Cidoncha y Díaz Rivero, 2009; Contreras, Gil, García López, Fernández Bustos y Pastor, 2010) así, a modo de resumen se puede decir que fruto del conocimiento del área y de la normativa correspondiente por parte del docente, se extrae como uno de los aprendizajes fundamentales, el desarrollo de la imagen corporal, considerando todo lo que pueden aportar los distintos elementos curriculares. Así, puede observarse como por ejemplo al considerar los objetivos de etapa, añaden la consideración del cuerpo de otros, que no se encontraba dentro del objetivo del área, además del rechazo y la discriminación, que en este caso orientaremos a causas vinculadas al aspecto físico.

Algo similar ocurre con los contenidos del segundo y tercer ciclo, incluyendo los referentes a este último una aportación en torno a la necesidad de ser críticos en torno a los modelos estéticos y corporales establecidos a nivel social.

De acuerdo a los criterios de evaluación, se aprecia cómo en el primer ciclo hay una aportación en torno a, por una parte, el cuerpo de los demás, algo que no se recogía ni en el objetivo ni en los contenidos, y por otra parte, la referencia a señalar y movilizar las partes corporales en uno mismo y otros. En el segundo ciclo, se avanza hacia la toma de conciencia. En un mayor nivel de desarrollo para el tercer ciclo apreciamos como se habla de las posibilidades y limitaciones corporales propias.

6. Criterios de evaluación y niveles de logro de los aprendizajes/indicadores de evaluación

Una vez que se ha visto de dónde surge un aprendizaje/indicador de evaluación, pasamos a hacer el desarrollo correspondiente desde el punto de vista de la evaluación.

6.1. Criterios de evaluación asociados a los indicadores de evaluación

Tomando en consideración todo lo relativo a la legislación vigente que determina el currículo del área, y para el aprendizaje/indicador de evaluación que nos ocupa, el desarrollo de la imagen corporal, estableceremos los distintos criterios de evaluación que permitirán valorar el grado de desarrollo del aprendizaje por parte del alumnado y que establecerá el grado de exigencia en función de las características del alumnado, difiriendo, en función del ciclo en el que éste se encuentre. En este sentido hay que recordar que la graduación se encuentra de manera fundamental tanto en los contenidos como en los criterios de evaluación. Así, puede hacerse la siguiente referencia:

Criterios de evaluación del indicador para el primer ciclo:

- Localizar distintas partes corporales.
- Movilizar distintas partes corporales para resolver problemas sencillos.

Criterios de evaluación del indicador para el segundo ciclo:

- Representar el propio cuerpo y el de los demás.
- Valorar la realidad corporal propia y de los demás.

Criterios de evaluación del indicador para el tercer ciclo:

- Valorar la realidad corporal propia y de los demás.
- Desarrollar actitud crítica constructiva ante los modelos estético-corporales vigentes.
- Reconocer y tomar conciencia de la relación entre sistemas corporales y actividad físico-deportiva.

6.2. Niveles de logro

Por último, y para completar el proceso, se ha de desarrollar un continuo de logro para cada indicador de evaluación tomando en consideración los criterios establecidos anteriormente, y que irá desde la ausencia de respuesta hasta el resultado considerado como óptimo, seleccionando además lo que consideraremos como nivel mínimo de suficiencia que servirá para considerar como positiva la evaluación del alumnado.

Los niveles de logro establecidos para este indicador en el primer ciclo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación, serán los siguientes:

- Sobresaliente: se considerará sobresaliente al alumnado competente para localizar todas las partes corporales propuestas, movilizándolas como fruto de su conocimiento.
- Notable: se considerará notable al alumnado competente para localizar las partes corporales propuestas, movilizándolo sólo algunas de ellas como fruto de su conocimiento.
- Bien: se considerará bien al alumnado competente para localizar algunas de las partes corporales propuestas, movilizándolo sólo algunas de ellas como fruto de su conocimiento.
- Suficiente: se considerará suficiente al alumnado competente para localizar las partes corporales más básicas propuestas, movilizándolas como fruto de su conocimiento.
- Insuficiente: se considerará insuficiente al alumnado que no sea competente para localizar las partes corporales más básicas propuestas o bien de movilizarlas como fruto de su conocimiento.

Los niveles de logro establecidos para este indicador en el segundo ciclo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación, serán los siguientes:

- Sobresaliente: se considerará sobresaliente al alumnado competente para representar de forma objetiva tanto el propio cuerpo como el de los otros, realizando una valoración positiva de los mismos.
- Notable: se considerará notable al alumnado competente para representar de forma objetiva el propio cuerpo, realizando una valoración positiva tanto del propio cuerpo como del de los otros.
- Bien: se considerará bien al alumnado competente para representar de forma objetiva el propio cuerpo, realizando una valoración positiva del mismo.
- Suficiente: se considerará suficiente al alumnado competente para representar de forma cercana a la realidad el propio cuerpo, realizando una valoración positiva del mismo.
- Insuficiente: se considerará insuficiente al alumnado que no sea competente para representar de forma cercana a la realidad el propio cuerpo o realizar una valoración positiva del mismo.

Los niveles de logro establecidos para este indicador en el tercer ciclo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación, serán los siguientes:

- Sobresaliente: se considerará sobresaliente al alumnado competente para realizar una valoración real y positiva de su propia realidad corporal y de otros, siendo críticos ante

los modelos estético-corporales aceptados por la sociedad actual, reconociendo además las relaciones existentes entre los distintos sistemas corporales y la práctica de actividad físico-deportiva.

- **Notable:** se considerará notable al alumnado competente para realizar una valoración real y positiva de su propia realidad corporal y de otros, siendo críticos ante los modelos estético-corporales aceptados por la sociedad actual, reconociendo algunas de las relaciones existentes entre los distintos sistemas corporales y la práctica de actividad físico-deportiva.
- **Bien:** se considerará bien al alumnado competente para realizar una valoración real y positiva de su propia realidad corporal y de otros, siendo críticos ante los modelos estético-corporales aceptados por la sociedad actual.
- **Suficiente:** se considerará suficiente al alumnado competente para realizar una valoración real y positiva de su propia realidad corporal y de otros, considerando al menos que lo establecido a nivel social en relación con el cuerpo, no tiene por qué ser definitivo.
- **Insuficiente:** se considerará insuficiente al alumnado que no sea competente para realizar una valoración real y positiva de su propia realidad corporal y de otros o considere lo establecido a nivel social en relación con el cuerpo sin un mínimo de espíritu crítico.

7. Conclusión

Para concluir y con la intención de resumir y ensalzar las aportaciones de este forma de programar, se debe decir que una vez que se ha realizado el trabajo y que hemos obtenido el número de aprendizajes/indicadores de evaluación deseado, que evidentemente variará en función del diseño curricular que realice cada docente, y que éstos cuentan con sus correspondientes criterios de evaluación, así como los niveles de logro en los términos establecidos con anterioridad, y en relación con un nivel de diseño curricular posterior (unidades de trabajo), evitaremos la tediosa labor "tradicional" de concretar los elementos prescriptivos hasta la saciedad, incurriendo en la elaboración de un sinfín de elementos confusos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación para la unidad de trabajo), por la selección de aquellos aprendizajes/indicadores de evaluación considerados para la unidad en cuestión.

Terminada nuestra labor, nos encontraremos con una serie de elementos curriculares, que de una manera eficaz, clara, concisa y aplicable, permitirán conocer todo aquello que se pretende desarrollar con el alumnado, lo que quiero evaluar, así como el criterio claro que permitirá establecer en un nivel descriptivo y cualitativo el grado de desarrollo por parte del verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno.

Bibliografía

- Alves, L. (1963). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Antúñez, S.; Del Carmen, L.; Imbernón, E.; Parcerisa, A.; Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Grao.
- Arreaza, F. (2011). *Taller de programación, evaluación y calificación por competencias*. C.E.P. de Motilla del Palancar. Barcelona: Inde.
- Barrachina, J. (2002). *Unidades Didácticas para Primaria XII*. Barcelona: Inde.
- Cidoncha, V. y Díaz Rivero, E. (2009). Importancia del desarrollo del esquema corporal. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, año 13, 128. <http://www.efdeportes.com/efd128/importancia-del-desarrollo-del-esquema-corporal.htm>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O.; Gil, P.; García López, L.M.; Fernández Bustos, J.G. y Pastor, J.C. *Manuscrito presentado para publicación*.
- *Decreto 68/2007, de 29-05-2007*, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha.
- Del Valle, S. (2004): *La programación y las unidades didácticas en Secundaria Obligatoria*. Curso CSI-CSIF. Sector de enseñanza. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.
- Del Valle, S. y García, M^a. J. (2007). *Cómo programar en Educación Física paso a paso*. Barcelona: Inde.
- Del Valle, S.; Díaz, R. y Velázquez, R. (2003): *Guía Didáctica de Educación Física*. Madrid, Almadraba
- Documento de apoyo. *Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*, de la Oficina de evaluación de la Consejería de Educación de Castilla – La Mancha.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.
- Fernández, E.; Cecchini, J.A. y Zagalaz, M. L. (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, J.R.; García, R y Posada, F. (1993). *Guía para el diseño curricular en Educación Física*. Lérida: Ágonos.
- Font, R. (2006). *Preparación de oposiciones área Educación Física Primaria*.
- Jiménez, J.R. (2006): Competencias básicas. En *P@K-EN-REDES Revista Digital* 1, 1-7.

- Llach, C. y Alsina A. (2009). La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 71-85.
- Lorente (2008). Reseña de "Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?" de Gimeno Sacristán, J. (comp.). Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, 3, 9-15.
- Mazón, V.; Sánchez Rodríguez, M.J.; Santamarta, J. y Uribe J.R. (2001). *Programación de la Educación Física en Primaria*. Barcelona: Inde.
- Medina, A. y Sevillano, M.L. (1995). *Elaboración de Unidades Didácticas*. Madrid: UNED.
- Méndez, A.; Fernández-Río, J.; García Herrero, J.A.; Lisbona, M.; Mingorance, A.C. y Valero, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- *Programación didáctica. Pautas para su elaboración*. Recuperado de http://webs.uvigo.es/mpfontao/index_archivos/Programacion%20Didactica.pdf
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física y su didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Santos, L. y Prieto, J.A. (2010). *Desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices a través de las habilidades básicas de lucha en el área de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Zamorano, D. (2010). Una propuesta para la estructura de la Unidad de Trabajo de Educación Física en Educación Primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 7, 66-81.
- Zamorano, D. (2011). ¿Contribuciones del área de Educación Física al desarrollo de las competencias básicas o interdisciplinariedad? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 8, 59-73.
- Zamorano, D. (2011). *Educación Física. Programación por competencias*. Curso C.E.P. de Almansa.