

---

MATERIAL DIDÁCTICO  
MAGISTERIO

---

4

# LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca  
Ana Ponce de León Elizondo  
Eva Sanz Arazuri  
M.<sup>a</sup> Ángeles Valdemoros San Emeterio



Jesús Vicente Ruiz Omeñaca  
Ana Ponce de León Elizondo  
Eva Sanz Arazuri  
M<sup>a</sup> Ángeles Valdemoros San Emeterio

# **LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA**

**Propuesta para su elaboración**

La PROGRAMACIÓN de Educación Física para Primaria [Recurso electrónico] :  
propuesta para su elaboración / Jesús Vicente Ruiz Omeñaca ... [et al.]. –  
Logroño : Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2013.  
206 p. ; v. digital. – (Material didáctico. Magisterio ; 04)

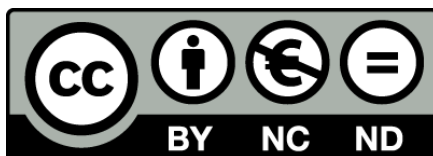
ISBN 978-84-695-7319-8

1. Educación Física. 2. Programación. 3. Educación Primaria. I. Ruiz Omeñaca,  
Jesús Vicente. II. Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones. III. Serie.

796.4:373.312.14

YQW – IBIC 1.1

JNKC – IBIC 1.1



***La programación de Educación Física para Primaria : propuesta para su elaboración***  
de Jesús Vicente Ruiz Omeñaca, Ana Ponce de León Elizondo, Eva Sanz Arazuri y M<sup>a</sup> Ángeles  
Valdemoros San Emeterio (publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia  
**Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.**  
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del  
copyright.

© Los autores

© Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2013

[publicaciones.unirioja.es](http://publicaciones.unirioja.es)

E-mail: [publicaciones@unirioja.es](mailto:publicaciones@unirioja.es)

ISBN 978-84-695-7319-8

Edita: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	5
INTRODUCCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	9
1. Qué es, qué elementos contiene y qué funciones cumple la programación didáctica.....	9
2. Un punto de partida .....	11
3. Concretando para poder avanzar.....	12
4. Un esquema de contenido .....	13
ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA .....	21
1. Índice .....	21
2. Introducción .....	21
3. Fundamentación legal .....	22
4. Descripción del contexto de actuación educativa.....	34
5. Descripción de las características del grupo .....	36
6. Principios de procedimiento .....	37
7. Objetivos.....	43
8. Contenidos .....	46
9. Criterios de evaluación .....	47
9.1. Una ejemplificación de delimitación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en la programación didáctica por ciclos .....	48
9.2. Una ejemplificación de delimitación de objetivos de ciclo en torno al objetivo general .....	63
10. Contribución al desarrollo de las competencias básicas.....	71
10.1. Contribución de la educación física al desarrollo de las competencias básicas .....	72
10.2. Algunas recomendaciones para vincular la programación y las unidades didácticas al desarrollo de las competencias básicas .....	78
10.3. ¿Y qué ha sido de la competencia motriz? .....	85
10.4. Una ejemplificación de programación a partir de las competencias.....	86
11. Interdisciplinariedad, educación desde la transversalidad y currículo integrado.....	92
12. Metodología y organización .....	94
12.1. Principios de actuación educativa .....	95
12.2. Alternativas metodológicas .....	98
12.2.1. Técnicas de enseñanza, estrategias en la práctica y estilos de enseñanza .....	99

12.2.2. Los ambientes de aprendizaje .....	106
12.2.3. El cuento motor .....	106
12.2.4. El aprendizaje cooperativo .....	107
12.2.5. El juego como referente metodológico.....	115
12.2.6. La enseñanza comprensiva en el juego y en el deporte .....	116
12.3. ¿Por qué alternativas optar? .....	118
12.4. Organización de la actividad de clase .....	125
12.5. Ejemplificación de la metodología y organización en la programación .....	126
13. Atención a la diversidad. Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo .....	129
13.1. Ejemplificación de cómo integrar la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en la programación .....	131
13.2. Marco legal de la atención a la diversidad.....	134
14. Recursos espaciales, materiales y humanos .....	136
15. Las TIC y la comunicación audiovisual en el contexto de la actuación educativa .....	137
16. Educación Física, comprensión lectora y expresión oral y escrita .....	138
17. La Educación en valores y la resolución de conflictos en el marco de la programación .....	139
18. La evaluación en el contexto de la acción pedagógica .....	144
19. Unidades didácticas .....	174
20. Actividades complementarias .....	189
21. A modo de conclusión .....	189
22. Referencias bibliográficas, webgrafía y referencias legales .....	190
 BIBLIOGRAFÍA .....	 191

## PRESENTACIÓN

El libro que tienes entre manos no es únicamente una publicación más acerca de la Programación. La obra detalla el camino a seguir para la confección de la Programación de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

Se explica la progresión de cada uno de los componentes que la conforman, orienta al lector para que adapte su programación al escenario pertinente -formación inicial, acceso a la función pública y práctica docente- y le ofrece las pautas requeridas para que la acción de programar se constituya en un ejercicio cuya máxima sea la reflexión y en el que todos sus elementos se nutran de una perspectiva humanizadora. De este modo el proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecerá su dimensión cognitiva y procedimental pero, sobre todo, la afectiva, emocional y actitudinal.

### ¿Qué impulsa esta publicación?

El motivo fundamental que ha animado a los autores a producir esta obra es su convencimiento de que toda acción educativa dotada de intencionalidad demanda, tanto en su fase proactiva como a lo largo de su desarrollo y al finalizar su puesta en práctica, de un proceso de toma de decisiones. Y si esta tarea pretende gozar de auténtico sentido humanizador, es preciso que dicho proceso esté mediado por la reflexión, la disposición crítica y el sentido ético.

Así, toda acción docente reflexiva cuestiona la propia práctica, implica un proceso de indagación e interpretación de lo acontecido en clase, se interroga sobre los planteamientos teóricos que subyacen a la acción, acarrea una actitud para enriquecernos con el punto de vista aportado por los alumnos<sup>1</sup> y por los otros docentes, favorece la transformación constructiva y demanda, en todo su proceso, un compromiso ético y una predisposición para replantear los marcos axiológicos y los sistemas de valores.

Esto, además, se vincula con nuestro deseo de contribuir a tres espacios educativos cardinales: la formación inicial del profesorado, el acceso a la función pública y la propia práctica de los docentes en activo.

En primera instancia, dado que el Grado de Educación Primaria prepara para ser docente en esta etapa educativa y que ha de brindar una formación holística que armonice con los desafíos a los que se enfrenta un maestro en la sociedad de la información y la comunicación, deberán considerarse los principios de colaboración y de trabajo en equipo, además de atender a la diversidad en contextos plurales y complejos.

---

<sup>1</sup> A lo largo del texto se utilizará el genérico masculino para referirnos a ambos sexos, con la única intención de hacer la lectura más ágil, ajenos a cualquier propósito que contribuya a un lenguaje sexista.

Así, la formación inicial del profesorado de esta etapa viene determinada, en el presente, por los planes de estudio del Grado de Educación Primaria, que se ajustan en todas las Universidades a las necesidades del actual sistema educativo, así como a la estructura de formación y convergencia europea. Se distribuyen en varios tipos de materias que configuran los módulos de Formación Básica, Formación Didáctico-disciplinar, Prácticum y Optatividad obligatorios para acceder a la profesión de maestro.

La estructura de los actuales planes de estudio proyecta superar la desmembración de los anteriores, disponiendo una formación global, coordinada y coherente ante la necesidad de afrontar la práctica profesional mediante competencias, para lo que se hace cada vez más necesario disponer de referentes y propuestas adecuadas para llevar a cabo la programación y la práctica de aula con garantías de éxito.

Cuando el estudiante de Grado en Educación Primaria culmine sus estudios deberá estar en disposición de diseñar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintos contextos, así como abordarlos eficazmente con las estrategias adecuadas.

Con el propósito de favorecer esta formación práctica del futuro maestro surge esta publicación que germina desde y para la escuela, dado que los autores son maestros en activo y profesores de Universidad en el Grado de Educación Primaria.

En segundo lugar, el acceso a la función pública queda establecido por una prueba preceptiva que radica en la presentación de una programación de aula dirigida a uno de los cursos de la etapa de Educación Primaria, así como la preparación, la exposición y la defensa de una unidad didáctica. Este requerimiento necesita de la elaboración personal de una programación de aula viable, que parta de la legislación vigente, que se contextualice con “supuestos” o “reales” marcos curriculares, espaciales, temporales, organizativos, metodológicos y, en definitiva, que dé respuesta a demostrar una aptitud pedagógica y un dominio de las técnicas necesarias para la función docente. Este criterio de evaluación, prioritario del proceso selectivo, conlleva la búsqueda de referencias bibliográficas originales e innovadoras, que orienten con nitidez la elaboración de la programación y de la unidad didáctica asociada a un escenario establecido. Esta obra da respuesta, asimismo, a este propósito.

Finalmente, la escuela del siglo XXI experimenta incesantes y acelerados cambios de legislación educativa, modificaciones e incorporaciones de nuevas metodologías, incremento en la diversidad del alumnado, fomento de la participación de la comunidad educativa (familia, ayuntamiento, barrio, asociación de madres y padres de alumnos -AMPA-, etc.), lo que conlleva que los maestros en activo de Educación Primaria demanden, para su actualización, herramientas y orientaciones que guíen su quehacer docente y les provean de la savia necesaria para innovar en el aula atendiendo a su carácter multidimensional. La prevalencia de lo cognitivo tildaría nuestra tarea docente de anacrónica, dado que para satisfacer a la realidad diversa que caracteriza nuestra sociedad y optimizar el desarrollo holístico de nuestro alumnado se precisa que nuestras escuelas aspiren a alcanzar, entre otros aspectos, el dominio de lo afectivo.

La propuesta de programación de este libro respeta con rigor la atención a cada uno de los componentes establecidos por la legislación y consensuados por el conjunto de la comunidad educativa, si bien no olvida que la tarea de programar se constituye en una acción de análisis y reflexión sobre un contexto concreto en el que ha de llevarse a cabo, lo que obliga a evitar los trabajos en serie y a fomentar procesos de deliberación, diálogo y toma de decisiones responsable que den respuesta a las necesidades actuales y beneficien, por ende, el desarrollo humano de nuestro alumnado.



## **¿Qué aporta esta obra?**

Nos situamos ante un libro que ofrece las pautas necesarias para alcanzar las bondades que requiere la tarea educativa que se presume reflexiva: actualización legislativa, claridad expositiva, espíritu de crítica constructiva, propuestas innovadoras y apertura para que el proceso de enseñanza-aprendizaje disfrute de la impronta personal de quien lo construye.

En atención a los tres escenarios que han motivado esta publicación, descritos anteriormente, se intentará dar respuesta al interrogante de este epígrafe.

Por una parte, la formación del futuro maestro en las aulas universitarias demanda dispositivos de coordinación tanto horizontal como vertical de las materias y módulos de que consta el plan de estudios del Grado de Educación Primaria.

Las instrucciones para la elaboración de la programación que se destacan en esta publicación se alojan bajo el paraguas de los correctos criterios de la planificación, dado que congregan todas las áreas y ámbitos de experiencia, y responden a métodos y estrategias de trabajo en la etapa que nos ocupa. Por lo tanto, esta propuesta puede establecerse en el remate que aúna, de modo interdisciplinar y globalizador, todas las materias y asignaturas del título de Grado en Educación Primaria, en general, pudiendo ser una herramienta para la reflexión y el análisis en seminarios y talleres, una guía orientada al aprendizaje por proyectos y un instrumento para el aprendizaje cooperativo, en particular; modalidades organizativas y métodos de enseñanza dirigidos por el profesorado universitario que alienta el Grado de Educación Primaria.

Asimismo, este libro puede ser de gran ayuda al alumnado de Grado en Educación Primaria sumergido en el Prácticum, dado que esta obra les posibilitará confeccionar su programación, experimentar sus unidades didácticas en el aula, familiarizarse con el proceso de enseñanza-aprendizaje, cotejar los aprendizajes y llevar a cabo los ajustes procedentes.

Finalmente, el Trabajo Fin de Grado se constituye en una recapitulación de toda la formación conquistada tanto en las aulas universitarias como en el Prácticum, lo que comporta la capacidad de conectar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro, de intervenir en la práctica docente y de aprender a saber hacer, desde la acción y la reflexión, de emplear y gestionar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como de adquirir las destrezas y habilidades sociales necesarias para originar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. El logro de estas competencias ha de evidenciarse en el Trabajo Fin de Grado. Esta obra le provee de las herramientas necesarias para seleccionar las medidas correctoras a aplicar y los ajustes a realizar en la práctica docente, además de las necesarias para progresar e innovar en la elaboración de informes, memorias y documentos destinados a sintetizar la tarea educativa llevada a cabo en el aula de Educación Primaria.

## **¿Cuál es el germen de este libro?**

Esta publicación se sustenta en una serie de principios clave para la elaboración y puesta en práctica de una programación, que han de servir como referente.

En primer lugar, el principio de coherencia, pues es fundamental que todo el contenido de programación posea un hilo conductor, que las piezas del puzzle que la componen encajen perfectamente, que haya conexión entre la perspectiva teórica que se asume y los planteamientos prácticos que se recogen en el documento.

El realismo constituye el segundo principio. Todos los pasos que avanzan en la programación han de estar ajustados a la realidad. Este fundamento ha de complementarse con el de la viabilidad o aplicabilidad práctica de lo programado.

El principio de utilidad se establece, asimismo, en cardinal, siendo preciso el alejamiento de prácticas burocratizadas para que la programación se convierta en un instrumento válido, útil y eficaz para el desarrollo la acción educativa.

La originalidad e innovación, a su vez, permitirán descubrir nuevos caminos por los que transitar, así como un terreno cargado de opciones novedosas que den solución a sus viejos problemas.

Por último, el principio de flexibilidad posibilitará la apertura al cambio constructivo, con el fin de adecuarse a las necesidades de modificación que derivan de su propia puesta en práctica.

Partiendo de estas coordenadas, el lector podrá concebir una programación con la que se sentirá identificado y que representará un sustento en su formación inicial, la puerta de acceso a la función pública y el equipaje renovable que le acompañará en su práctica docente, lo que le permitirá crecer tanto a nivel profesional como personal.

Los apartados en los que se estructura el libro se corresponden con aquellos que, bajo nuestro punto de vista, debieran de configurar una programación de Educación Física para la etapa de Educación Primaria.

A lo largo del texto se recogen en recuadros llamadas de atención para aquellos lectores que buscan en esta obra una guía para la elaboración de la programación que presentará en la prueba de oposiciones si pretende optar por la función pública para el desarrollo de su profesión de maestro especialista en EF.

# INTRODUCCIÓN A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

## 1. Qué es, qué elementos contiene y qué funciones cumple la programación didáctica

Llega el momento de crear tu propia Programación.

La elaboración de la Programación Didáctica te va a generar dudas y períodos de inseguridad. Eso es normal. Lo es al comienzo y, de otro modo, lo será, si eres una persona reflexiva, cuando lleves muchos años trabajando en el ámbito de la Educación Física. Pero también hallarás situaciones en las que sentirás que estás avanzando, que lo que haces tiene sentido y que te encuentras en disposición de demostrar que hay en ti mucho que compartir con tus alumnos.

A lo largo de estas páginas vamos a tratar de orientarte en ese camino de creación.

Pero antes cabe preguntarnos: ¿qué es una programación?

Tal como la define Guarro (2001), la programación docente constituye “un proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículo, previo a su desarrollo, que configura flexiblemente el espacio instructivo donde se pondrá en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Pero planteémonos qué supone esto en relación con los diferentes niveles de concreción del currículo.

Cuatro son los niveles que podemos establecer en dicho proceso de delimitación:

1. El **primer nivel de concreción** queda determinado por el Currículo Oficial. Éste está constituido, en la actualidad, por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre de 2006) por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, así como por los decretos autonómicos de currículo que adecuan lo establecido por el citado Real Decreto, las singularidades propias de la Comunidad Autónoma.
2. El **segundo nivel de concreción** constituye la delimitación de lo establecido en el currículo oficial, para adecuarse a las singularidades propias de cada colegio, de sus alumnos y de su entorno, tal y como señalan el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006) y el artículo 5 de la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio (BOE de 20 de julio de 2007). Su desarrollo actual se establece en la Programación Didáctica que incluye elementos diversos que quedan concretados en función de lo establecido por cada Comunidad Autónoma.

### PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA

En el contexto del proceso selectivo deberá especificar los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, así como la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En algunas comunidades incorporan la demanda de inclusión de la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas, que se han convertido en el principal referente dentro del actual modelo curricular. Asimismo, habrá de concretarse para un curso escolar en uno de los niveles o etapas educativas.

Así, en virtud de lo que establecen las órdenes por las que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Primaria de las comunidades autónomas de Aragón (Orden de 9 de mayo —BOA de 1 de junio de 2007—), Castilla La Mancha (Orden de 25 de junio —DOCM de 6 de julio de 2007—), Castilla y León (Orden 1045/2007, de 12 de junio —BOCyL de 13 de junio de 2007—), Extremadura (Orden de 24 de mayo —DOE de 5 de junio de 2007—), La Rioja (Orden 24/2007, de 19 de junio —BOR de 23 de junio de 2007—), Murcia (Orden de 13 de septiembre —BORM de 26 de septiembre de 2007—) y los decretos por los que se establecen los currículos de las comunidades autónomas de Asturias (Decreto 56/2007, de 24 de mayo —BOPA 16 de junio de 2007—), Cantabria (Decreto 56/2007, de 10 de mayo —BOC de 24 de mayo de 2007—), Islas Baleares (Decreto 72/2008, de 27 de junio —BOIB 2 de julio de 2008—) las programaciones didácticas, al menos, incluirán:

- La formulación de los objetivos por ciclo de cada una de las áreas.
- La contribución al desarrollo de las competencias básicas.
- La organización, distribución y secuenciación de los contenidos y los criterios de evaluación en cada uno de los cursos que conforman la etapa.
  - La metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, el tiempo de dedicación diaria o el diseño y aplicación de las estrategias de comprensión lectora.
  - Las estrategias de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, en el trabajo de aula.
  - La identificación de los conocimientos y aprendizajes básicos necesarios para que el alumnado alcance una evaluación positiva.
  - La metodología didáctica y los libros de texto y demás materiales curriculares seleccionados en función de aquella.
  - Los procedimientos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje del alumnado.
  - Las medidas de refuerzo y de atención a la diversidad.
  - La propuesta de actividades complementarias y extraescolares.
  - Los procedimientos que permitan valorar el ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de las programaciones didácticas.
  - Mecanismos tendentes a la adquisición y desarrollo de las destrezas básicas de carácter instrumental.
  - Las orientaciones generales acerca del trabajo en torno a la educación en valores en cada una de las áreas de cada ciclo.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Tal como señalan Pérez Pueyo, Feito y Casanova (2010), la programación didáctica que se demanda en el proceso selectivo contiene aspectos que corresponden al segundo nivel de concreción, puesto que ha de recoger objetivos, contenidos, contribución del área al desarrollo de las competencias básicas(\*) y criterios de evaluación. Recoge también elementos del tercer nivel de concreción, dado que ha de servir de presentación de las unidades didácticas. Y, finalmente, alberga aspectos del cuarto nivel de concreción en la medida en que es preciso especificar, en ella, las medidas de actuación ante los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

No es, por lo tanto, un documento equiparable a aquellos que manejamos en la actividad escolar, sino que se mueve en un terreno en el que se tejen puentes entre los cuatro niveles de concreción.

(\*)En la última convocatoria, este aspecto no fue solicitado en todas las comunidades. En cualquier caso, teniendo en cuenta el modo en que se demanda, podría ubicarse en el primer nivel de concreción, en la medida en que esta contribución aparece planteada en el currículo oficial, o en el segundo si se opta por darle mayor grado de delimitación y contextualización.

3. El **tercer nivel de concreción** se refiere a la programación de aula y presta atención a un curso específico. En él se establecen las secuencias de unidades de programación: unidades didácticas, proyectos, etc. a través de los cuales se articula el curso escolar.
4. Finalmente, el **cuarto nivel de concreción** delimita las adaptaciones de acceso al currículo y las curriculares (significativas o no significativas) con las que se pretende dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Entre las **funciones** que cumple la programación cabe destacar según Expósito, 2010; Pérez Peral y Pérez Romero, 2010:

- Planificar el proceso pedagógico.
- Abrir vías desde la autonomía pedagógica, en conexión con lo establecido por el artículo 120 de la LOE.
- Establecer líneas de actuación coherentes entre los propósitos educativos del centro y la práctica docente.
- Procurar un marco de coordinación entre los docentes.
- Adecuar el proceso educativo a las singularidades propias de los alumnos (características, necesidades, motivaciones, intereses), así como a las que derivan de su espacio vital.
- Abrir vías para la implicación de los alumnos en el proceso didáctico.
- Reflexionar sobre nuestra práctica docente.
- Innovar en el ámbito de la educación.
- Ofrecer alternativas para seguir el proceso educativo, valorar sus logros y ofrecer caminos para la mejora.
- Mejorar la calidad educativa, entendida esta actividad como servicio público.

## 2. Un punto de partida

Ya hemos concretado algunos aspectos relativos a la programación didáctica que permiten clarificar qué es, dónde se ubica en el marco de los diferentes grados de concreción curricular y cuáles son sus funciones. Es, pues, momento de comenzar.

Pero para ello conviene que tengamos en cuenta algunos principios que resultan claves al elaborar y poner en práctica una programación y que es preciso mantener siempre como referente. Entre ellos cabe destacar (Cañizares y Carbonero, 2009; Expósito, 2010; Pérez Peral y Pérez Romero, 2010; Pérez Pueyo, Feito y Casanova, 2010):

- **COHERENCIA**

Es fundamental que todo el contenido de tu programación posea un hilo conductor, que las piezas del puzzle que la componen encajen perfectamente, que haya conexión entre

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Lo que presentes en tu programación puede estar o no en concordancia con la visión que, sobre la educación física, poseen los miembros del tribunal. Y, en una u otra posición, no hay nada de reprochable.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

El realismo es un elemento clave si quieres conectar con los miembros del tribunal. No olvides que cada una de las personas que te califican son docentes que se enfrentan, cada día, en sus clases, a desafíos, a sensaciones, a estados de ánimo, a situaciones dispares, a alumnos singulares, a demandas educativas variadas... Todos ellos tienen un bagaje anterior amplio en el ámbito de nuestra área curricular y con toda seguridad van a desdeñar planteamientos irrealizables, opciones que pasen por alto dinámicas habituales en el contexto escolar, alternativas que no den respuesta al día a día de las clases de educación física...

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

En última instancia sería muy positivo que tu programación constituyera, para los miembros del tribunal, un espacio de aprendizaje, un lugar donde encontrar nuevos caminos por transitar, un terreno cargado de opciones novedosas que den solución a sus viejos problemas.

la perspectiva teórica que asumes tácita o explícitamente y los planteamientos prácticos que recoges en tu documento. La programación ha de reflejar, en última instancia, que eres un profesional capaz de mantener un alto grado de consistencia en tu forma de crear currículo y en tu modo de hacer dentro de clase.

- **REALISMO**

Todo el contenido de tu programación ha de estar teñido de los colores de la realidad.

- **VIABILIDAD**

La aplicabilidad práctica de aquello que propones en tu programación constituye el complemento necesario para dar una respuesta adecuada al perfil de realismo al que aludíamos en las líneas anteriores. Tu programación ha de poder llevarse a cabo en el contexto en el que la ubicas, proporcionando claves para una acción educativa singularmente enriquecedora.

- **UTILIDAD**

Es preciso que la programación se aleje de prácticas burocratizadas y se convierta en un instrumento válido, útil y eficaz para desarrollar la acción educativa.

- **ORIGINALIDAD E INNOVACIÓN**

Conectar con la realidad no significa eludir la búsqueda de opciones creativas que supongan, para uno mismo, un espacio de aprendizaje y mejora continua.

- **FLEXIBILIDAD**

Programar lleva implícito plantear una hipótesis de trabajo. Pero ésta ha de estar abierta al cambio constructivo, en el momento en que se pone en práctica, con el fin de adecuarse a las necesidades de modificación que derivan de su propia puesta en práctica. La programación, en consecuencia, ha de mantener la susceptibilidad de ser revisada siempre que se hallen razones para modificar los planteamientos iniciales que se concretan en su propia definición.

Partiendo de estas coordenadas, podrás crear una programación con la que te sientas identificado y que represente no sólo un camino para configurar el espacio instructivo o para aprobar el examen, si es el caso (lo que sin duda es muy importante), sino también un espacio para que crezcas como profesional y como persona.

### **3. Concretando para poder avanzar**

Como hemos avanzado someramente, la programación didáctica hará referencia al currículo vigente en la Comunidad Autónoma del área, la materia o el módulo relacionados

con la especialidad a impartir, en la que deberán especificarse los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, así como la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Esta programación se corresponderá con un curso escolar de uno de los niveles o etapas educativas en el que el profesorado de esa especialidad tenga atribuida competencia docente para impartirlo. Además, en función de la comunidad de la que se trate, se demanda de la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

La programación, que necesariamente se ajustará al desarrollo del currículo vigente en la Comunidad Autónoma, se organizará en unidades didácticas, de tal manera que cada una de ellas pueda ser desarrollada completamente en el tiempo asignado para su exposición. En cualquier caso, la programación contendrá un número de unidades didácticas no inferior a 15 (12 en el caso de Navarra).

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Es necesario ser respetuoso con las condiciones marcadas por la convocatoria respecto a los aspectos formales de la presentación. No olvides que si no es así, no leerán tu programación. Recuerda que la programación, de carácter personal, será elaborada de forma individual por el aspirante. Tendrá una extensión máxima de 50 o 60 hojas, en función de las comunidades, incluido o no el material de apoyo, también en función de la comunidad de la que se trate. Mantendrá un formato DIN-A4, escrito a doble espacio por una sola cara y con letra tipo arial de 12 puntos sin comprimir (en Navarra es posible comprimir). Las unidades didácticas que la compongan deberán ir numeradas. Se entiende como material de apoyo el material didáctico propuesto en las unidades didácticas, las pruebas e instrumentos de evaluación, los instrumentos organizativos, los anexos o cualquier otra documentación que no forme parte del cuerpo principal del documento.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Además conviene:

- Que las páginas estén numeradas.
- Ajustar los márgenes laterales al máximo, para aprovechar el espacio.
- Cuidar la presentación: utilizar colores, letra en negrita, letra en cursiva...
- Numerar los documentos de apoyo haciendo referencia a ellos, dentro de la programación, en el punto que proceda.
- Incluir en el margen superior tu nombre (que quede claro quién ha elaborado cada página), el título de la programación o bien el capítulo correspondiente y, si crees que va a resultar más agradable, un dibujo.

#### 4. Un esquema de contenido

Antes de empezar, es recomendable establecer el esquema de contenido. Te presentamos, a continuación varios ejemplos de los que te puedes servir una vez los hayas valorado críticamente.

Vayamos con el primero, que contendría:

1. INDICE.
2. INTRODUCCIÓN.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

El esquema de contenido ha de respetar ineludiblemente lo marcado por la convocatoria. Los aspectos que desde ella se demandan habrán de ser contemplados. Pero queda un margen amplio de libertad a la hora de incluir otros que se consideran relevantes.

3. FUNDAMENTACIÓN LEGAL.
4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN EDUCATIVA.
5. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO.
6. PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO.
7. OBJETIVOS.
8. CONTENIDOS.
9. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.
10. INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD.
11. METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN.
12. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.
13. RECURSOS ESPACIALES, MATERIALES Y HUMANOS.
14. LAS TIC Y LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL EN EL CONTEXTO DE LA ACTUACIÓN EDUCATIVA.
15. EDUCACIÓN FÍSICA, COMPRENSIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA.
16. LA EDUCACIÓN EN VALORES Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL MARCO DE LA PROGRAMACIÓN.
17. LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA.
18. UNIDADES DIDÁCTICAS.
19. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.
20. A MODO DE CONCLUSIÓN.
21. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, WEBGRAFÍA Y REFERENCIAS LEGALES.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

De aquí puedes restar algunos aspectos (reiterando, no obstante, la necesidad de que mantengas los obligatorios en virtud de lo establecido en la convocatoria.

También puedes darle un perfil más personal variando el enunciado. Algunos ejemplos: En el punto 4 puedes sustituir “Descripción de las características del grupo” por “4º A: un grupo singular con unas demandas educativas concretas”; en el 11 sería viable cambiar “Metodología” por “La metodología como camino para dar respuesta a las demandas de nuestros alumnos”, en lugar de “Unidades didácticas”; el punto 14 puedes presentarlo con el título de tu proyecto: “Una propuesta

de acción educativa: ‘Laura y Nuseid en el reino del movimiento. Unidades didácticas’”, si son estos los personajes que nos guiarán por las diferentes unidades de programación; o “Valorandia y los niños del juego” si educación en valores y juego motor son dos de los referentes en cada unidad; o...

Una opción más simplificada sería la siguiente:

1. INDICE.
2. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN.
3. MARCO LEGAL.
4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN EDUCATIVA. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO.
5. HACIA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.
6. OBJETIVOS.
7. CONTENIDOS.
8. METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN.



Principios de actuación educativa y principios de procedimiento. Alternativas metodológicas. Uso de los recursos espaciales, humanos y materiales. Las TIC en el contexto de la programación. Educación Física, comprensión lectora y expresión oral y escrita. Interdisciplinariedad y transversalidad.

9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.
  10. LA EDUCACIÓN EN VALORES Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL MARCO DE LA PROGRAMACIÓN.
  11. LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA.
  12. UNIDADES DIDÁCTICAS.
  13. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.
  14. A MODO DE CONCLUSIÓN.
- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Otra alternativa puede ser la propuesta por Pérez Pueyo, Feito y Casanova (2010) y que integra los siguientes elementos:

#### I PARTE: INTRODUCCIÓN, CONCEPTO Y JUSTIFICACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN.
  - 1.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.
  - 1.2. ASPECTOS PREVIOS SOBRE PROGRAMACIÓN: EJE CENTRAL DE MI PROGRAMACIÓN.
  - 1.3. SITUACIÓN LEGISLATIVA Y CURRICULAR.
  - 1.4. PROGRAMACIÓN SOLICITADA POR LA CONVOCATORIA.
  - 1.5. DOCUMENTOS EN LOS QUE SE BASA NUESTRA PROGRAMACIÓN.
2. MODELO DE PERSONA QUE QUEREMOS DESARROLLAR.
  - 2.1. CONCEPTO DE CAPACIDAD.
  - 2.2. CONCEPTO DE COMPETENCIAS BÁSICAS.

#### II PARTE: ANÁLISIS Y ADECUACIÓN AL CONTEXTO: VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO.

3. CONDICIONES DEL CONTEXTO.
  - 3.1. SITUACIÓN GEOGRÁFICA.
  - 3.2. AMBIENTE SOCIOECONÓMICO.
4. CONDICIONES DEL CENTRO.
  - 4.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO.
  - 4.2. PLANES Y PROGRAMAS VINCULADOS.
  - 4.3. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMÁTICA DEL CENTRO.
5. SECUENCIA DE COMPETENCIAS BÁSICAS.
6. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA Y CONCEPTO DE REFORMULACIÓN.
  - 6.1. CONCEPTO DE REFORMULACIÓN.
  - 6.2. REFORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA.

#### III PARTE: ADECUACIÓN DE LOS OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

7. ASPECTOS RELATIVOS A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE CENTRO.
8. ASPECTOS RELATIVOS AL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.
  - 8.1. REFORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA.
9. ELECCIÓN DEL CICLO.
  - 9.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN.
  - 9.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ALUMNOS DEL CICLO.
10. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.
  - 10.1. OBJETIVOS DEL CICLO.

- 10.2. CONTENIDOS DEL CICLO.
- 10.3. CONTENIDOS INTERDISCIPLINARES Y DE CARÁCTER TRANSVERSAL.
- 10.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

IV PARTE: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS.

11. ASPECTOS METODOLÓGICOS.
  - 11.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL MEC.
  - 11.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE AUTORES ESPECIALIZADOS.
  - 11.3. MODELO DE SESIÓN.
12. ASPECTOS ORGANIZATIVOS.
  - 12.1 AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS.
  - 12.2. ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y TIEMPOS.
  - 12.3. RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS.
  - 12.4. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS.

V PARTE: EVALUACIÓN.

13. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS.
  - 13.1. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS.
  - 13.2. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN.
  - 13.3. COEVALUACIÓN.
  - 13.4. AUTOEVALUACIÓN.
  - 13.5. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.
14. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DEL MAESTRO.

VI PARTE: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

15. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO-CLASE.
16. ATENCIÓN A LA HETEROGENEIDAD DEL GRUPO.
17. ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.

VII PARTE: VINCULACIÓN CON LA PROGRAMACIÓN DE AULA.

18. ENUNCIADO Y TEMPORALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.
19. TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS.
20. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

VIII PARTE: BIBLIOGRAFÍA.

21. DISPOSICIONES LEGALES.
22. BIBLIOGRAFÍA.

Una línea diferente y más simplificada es la que marcan Cañizares y Carbonero (2009) al plantear una propuesta que incluye:

1. PORTADA.
2. ÍNDICE.
3. INTRODUCCIÓN.
4. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR Y LEGISLATIVA DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA. SU VINCULACIÓN CON LA NORMATIVA.
5. CURSO DONDE SE CONCRETA LA PROGRAMACIÓN.
6. CONTEXTUALIZACIÓN.

- 6.1. VALORACIÓN DIAGNÓSTICA DEL CENTRO.
- 6.2. CONTEXTO ESCOLAR.
- 6.3. CONTEXTO SOCIOCULTURAL.
- 6.4. VARIABLES DEMOGRÁFICAS Y PSICOBOLÓGICAS REFERIDAS AL CURSO DONDE SE CONCRETA LA PROGRAMACIÓN.
- 6.5. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL GRUPO CLASE.
- 6.6. COMPONENTES EDUCATIVOS DEL GRUPO CLASE.
7. FUNDAMENTOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.
8. OBJETIVOS.
  - 8.1. OBJETIVOS DE ETAPA.
  - 8.2. OBJETIVOS DEL ÁREA.
  - 8.3. OBJETIVOS DEL CURSO EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.
  - 8.4. CONTRIBUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA A LOS DE ETAPA PRIMARIA.
9. CONTENIDOS.
10. ACTIVIDADES.
11. RELACIÓN ENTRE LA PROGRAMACIÓN, LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES, OTRAS ÁREAS Y LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.
  - 11.1. RELACIONES CON LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES.
  - 11.2. RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS.
  - 11.3. RELACIÓN ENTRE UNIDADES DIDÁCTICAS.
12. METODOLOGÍA Y RECURSOS.
  - 12.1. METODOLOGÍA PARA EL CURSO ELEGIDO.
  - 12.2. RECURSOS.
13. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.
14. EVALUACIÓN.
  - 14.1. EVALUACIÓN DEL ALUMNO.
  - 14.2. EVALUACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE.
  - 14.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y VALIDACIÓN DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA.
15. SISTEMA PARA REALIZAR EL SEGUIMIENTO DE LA PROGRAMACIÓN.
16. CONCLUSIONES.
17. BIBLIOGRAFÍA Y CITAS LEGALES.
18. WEBGRAFÍA.
19. TEMPORALIZACIÓN.
20. UNIDADES DIDÁCTICAS.

Finalmente, por lo que atañe a nuestro repaso, Díaz Lucea (2008) plantea la siguiente propuesta:

1. INTRODUCCIÓN.
2. EL PUNTO DE PARTIDA. EL MARCO LEGAL DE REFERENCIA.
3. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.
  - 3.1. EL CENTRO EN EL CONTEXTO DE LA POBLACIÓN.
  - 3.2. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO.
  - 3.3. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO.
  - 3.4. EL ALUMNADO.
  - 3.5. EL PROFESORADO.
  - 3.6. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CENTRO.
  - 3.7. RECURSOS DE LA COMUNIDAD.
4. PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
  - 4.1. EL NUEVO MARCO CURRICULAR.
  - 4.2. JUSTIFICACIÓN.
  - 4.3. MARCO LEGAL.
  - 4.4. LA EF Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.
  - 4.5. CONCRECIÓN PARA EL CICLO DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE EF.
  - 4.6. CONTRIBUCIÓN DE LA EF AL DESARROLLO DE LAS CCBB.
  - 4.7. SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR CICLOS.
  - 4.8. CONTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS SECUENCIADOS POR CICLOS A LA ADQUISICIÓN DE CCBB.
  - 4.9. RELACIÓN ENTRE CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.
  - 4.10. DETERMINACIÓN Y ORDENACIÓN DE LAS UDD DE CADA CICLO.
5. LA PROGRAMACIÓN DE CICLO.
  - 5.1. OBJETIVOS DE LA EF EN EL CICLO.
  - 5.2. APORTACIÓN DE LA EF EN EL CICLO AL DESARROLLO DE CCBB.
  - 5.3. CRITERIOS Y ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.
  - 5.4. ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.
  - 5.5. TRABAJOS INTERDISCIPLINARES DE ORIENTACIÓN COMPETENCIAL EN EL CICLO.
  - 5.6. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES.
  - 5.7. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.
6. PROGRAMACIÓN DE AULA.
  - 6.1. PLANIFICACIÓN Y ORIENTACIÓN GENERAL DE LA PROGRAMACIÓN.
  - 6.2. PRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DE LAS UDD.
  - 6.3. ESTRUCTURA Y ELEMENTOS DE LA UD Y SU CONCRECIÓN EN LA EF.
  - 6.4. SECUENCIACIÓN DE LAS UDD.

7. DISEÑO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.
  - 7.1. PRESENTACIÓN.
  - 7.2. LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL MARCO DE LA PROGRAMACIÓN DE CICLO Y ÁREA.
  - 7.3. CONCEPCIÓN EDUCATIVA Y PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS.
  - 7.4. ESTRUCTURA Y ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y SU CONCRECIÓN EN EL ÁREA DE EF.
8. PROPUESTA DE UDD.
  - 8.1. TÍTULO.
  - 8.2. INTRODUCCIÓN.
  - 8.3. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS CCBB.
  - 8.4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.
  - 8.5. CONTENIDOS.
  - 8.6. SITUACIONES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.
  - 8.7. GESTIÓN DEL AULA.
  - 8.8. RECURSOS DIDÁCTICOS.
  - 8.9. CRITERIOS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.
  - 8.10. TEMPORALIZACIÓN.
  - 8.11. REFLEXIÓN.
  - 8.12. BIBLIOGRAFÍA PARA LA UD.
  - 8.13. ANEXOS.
  - 8.14. SESIONES.

Estas propuestas recogen alternativas susceptibles de ser utilizadas total o parcialmente. A lo largo de este texto, seguiremos el primero de los esquemas presentados.



# ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

## 1. Índice

Haz en él referencia a cada aspecto contenido en la programación y, si los hay, a los apartados.

Incluye también cada una de las unidades didácticas.

Y ubica cada contenido en su página.

## 2. Introducción

En función de cuál sea la orientación que le des, puedes llamarla también **justificación** o **presentación**.

Piensa, por lo tanto, que lo que estás haciendo es suscitar un estado de opinión favorable en el lector.

¿Cómo te organizas para que el resultado sea positivo?

Te planteamos algunas ideas (puedes seleccionar las que te parezcan más interesantes y añadir otras que resulten originales):

- Parte de una cita bibliográfica que resulte relevante en relación con la educación en general o la Educación Física en particular.
- Define el proceso programador citando al autor de esa definición, si la has obtenido de una fuente bibliográfica.
- Repara en la importancia de nuestra área curricular desde la perspectiva de su contribución al desarrollo integral de los alumnos.
- Plantea qué visión tienes en relación con la acción docente del maestro de Educación Física: aplicador de currículo creado por otros, profesional reflexivo y abierto a la innovación y a la búsqueda de alternativas...
- Introduce una referencia relativa al tipo de racionalidad que guía tu propuesta dentro de la disyuntiva “racionalidad técnica vs. racionalidad práctica”.

### PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA

Has de tener en cuenta que, después del aspecto general que presente tu programación, es lo primero que se va a encontrar quien la tenga en sus manos. Tal vez acabe no recordando los objetivos o los contenidos que planteas. Incluso es posible que, a pesar de los principios de primacía y de recencia, que nos llevan a recordar las primeras y las últimas partes de un texto, tampoco recuerde qué ponía exactamente en la introducción. Pero es seguro que influirá, fundamentalmente, por la predisposición que cree en él (ella).

- Presta atención a los “por qué”: por qué programar, por qué una orientación concreta de la Educación Física en la escuela...
- Incluye alguna pincelada relativa a los aspectos más significativos de tu intención en esta programación.
- Avanza qué convierte a tu programación en un hecho singular, qué hay de original en ella.
- Concluye con algunas expectativas relativas a lo que tratas de lograr a través de la programación: Incidir en todos los ámbitos del desarrollo personal, educar desde la alegría, contribuir, desde la pequeña parcela de la realidad en la que actúas, al desarrollo de personas más humanas en un mundo más humano, educar desde la corporeidad y la motricidad y a través de ellas para que tus alumnos sean libres, responsables y tolerantes, en relación consigo mismos y con los demás, y competentes en el ámbito de la actividad física... Éste es tu proyecto y la programación es el camino para desarrollarlo.
- Y elude aspectos que puedan ser controvertidos y posiciones tajantes en torno a ellos, sin que esto implique renunciar a una línea educativa. Básicamente se trata de ser firme y coherente y, a la vez, respetuoso con visiones alternativas.

Unos pocos párrafos, no muy extensos ni enmarañados, y una idea concreta por párrafo pueden ser los referentes formales en esta parte de tu programación; parte que, por otro lado, no debe tener una extensión superior a una página o una página y media.

### **3. Fundamentación legal**

Conviene que en este epígrafe incluyas las referencias legales que te sirven de base y que constituyen uno de los cimientos de tu programación didáctica, pues no hemos de olvidar que ésta ha de dar respuesta a un grupo de alumnos concretos, pero siendo coherentes con el marco legislativo que pone coto a nuestra acción educativa.

En este apartado se hace explícita la normativa necesaria para elaborar las programaciones de los cursos de Educación Primaria en los centros educativos de las distintas Comunidades Autónomas de España.

Las tablas siguientes recogen la normativa tanto del Ministerio de Educación como de las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. También se expresan los portales educativos y la página web del Boletín Oficial del Estado y la de los respectivos boletines de cada una de las Comunidades Autónomas y se indican las Leyes, Reales Decretos, Decretos, Órdenes y Resoluciones tanto del Ministerio de Educación como de cada Comunidad Autónoma con competencias en materia educativa y relativas a la etapa Educación Primaria. Su conocimiento es imprescindible para elaborar las distintas programaciones en esta etapa escolar.

Esta normativa se refiere tanto al currículo como a la ordenación y enseñanzas de Educación Primaria, a la organización y funcionamiento de los centros, a la promoción de la paz y mejora de la convivencia, al reglamento orgánico de escuelas de Primaria, a la evaluación en la Educación Primaria, aquella que regula la atención a la diversidad, los derechos y deberes del alumnado, etc.



<b>PORTAL DE EDUCACIÓN DEL MINISTERIO [MEC]</b> <b><a href="http://www.educacion.gob.es">http://www.educacion.gob.es</a></b>	<b>BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO [BOE]</b> <b><a href="http://www.boe.es">http://www.boe.es</a></b>
<p>LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006. BOE, nº 106, 04/05/2006.</p>	
<p>REAL DECRETO 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. BOE nº 131 de 02/06/1995.</p>	
<p>REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOE nº 44 de 20/2/1996.</p>	
<p>REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria. BOE nº 293 de 8/12/2006.</p>	
<p>REAL DECRETO 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.</p>	
<p>REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. BOE nº 64 de 15/3/2007.</p>	
<p>ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. BOE nº 173 de 20/7/2007.</p>	
<p>ORDEN ECI/2571/2007, de 4 de septiembre, de evaluación en Educación Primaria. BOE nº 214 de 6/9/2007.</p>	
<p>REAL DECRETO 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la educación secundaria. BOE nº 62 de 12/03/2010.</p>	
<p>LEY 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. BOE nº 238 de 01/10/2010.</p>	
<p>[Algunos de los RD y órdenes aquí recogidos serán de aplicación en los centros docentes públicos y privados correspondientes al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia]</p>	

Además de la LOE, los Reales Decretos y las Ordenes ECI, son de aplicación para cada Comunidad Autónoma los siguientes Decretos y Órdenes.

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA</b> <a href="http://www.juntadeandalucia.es/averroes">http://www.juntadeandalucia.es/averroes</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA</b> <b>BOJA:</b> <a href="http://www.juntadeandalucia.es/boja">http://www.juntadeandalucia.es/boja</a>
<p>DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. BOJA nº 25 de 2/2/2007.</p>	
<p>LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252 de 26/12/2007.</p>	
<p>ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA nº 167 de 22/08/2008.</p>	
<p>DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. BOJA nº 156 de 08/08/2007.</p>	
<p>ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. BOJA nº 171 de 30/08/2007.</p>	
<p>ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 166 de 23/08/2007.</p>	
<p>DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. BOJA nº 139 de 16/7/2010.</p>	
<p>CORRECCIÓN de errores al DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria y de los centros públicos específicos de educación especial. BOJA nº 216 de 05/11/2010.</p>	
<p>ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. BOJA nº 132 de 07/07/2011.</p>	

LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN</b> <a href="http://www.educaragon.org">http://www.educaragon.org</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN</b> <b>BOA: <a href="http://www.boa.aragon.es">http://www.boa.aragon.es</a></b>
<p>ORDEN de 22 de agosto de 2002 del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA nº 104 de 02/09/2002.</p> <p>ORDEN de 7 de julio de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifican parcialmente las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón, aprobadas mediante Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia. BOA nº 85 de 15/07/2005.</p> <p>CORRECCIÓN de errores de la ORDEN de 7 de julio de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifican parcialmente las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón, aprobadas mediante Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia. BOA nº 111 de 16/09/2005.</p> <p>ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA nº 65 de 1/06/2007.</p> <p>ORDEN de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA nº 142 de 3/12/2007.</p> <p>DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA nº 68 de 5/4/2008.</p>	

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ASTURIAS</b> <a href="http://www.educastur.es">http://www.educastur.es</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ASTURIAS</b> <b>BOPA: <a href="http://www.asturias.es/bopa">http://www.asturias.es/bopa</a></b>
<p>RESOLUCIÓN de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria del Principado de Asturias. BOPA nº 188 de 13/08/2001.</p> <p>RESOLUCIÓN de 27 de agosto de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias. BOPA nº de 29/08/2012.</p> <p>RESOLUCION de 5 de agosto de 2004, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se modifica la Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria del Principado de Asturias. BOPA nº 191 de 17/08/2004.</p> <p>DECRETO 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. BOPA nº 246 de 22/10/2007.</p> <p>DECRETO 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. BOPA nº 140 de 16/06/2007.</p> <p>RESOLUCIÓN de 24 de marzo de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. BOPA nº 78 de 4/04/2008.</p>	

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE BALEARES</b> <a href="http://weib.caib.es">http://weib.caib.es</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE BALEARES (BOIB)</b> <a href="http://www.caib.es/boib/index.do?lang=es">http://www.caib.es/boib/index.do?lang=es</a>
<p>DECRETO 119/2002, de 27 de septiembre, por el cual se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas públicas de Educación Infantil, de los colegios públicos de Educación Primaria y de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria. BOIB nº 120 de 5/10/2002.</p> <p>DECRETO 10/2008, de 25 de enero, por el cual se crea el Instituto para la convivencia y el éxito escolar de las Illes Balears. BOIB nº 15 de 31/01/2008.</p> <p>DECRETO 72/2009, de 23 de octubre, de modificación del DECRETO 10/2008, de 25 de enero, por el cual se crea el Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar de las Illes Balears. BOIB nº 159 de 29/10/2009.</p> <p>DECRETO 67/2008, de 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares. BOIB nº 83 de 14/06/2008.</p> <p>DECRETO 72/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la Educación Primaria en las Islas Baleares. BOIB nº 92 EXT de 02/07/2008.</p> <p>ORDEN de la Consejera de Educación y Cultura de 22 de diciembre de 2009, sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en las Islas Baleares. BOIB nº 2 de 3/01/2009.</p> <p>DECRETO 121/2010, de 10 de diciembre, por el que se establecen los derechos y los deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de las Illes Balears. BOIB nº 187 de 23/12/2010.</p>	
<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS</b> <a href="http://www.gobiernodecanarias.org/educacion">http://www.gobiernodecanarias.org/educacion</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS</b> <b>BOC:</b> <a href="http://www.gobcan.es/boc">http://www.gobcan.es/boc</a>
<p>ORDEN de 11 de junio de 2001, por la que se regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia, previsto en el Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº 78 de 25/06/2001.</p> <p>DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº 112 de 6/06/2007.</p> <p>ORDEN de 22 de abril de 2008, por la que se regula el procedimiento de gestión administrativa de los documentos oficiales de evaluación en los centros docentes que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias, y se establecen los modelos para la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. BOC nº 108 de 2/06/2008.</p> <p>ORDEN de 18 de junio de 2010, por la que se regula la impartición de determinadas áreas o materias en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº 125 de 28/06/2010.</p> <p>DECRETO 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº 143 de 22/7/2010.</p> <p>DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. BOC nº 154 de 29/07/2010.</p> <p>DECRETO 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº 108 de 02/06/2011.</p>	

LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA</b> <b><a href="http://www.educantabria.es">http://www.educantabria.es</a></b>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA</b> <b>BOC: <a href="http://boc.cantabria.es/boces">http://boc.cantabria.es/boces</a></b>
<p>ORDEN EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC nº de 08/03/2006.</p>	
<p>RESOLUCIÓN de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad. BOC nº 47 de 08/03/2006.</p>	
<p>DECRETO 101/2006, de 13 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria. BOC nº 203 de 23/10/2006.</p>	
<p>DECRETO 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC nº 100 de 24/05/2007.</p>	
<p>ORDEN EDU/41/2007, de 13 de junio, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC nº 123 de 26/06/2007.</p>	
<p>ORDEN EDU/54/2007, de 22 de noviembre, por la que se establecen las condiciones para la evaluación y promoción en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC nº 233 de 30/11/2007.</p>	
<p>LEY de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. BOC nº 251 de 30/12/2008.</p>	
<p>DECRETO 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC nº 127 de 3/7/2009.</p>	
<p>DECRETO 25/2010, de 31 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC nº 70 de 14/4/2010.</p>	
<p>ORDEN EDU 23/2011, de 29 de marzo, que modifica la Orden EDU/65/2010, de 12 de agosto, que aprueba las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de Infantil y Primaria. BOC nº 68 de 07/04/2011.</p>	

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN</b> <a href="http://www.educa.jcyl.es">http://www.educa.jcyl.es</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN</b> <b>BOCYL: <a href="http://bocyl.jcyl.es">http://bocyl.jcyl.es</a></b>
<p>DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL nº 89 de 9/05/2007.</p>	
<p>ORDEN EDU/1045/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL nº 114 de 13/06/2007.</p>	
<p>ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León. BOCyL nº 234 de 3/12/2007.</p>	
<p>ORDEN EDU/1951/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria en Castilla y León. BOCyL nº 237 de 7/12/2007.</p>	
<p>DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León. BOCyL nº 99 de 23/05/2007.</p>	
<p>CORRECCIÓN de errores del DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León. BOCyL nº 185 de 21/9/2007.</p>	
<p>DECRETO 86/2002, de 4 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Obligatoria. BOCyL nº 132 de 10/7/2002.</p>	
<p>ORDEN EDU 865/2009, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil y en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL nº 75 de 22/04/2009.</p>	
<p>RESOLUCIÓN de 15 de junio de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 11 de junio de 2009 de la citada Dirección General por la que se establecen indicadores para la elaboración de los informes de seguimiento y evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos de Castilla y León así como el modelo de informe de los mismos. BOCyL nº 120 de 26/6/2009.</p>	
<p>RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. BOCyL nº162 de 26/08/2009.</p>	
<p>RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. BOCyL nº 100 de 27/05/2010.</p>	
<p>ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. BOCyL nº 156 de 13/08/2010.</p>	

LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA LA MANCHA</b> <a href="http://www.educa.jccm.es">http://www.educa.jccm.es</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA LA MANCHA</b> <b>DOCM: <a href="http://docm.jccm.es">http://docm.jccm.es</a></b>
<p>DECRETO 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM nº 126 de 11/10/2002.</p> <p>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. DOCM nº 116 de 1/6/2007.</p> <p>CORRECCIÓN de errores al 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. DOCM nº 128 de 19/6/2007.</p> <p>ORDEN de 25 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM nº 142 de 6/7/2007.</p> <p>DECRETO 3/2008, de 8 de enero de 2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha. DOCM nº 9 de 11/1/2008.</p> <p>ORDEN de 4 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado de Educación Primaria. DOCM nº 129 de 20/06/2007.</p> <p>CORRECCIÓN de errores a la ORDEN de 4 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado de Educación Primaria. DOCM nº 59 de 19/03/2008.</p> <p>LEY 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. DOCM nº 144 de 28/07/2010.</p>	
<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA</b> <a href="http://www.xtec.net">http://www.xtec.net</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA</b> <b>DOGC: <a href="http://www.gencat.cat/dogc">www.gencat.cat/dogc</a></b>
<p>DECRETO 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. DOGC nº 4670 de 06/07/2006.</p> <p>Document marc del Projecte de convivència <a href="http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_convivencia.pdf">http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_convivencia.pdf</a></p> <p>DECRETO 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Primaria. DOGC nº 4915 de 29/06/2007.</p> <p>LEY 12/2009, de 10 de julio, de Educación. BOE nº 189 de 6/8/2009.</p> <p>ORDEN EDU/296/2008, de 13 de junio, por la que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la Educación Primaria. DOGC nº 5155 de 18/06/2008.</p> <p>DECRETO 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. DOGC nº 5686 de 05/08/2010.</p>	
<b>PORTAL DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA</b> <a href="http://www.ceuta.es">http://www.ceuta.es</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA</b> <b>BOCCE: <a href="http://www.ceuta.es">http://www.ceuta.es</a></b>
<p>Depende directamente del Ministerio de Educación y Ciencia del Estado Español y por tanto se guía por su legislación.</p> <p>ORDEN EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. BOE nº 83 de 06/04/2010.</p>	

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA</b> <a href="http://www.educarex.es">http://www.educarex.es</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA</b> DOE: <a href="http://doe.juntaex.es/">http://doe.juntaex.es/</a>
<p>DECRETO 28/2007, de 20 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE nº 24, de 27/2/2007.</p> <p>DECRETO 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE nº 36 de 27/3/2007.</p> <p>DECRETO 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE nº 50 de 3/05/2007.</p> <p>DECRETO 108/2012, de 15 de junio, por el que se modifica el Decreto 82/2007, de 24 de abril, que establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE nº 120 de 22/06/2012.</p> <p>ORDEN de 24 de mayo de 2007, por la que se establecen determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de Educación Primaria reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. DOE nº 64 de 5/06/2007.</p> <p>ORDEN de 26 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Primaria DOE nº 139 de 1/12/2007.</p> <p>LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. DOE nº 47 de 09/03/2011.</p>	

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA</b> <a href="http://www.edu.xunta.es">http://www.edu.xunta.es</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA</b> DOG: <a href="http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia">http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia</a>
<p>DECRETO 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria. DOG nº 206 de 21/10/1996.</p> <p>DECRETO 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar. DOG nº 88 de 8/5/2007.</p> <p>DECRETO 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG nº 132 de 9/07/2007.</p> <p>ORDEN de 23 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG nº 232 de 30/11/2007.</p> <p>LEY 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa. DOG nº 136 de 15/07/2011.</p> <p>DECRETO 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. DOG nº 242 de 21/12/2011.</p>	



LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA RIOJA</b> <a href="http://www.educarioja.org">http://www.educarioja.org</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA RIOJA</b> <b>BOR: <a href="http://www.larioja.org/">http://www.larioja.org/</a></b>
<p>DECRETO 4/2011, de 28 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR nº 16 de 04/02/11.</p>	
<p>ORDEN 4/2008, de 4 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR nº 43 de 29/03/2008.</p>	
<p>ORDEN 24/2007, de 19 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Primaria en el ámbito de La Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR nº 84 de 23/06/07.</p>	
<p>DECRETO 49/2008, de 31 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles, de los colegios de Educación Primaria y de los colegios de Educación Infantil y Primaria. BOR nº 106 de 8/8/2008.</p>	
<p>DECRETO 4/2009, de 23 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros. BOR nº 13 de 28/1/2009.</p>	
<p>ORDEN 26/2009, de 8 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR nº 118 de 22/09/2009.</p>	

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID</b> <a href="http://www.educamadrid.org">http://www.educamadrid.org</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID</b> <b>BOCM: <a href="http://www.madrid.org/">http://www.madrid.org/</a></b>
<p>ORDEN de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria. BOE. nº 160 de 06/07/1994.</p>	
<p>REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Centros de Educación Primaria. BOE nº 44 de 20/02/1996.</p>	
<p>ORDEN ECD/3387/2003, de 27 de noviembre, por la que se modifica y amplía la Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996. BOE nº 291 de 05/12/2003.</p>	
<p>DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. BOCM nº 97 de 25/04/2007.</p>	
<p>DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. BOCM nº 126 de 29/05/2007.</p>	
<p>DECRETO 12/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid. BOCM nº 89 de 15/04/2011.</p>	
<p>ORDEN 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. BOCM nº 169 de 19/07/2011.</p>	
<p>ORDEN 3319-01/2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOCM nº 171 de 20/07/2007.</p>	
<p>ORDEN 1028/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Primaria y los documentos de aplicación. BOCM nº 63 de 14/03/2008.</p>	

<b>PORTAL DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA</b> <b><a href="http://www.melilla.es">http://www.melilla.es</a></b>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA</b> <b>BOME: <a href="http://www.melilla.es/">http://www.melilla.es/</a></b>
--	---

Depende directamente del Ministerio de Educación y Ciencia del Estado Español y por tanto se guía por su legislación.

ORDEN EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. BOE nº 83 de 06/04/2010.

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MURCIA</b> <b><a href="http://www.educarm.es">http://www.educarm.es</a></b>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MURCIA</b> <b>BORM: <a href="http://www.carm.es/borm">http://www.carm.es/borm</a></b>
--	---

ORDEN

DECRETO 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establece las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. BORM nº 252 de 2/11/2005.

DECRETO 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº 186 de 13/8/2007.

DECRETO 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº 211 de 12/09/2007.

ORDEN de 13 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria. BORM nº223 de 26/09/2007.

CORRECCIÓN de errores de la Orden de 13 de septiembre de 2007, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria. BORM nº 106 de 8/05/2008.

ORDEN de 23 de septiembre de 2008 por la que se modifica la Orden de 13 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria. BORM nº 238 de 11/10/2008.

ORDEN de 10 de diciembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria. BORM nº 295 de 24/12/2007.

ORDEN de 7 de abril de 2008, por la que se modifica la Orden de 10 de diciembre de 2007, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria. BORM nº 108 de 10/05/2008.

DECRETO n.º 120/2012, de 21 de septiembre, por el que se modifica el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº 223 de 25/09/2012.

DECRETO 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº 254 de 03/11/2009.

ORDEN de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. BORM nº 137 de 17/06/2010.

LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE NAVARRA</b> <a href="http://www.educacion.navarra.es">http://www.educacion.navarra.es</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE NAVARRA</b> <b>BON: <a href="http://www.navarra.es/">http://www.navarra.es/</a></b>
<p>DECRETO FORAL 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. BON nº de 23/05/2007.</p> <p>ORDEN FORAL 51/2007, de 23 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regula la implantación de las enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de la Educación infantil y a la Educación Primaria, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se dan instrucciones sobre la organización de los horarios de dichas enseñanzas para los centros docentes públicos y privados concertados situados en la Comunidad Foral. BON nº 74 de 15/06/2007.</p> <p>ORDEN FORAL 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. BON nº 93 de 30/07/2008.</p> <p>RESOLUCIÓN 434/2008, 29 de octubre, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Apoyo a los centros de Educación Infantil y Primaria para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo asociada a una incorporación tardía al sistema educativo y/o a condición sociocultural desfavorable de la Comunidad Foral de Navarra. BON nº 146 de 01/12/2008.</p> <p>ORDEN FORAL 216/2007, de 18 de diciembre, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria. BON nº 10 de 23/01/2008.</p> <p>DECRETO FORAL 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. BON nº 116 de 24/9/2010.</p> <p>ORDEN FORAL 204/2010, de 16 de diciembre, del Consejero de Educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. BON nº 13 de 20/1/2011.</p>	
<b>PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PAÍS VASCO</b> <a href="http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net">http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net</a>	<b>BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PAÍS VASCO</b> <b>BOPV: <a href="http://www.euskadi.net/bopv">http://www.euskadi.net/bopv</a></b>
<p>LEY 3/2008, de 13 de junio, de segunda modificación de la Ley de la Escuela Pública Vasca. BOPV nº 118 de 23/06/2008.</p> <p>DECRETO 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV nº 240 de 16/12/08.</p> <p>DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV nº 2007218 de 13/11/2007.</p>	

PORTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE VALENCIA <a href="http://www.edu.gva.es">http://www.edu.gva.es</a>	BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE VALENCIA DOCV: <a href="http://www.docv.gva.es">http://www.docv.gva.es</a>
DECRETO 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunidad Valenciana. DOCV nº 4871 de 27/10/2004.	
DECRETO 2/2008, de 11 de enero, del Consell, por el que se modifica el DECRETO 233/2004, de 22 de octubre, por el que se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunitat Valenciana, adaptándolo a la nueva estructura del Consell. DOCV nº 5680 de 15/1/2008.	
DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. DOCV nº 5562 de 24/07/2007.	
DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. DOCV nº 5738 de 9/4/2008.	
ORDEN 45/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la estructura de las programaciones didácticas en la enseñanza básica. DOCV nº 6544 de 16/06/2011.	
ORDEN de 13 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Primaria. DOCV nº 5663 de 19/12/2007.	
RESOLUCIÓN de 27 de junio de 2011, de la Subsecretaría y de las direcciones generales de Ordenación y Centros Docentes, y de Educación y Calidad Educativa, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se dictan y aprueban instrucciones para la organización y funcionamiento en las escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo y colegios de Educación Primaria para el curso 2011-2012. DOCV nº 6560 de 07/07/2011.	

#### 4. Descripción del contexto de actuación educativa

El marco que constituye la comunidad y la escuela en la que se desarrolla la acción educativa son elementos clave a la hora de definir nuestro modo de hacer como maestros. Entre los cambios que trajo consigo la LOGSE, hablar de las fuentes pedagógica, psicológica, epistemológica y sociológica del currículo se convirtió en uno de los grandes tópicos cuando se trataba de abordar cuestiones educativas. Pero el tratamiento que, de estas cuatro fuentes, se hizo en el desarrollo (y puede que en la propia génesis) de la ley, fue desequilibrado, en la medida en que se prestó especial atención a la fuente psicológica y pedagógica y casi se obvió la de carácter social. Y es ésta, precisamente, la que nace del contexto.

Nuestra intervención didáctica se desarrolla en un ámbito específico, con alumnos que forman parte de una comunidad en la que se orientan determinados modos de interacción y de convivencia, formas concretas de practicar la actividad física, oportunidades diferentes en función de aspectos de naturaleza espacial y material, visiones distintas en torno a las cuestiones directa o indirectamente ligadas a nuestra área curricular. Y a las necesidades derivadas de esta situación tratamos de dar respuesta con tu programación. Es muy importante que eso se refleje en la introducción de este apartado y que no lo convierta en una repetición de aspectos tópicos sobre número de habitantes de la población, instalaciones deportivas, características generales del colegio..., por más que todo ello deba aparecer, aunque siempre dotado de sentido.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta que a partir de aquí programas para personas concretas que viven en un marco singular, puedes hablar de:

- La localidad y, si procede, el barrio, prestando atención a espacios, momentos y posibilidades de encuentro entre los alumnos fuera de la escuela, alternativas que ofrece en cuanto a la práctica de actividad física, implicación de la comunidad y del municipio en la educación de los alumnos...
- La situación de las familias, así como sus posibilidades y su actitud en relación con la educación de sus hijos tanto desde una óptica general, como desde la perspectiva específica de nuestra área.
- El colegio, prestando atención a los aspectos estructurales (nº de alumnos, nº de líneas, profesorado, instalaciones generales, espacios y materiales susceptibles de ser utilizados en nuestra área...).
- El colegio desde una perspectiva educativa: organización del grupo de maestros, qué compromisos se establecen en el Proyecto Educativo, cuál es su línea pedagógica, en qué proyectos está implicado, cómo son las relaciones con las familias...

En conjunto este apartado no habría de ocupar más de dos o tres páginas. En cualquier caso es preciso que repares en que tú has de ajustar tú programación; sumar en un apartado implica, inexorablemente, restar en otro y ahorrar espacio en un epígrafe te ofrecerá posibilidades en uno tratado con posterioridad.

Díaz Lucea (2008) propone el siguiente esquema en la concreción de las singularidades propias del contexto educativo:

#### **CONTEXTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA:**

- 1. El centro en el contexto de la ciudad (el pueblo).**
- 2. Características del centro.**
  - A. A nivel arquitectónico.
  - B. Servicios que ofrece.
  - C. Instalaciones.
  - D. Recursos que posee.
- 3. Organización y gestión del centro.**
  - A. Organización y órganos de gobierno (colegiados y unipersonales).
  - B. El ideario del centro. El proyecto educativo de centro.
  - C. El reglamento de régimen interno.
  - D. Plan de acción tutorial.
  - E. Comisiones (de convivencia, de resolución de conflictos, de acogida...).
  - F. Proyectos de innovación educativa.
  - G. Atención a la diversidad.
  - H. Proyecto TIC.
- 4. Los alumnos.**
  - A. Procedencia.
  - B. Nivel sociocultural.
  - C. Integración.
- 5. El profesorado.**
  - A. Características.
  - B. Organización.
  - C. Especialistas.
- 6. La Educación Física en el centro.**
  - A. Organización.
  - B. Maestros especialistas.
  - C. Instalaciones y material.
  - D. Orientación de la EF.
  - E. Actividades complementarias.

## **7. Recursos de la comunidad.**

- A. Espacios educativos.
- B. Posibilidades de formación del profesorado.

## **5. Características del grupo**

Es preciso que bajo este epígrafe se recojan:

- La referencia relativa al curso al que pertenecen las personas a las que destinás la programación.
- El número de personas integradas en el grupo y su distribución por género.
- Los alumnos que poseen unas características singulares y que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Se incluye en este punto tanto a alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, como a alumnos con altas capacidades intelectuales y/o a alumnos con integración tardía al sistema educativo español por proceder de otros países o por cualquier otra causa.
- Sus características personales desde una óptica global y desde los ámbitos específicos: afectivo, social, cognitivo y motor.
- Su modo de hacer dentro de las clases de Educación Física.
- El tipo de relación existente entre ellos: interacciones habituales, cohesión dentro del grupo, redes de liderazgo, existencia de alumnos excluidos...
- Las prácticas habituales de los niños de la clase en relación con la actividad física en el tiempo de recreo y en su tiempo libre.

En relación con alguno de los últimos apartados se hace referencia a algo que nos encontramos, con frecuencia, cuando revisamos programaciones y que, desde nuestra óptica, no constituye la mejor alternativa. Es común que, en este apartado, se haga una exposición de las características psicoevolutivas, afectivas, sociales y motrices de los niños correspondientes al grupo de edad al que va dirigida la programación, basándose en Piaget, Gesell...

Piensa que tu programación no es genérica, sino que está específicamente diseñada para un grupo singular con unas características también singulares de las que ha de derivar una práctica pedagógica coherente. Por lo tanto, si optas por servirte de tratados evolutivos, sería positivo no plantearlo bajo el epígrafe “Características de los niños de 6 a 8 años”, sino hacer una frase de introducción del tipo “Los alumnos de este grupo comparten algunas características propias de su grupo de edad, entre las que resultan especialmente relevantes...”.

También sería importante que vincularas determinadas características evolutivas de tus alumnos con el modo de hacer educativo. Tal vez un ejemplo aclare este punto. Es habitual que los tratados sobre desarrollo en la infancia planteen que en el segundo ciclo de Educación Primaria los alumnos, como resultado de un proceso evolutivo, tiendan a identificarse con las personas de su género. Ante ello puedes plantear que, siendo respetuoso con los alumnos y mostrando comprensión por lo que están viviendo en ese momento, presentarás formas de agrupamiento y alternativas metodológicas que promuevan la interacción constructiva entre personas de ambos géneros.

En conexión con lo planteado en las líneas anteriores, para terminar este apartado puede ser positivo incluir, de forma somera, las demandas educativas que derivan de las

singularidades propias de las personas y del grupo en los diferentes ámbitos del desarrollo; demandas a las que tratarás de dar respuesta con la acción didáctica propia de nuestra área.

Dos páginas puede ser, también, la referencia.

Otra alternativa podría ser incluir este punto y el anterior dentro de un epígrafe común, con diferentes apartados. Tú has de valorar y decidir.

## 6. Principios de procedimiento

A diferencia de lo señalado hasta ahora, este punto no lo planteamos como prescriptivo, aunque, desde nuestra óptica, si optas por incluirlo, dotarás a tu programación de un corpus pedagógico que difícilmente poseerá de otro modo.

El objetivo de este epígrafe es fijar un marco común que servirá de referencia a la labor educativa inherente a toda la programación didáctica.

La línea de actuación pedagógica en el contexto de nuestra área curricular se erige como un factor determinante a la hora de proveer los medios necesarios para convertirla en un auténtico contexto educativo.

Ante nosotros se presenta un crisol de interrogantes, que servirán de filtro a nuestra labor didáctica y que permitirán dar un sentido u otro a aquello que ofrecemos a nuestros alumnos dentro de las clases de Educación Física. Interrogantes de la naturaleza de los siguientes:

¿Qué alternativa nos guía en nuestros planteamientos? ¿Partimos de un modelo de racionalidad técnico, práctico o sociocrítico? ¿Qué papel adoptamos como docentes? ¿El de expertos? ¿El de líderes incuestionables? ¿El de educadores? ¿El de co-aprendices? ¿Educar en la libertad? ¿Entendemos la Educación Física como una práctica emancipadora? ¿Creamos cauces para el desarrollo de la responsabilidad en los alumnos? ¿Atendemos a los alumnos en su singularidad? ¿De qué modo? ¿Concedemos importancia al desarrollo de un autoconcepto positivo? ¿Participan activamente los alumnos en las decisiones que se toman en clase? ¿Propiciamos experiencias motrices positivas en todos nuestros alumnos? ¿Suscitamos la reflexión sobre la propia acción motriz? ¿Las propuestas motrices que planteamos estimulan el pensamiento divergente y la creatividad? ¿Atendemos al desarrollo de las habilidades sociales? ¿Concedemos importancia a la educación en la prosocialidad? ¿Damos muestras de sensibilidad? ¿Adoptamos una actitud empática en relación con los sentimientos de los alumnos? ¿Mostramos alternativas para la expresión positiva de emociones y sentimientos? ¿Educar en la asertividad? ¿Quién establece las normas de convivencia? ¿De qué modo se llega a ellas? ¿Suscitamos la reflexión sobre el sentido de las normas? ¿Qué hacemos ante las conductas disruptivas? ¿Qué sucede cuando se incumplen las normas? ¿Qué estrategias disciplinarias utilizamos? ¿Actuamos sistemáticamente ante el conflicto? ¿De qué modo? ¿Cómo tratamos las cuestiones de género vinculadas a la actividad física? ¿Reflexionamos sobre los aspectos integrados en el currículo oculto? ¿Trasladamos las conclusiones a nuestra práctica docente? ¿Educar desde la transversalidad? ¿De qué modo orientamos la educación en valores?...

Ante estas cuestiones es preciso en cada instante escoger entre la imposición y el diálogo razonado, entre una disciplina de afirmación de la autoridad u otra basada en procesos de inducción, entre las normas impuestas y las consensuadas, entre la eliminación aparente o la resolución de los conflictos, entre la rigidez o la flexibilidad en las propuestas motrices, entre la valoración de uno mismo como enseñante o la consideración como educador y coaprendiz, entre el elitismo motor o el progreso de todos y cada uno de

nuestros alumnos, entre los valores de una cultura de éxito tan en boga en nuestra época o el marco axiológico propio de una sociedad humanizadora, entre el discurso de la queja o el de las posibilidades...

Las respuestas que representan nuestra toma de posición ante los retos propios de la Educación Física, las podemos concretar a través de los principios de procedimiento, abordados desde planteamientos propios de modelos de racionalidad práctica y crítica.

Pero ¿a qué remite cada modelo de **racionalidad**? Y ¿qué son los **principios de procedimiento**?

Ya nos hemos referido —al hablar de la introducción— a la disyuntiva entre un modelo de racionalidad técnica y uno de racionalidad práctica.

Ha sido común abordar los modelos de racionalidad existentes en educación haciendo referencia a tres alternativas: técnica, práctica y crítica (o, en ocasiones, sociocrítica). López Pastor (1999 y 2000), que introduce las primeras referencias a los modelos de racionalidad en la Educación Física a nivel nacional, parte de los importantes puntos de intersección entre los dos últimos modelos para establecer una identidad entre ambos a la hora de aplicarlos a la Educación Física. Por su parte, Sebastiani, Blázquez y Barrachina (2009) mantienen estas diferencias y vinculan el modelo de racionalidad crítica a la Educación Física abordada desde la óptica de las competencias.

Pero partamos de cada una de las referencias. Para López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi (2003) esta disyuntiva se concreta en los aspectos que se recogen en el cuadro 1, si bien puede encontrarse información sobre los tipos de racionalidad y su vinculación con la Educación Física en obras anteriores de López Pastor (1999 y 2000).

Cuadro 1. Los tipos de racionalidad en la Educación Física. En: López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física.*

ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
Enfoque sobre la EF	Rendimiento	Participativo-educativo
Perspectiva curricular	Currículo por objetivos	Currículo como proyecto y proceso
Finalidad de la EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la condición física y las capacidades motrices.</li> <li>- Criterios de valor basados en los resultados.</li> <li>- Posiciones dualistas: o bien la educación motriz al servicio del desarrollo cognitivo, o bien atención a lo puramente físico y motor como propio de nuestra área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo integral a partir de la corporeidad y la motricidad.</li> <li>Implicación de lo corporal y lo motor en el desarrollo de personas libres y autónomas.</li> <li>- Los criterios de valor están más en los procesos que en los resultados.</li> <li>- La Educación Física como contribución a la educación integral.</li> </ul>
Contenidos y aplicaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condición física, habilidades motrices y habilidades deportivas.</li> <li>- Aplicación de los sistemas de entrenamiento y de la metodología educativa desde una óptica de eficiencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de la cultura motriz del alumnado y de su contexto. Preocupación por el desarrollo motor y por aproximarse a la diversidad ofreciendo experiencias positivas para todos.</li> <li>- Cobra especial relevancia lo vivencial, la toma de conciencia motriz y corporal, lo grupal y colaborativo y lo expresivo.</li> </ul>
Organización del grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por niveles homogéneos.</li> <li>- Genera grupos de élite motriz, así como bolsas de torpeza motriz y “objetores de la EF”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EF inclusiva y comprensiva.</li> <li>- Tiempo de trabajo individual, con el otro y con los otros. Agrupamientos heterogéneos y preocupación por la inclusión y la coeducación.</li> </ul>



LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más directiva: basada en el mando directo, la asignación de tareas...</li> <li>- La clave parece estar en la aplicación como procedimientos técnicos de los estilos de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No directiva; enfocada hacia la participación, la experimentación, la búsqueda y el descubrimiento.</li> <li>- Importancia de los principios de procedimiento. No se hace tanto énfasis en los estilos de enseñanza porque no se ve tan clara su estructura y su separación.</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de una pretendida objetividad.</li> <li>- Aplicación de baterías de tests estandarizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más importancia al proceso que a los resultados. Preocupación por el desarrollo grupal e individual.</li> <li>- Metodología predominantemente cualitativa y orientada a la mejora de los aprendizajes y procesos.</li> <li>- Participación de los alumnos en la evaluación.</li> </ul>
Modelo de maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidireccional y transmisivo (del experto al aprendiz). Acumulación y aplicación de conocimientos.</li> <li>- La didáctica de la EF como tecnología educativa.</li> <li>- La formación del profesorado como entrenamiento en destrezas docentes: programación, tiempo de práctica motriz, control del aula, estilos de enseñanza, progresiones técnicas...</li> <li>- El maestro como ejecutor hábil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bidireccional y dialéctico.</li> <li>- El maestro como educador y como facilitador y orientador de procesos educativos.</li> <li>- Maestro reflexivo, colaborativo y crítico. Importancia del análisis, compartido con los alumnos, de la práctica docente.</li> <li>- Didáctica de la EF como reconstrucción de ideas previas y modelos personales de EF, desde enfoques comprensivos, reflexivos y críticos.</li> </ul>

Para Sebastiani, Blázquez y Barrachina (2009) las referencias nos remiten a los aspectos que ubicamos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Modelos de racionalidad en Educación Física, a partir de Sebastiani, Blázquez y Barrachina (2009)

ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA	RACIONALIDAD SOCIOCRTICA
Modelo de escuela	Tradicional	Moderna	Postmoderna
Función de la escuela	Asimilación y reproducción de contenidos y valores establecidos	Desarrollo integral e inserción crítica y activa en la sociedad	Reconceptualización de saberes y creencias, justicia social, desarrollo de la personalidad en todos sus ámbitos. Autonomía y eficacia para desenvolverse en la vida real
Aprendizaje	Centrado en la memorización de contenidos	Basado en la comprensión y construcción personal	Basado en la comprensión y construcción personal y en la aplicación práctica
Enseñanza	A partir de los contenidos: acumulación de conocimientos	A partir del desarrollo de capacidades: gestión del conocimiento	A partir del desarrollo de competencias: autogestión del conocimiento
Programación	Por objetivos	Reflexión-acción	Reflexión-acción + conexión con el entorno

La propuesta que trajo consigo la LOGSE mantuvo un discurso ligado a la racionalidad práctica, mientras que después cayó en incongruencias relacionadas, fundamentalmente, con la promoción de un currículo por objetivos.

Algo parecido ocurre con la LOE y su vinculación al desarrollo de competencias, en el que Sebastiani, Blázquez y Barrachina (2009) han visto vínculos con un modelo de racionalidad sociocrítica.

En relación con el tema que nos ocupa, López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi (2003), siguiendo la línea que marca el primero de ellos en publicaciones precedentes, vinculan la pedagogía por objetivos a un modelo de racionalidad técnica; lo que esconde, bajo una aparente asepsia, una importante carga ideológica.

La visión alternativa de la educación desde un modelo de racionalidad práctica lleva, según plantean estos autores, a considerar el currículo como proyecto y como proceso y a tomar como referencia **principios de procedimiento** que sirven para conjugar la definición de los fines educativos, los modos de actuación y los criterios de decisión. Desde esta óptica, los principios de procedimiento conectan los contenidos, los sistemas axiológicos de los que la escuela y los maestros son partícipes y las condiciones del ambiente de aprendizaje en el que se desarrolla cada propuesta curricular.

A modo de ejemplo adjuntamos un cuadro con principios de procedimiento, que, en su conjunto, pretende ser más un motivo de reflexión que una taxonomía exhaustiva.

En dicha reflexión cobra una especial relevancia plantearnos en qué medida los principios de procedimiento, en el contexto de la programación didáctica, pueden servir para dar forma a una línea educativa que constituye un compromiso pedagógico en el que cobran una especial relevancia los alumnos con los que compartimos las clases y su espacio vivencial; línea educativa a la que, en última instancia, habremos de ser coherentes a lo largo del desarrollo de la propia programación.

En última instancia, si optas por presentar principios de procedimiento, convendría que fueras consciente del compromiso que adquiere tu programación y que presentaras tu propuesta haciendo alusión a su valor como referente pedagógico en la búsqueda de respuestas educativas.

En síntesis, es importante que decidas:

- Qué tipo de racionalidad tomas como referencia.
- Si aludes al modelo de racionalidad seleccionado en tu programación.
- Si incluyes o no principios de procedimiento.
- En caso afirmativo, si los incluyes en la programación, o en los anexos.
- Cuánto espacio estás dispuesto a dedicarles en la programación.
- Con cuáles de los señalados te sientes identificado, cuáles restarías y cuáles añadirías.
- En qué grado unos y otros te comprometen en el ulterior proceso de delimitación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, de establecimiento de una línea de actuación metodológica, de selección de unidades didácticas, de intervención en lo relativo a la evaluación...

Cuadro 3. Principios de procedimiento (a partir de Ruiz Omeñaca, 2008).

<b>UN EJEMPLO DE DELIMITACIÓN DE PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO</b>
<b>En entorno como contexto educativo:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atención a las propuestas motrices que mantienen un vínculo especial con el espacio vital de los alumnos.</li> <li>- Adecuar y contextualizar aquellas propuestas motrices que, teniendo el perfil educativo que justifica su inclusión en clase, no están directamente vinculadas con la práctica física propia del entorno.</li> <li>- Promover el diálogo crítico en torno a los valores implícitos en las actividades ludomotrices propias del entorno.</li> <li>- Reflexionar con el grupo sobre el modo en que se desarrollan las actividades físicas dentro y fuera del marco escolar y cómo se puede propiciar el que resulten integradoras y enriquecedoras para todos los niños.</li> </ul>
<b>La Educación Física como práctica emancipadora:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar con los alumnos y promover el desarrollo de una cultura de responsabilidad tanto en relación con el grupo de clase como con respecto al entorno humano y natural.</li> <li>- Utilizar estrategias metodológicas que profundicen en el camino hacia la emancipación de los alumnos.</li> <li>- Promover el diálogo en torno a los derechos de los que son sujetos las personas, fundamentar en ellos las normas consensuadas dentro del grupo y propiciar la actuación responsable en relación con el respeto a dichas normas.</li> <li>- Implicar a los alumnos en los procesos de evaluación y de toma de decisiones ligados a las clases de Educación Física.</li> <li>- Propiciar la conciencia crítica y la capacidad para discernir y optar de forma responsable tanto mediante la implicación de los alumnos en la propia actividad física como desde el desarrollo de experiencias reflexivas.</li> </ul>
<b>La Educación Física desde una perspectiva holística:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer explícitos, ante los alumnos, los contenidos de naturaleza cognitiva, motriz, afectiva y social vinculados a las propuestas de actividad física.</li> <li>- Seleccionar las tareas y las estrategias metodológicas en función de su potencial educativo en todos los ámbitos del desarrollo personal.</li> </ul>
<b>Cada persona como referente:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer comunicaciones singulares con cada uno de los alumnos.</li> <li>- Ofrecer a los alumnos propuestas que conecten con sus características personales y sus necesidades educativas.</li> <li>- Partir de situaciones motrices abiertas, con aspectos susceptibles de ser variados por cada persona, de modo que los alumnos encuentren en ellas cauces para seguir progresando.</li> <li>- Prestar atención a las necesidades de naturaleza socioafectiva propias de cada niño y ofrecer alternativas ante ellas.</li> <li>- Promover la idea de grupo como comunidad de apoyo para cada persona desde la aceptación, la inclusión y la disposición para las relaciones colaborativas.</li> <li>- Desarrollar un modelo de evaluación criterial y centrada en el proceso.</li> </ul>
<b>La creación de ambientes positivos de aprendizaje:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proveer ambientes educativos para la exploración creativa y para la ampliación y diversificación de las propias capacidades de cada alumno.</li> <li>- Partir de situaciones motrices abiertas, con aspectos susceptibles de ser variados por cada persona, de modo que los alumnos encuentren en ellas cauces para seguir progresando.</li> <li>- Facilitar, desde el propio ambiente de clase, la práctica constructiva y satisfactoria para cada alumno.</li> <li>- Promover el diálogo en torno al contenido emocional y afectivo de la actividad física ofreciendo cauces para la expresión positiva de emociones y sentimientos.</li> </ul>
<b>Actividad diversificada y práctica variable:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecer a los alumnos un crisol amplio de actividades susceptibles de ser utilizadas como recurso de desarrollo personal y grupal en contextos extraescolares.</li> <li>- Interrogar a los alumnos sobre las variaciones en las condiciones espaciales, temporales, humanas y materiales que pueden enriquecer cada propuesta motriz e instarles a ponerlas en juego.</li> </ul>
<b>Significatividad en los aprendizajes:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atención al desarrollo evolutivo de los alumnos y a sus conocimientos previos, a la hora de seleccionar las propuestas de actividad.</li> <li>- Ofrecer contextos de aprendizaje y actividades que permitan que los alumnos construyan sus nuevos aprendizajes relacionándolos de forma significativa con lo que ya conocen o lo que ya saben hacer.</li> <li>- Conceder una atención relevante a los aspectos motivacionales.</li> </ul>

## UN EJEMPLO DE DELIMITACIÓN DE PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

### Educación para la comprensión:

- Interrogar a los alumnos sobre cuestiones de naturaleza motriz, estratégica, socioafectiva y ética vinculadas a la propia actividad física.
- Promover, entre los alumnos, la investigación en torno a la propia actividad, de modo que observen las consecuencias que sobre cada situación de juego deparan diferentes modos de actuación, utilicen estrategias de indagación y establezcan conclusiones que les permitan comprender el juego y elaborar principios genéricos de acción.
- Impulsar la reflexión en torno a las consecuencias que depara cada juego, especialmente desde su estructura de meta, sobre las relaciones de grupo.

### El juego y el sentido lúdico de la actividad motriz como referentes:

- Integrar parte de las propuestas motrices en el contexto de juegos que globalicen y doten de sentido al movimiento corporal, que propicien aprendizajes ligados a los aspectos decisionales y que provean contextos para la reflexión ética.
- Impregnar la actividad del auténtico sentido lúdico que acerque también al niño a la diversión, a la alegría, a la magia y al carácter autotélico propios de lo lúdico.

### La cooperación como camino:

- Presentar a los alumnos propuestas motrices con una orientación cooperativa.
- Promover en clase el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- Impulsar la reflexión en torno a las consecuencias que depara la estructura de meta cooperativa sobre la autoestima, los sentimientos de pertenencia al grupo, las actitudes prosociales y las relaciones positivas dentro de clase.
- Propiciar la reflexión sobre la importancia de las capacidades que proporcionan las actividades ludomotrices cooperativas en contextos extraescolares
- Ofrecer alternativas de evaluación que conciban ésta como una actuación cooperativa en la búsqueda de procesos más enriquecedores y de progresos personales en cada alumno.

### Una práctica centrada en el mundo de los afectos:

- Mostrar una actitud empática con los sentimientos y emociones de los alumnos.
- Ofrecer cauces para la expresión positiva de emociones y sentimientos.
- Promover la reflexión sobre la carga emocional implícita en las actividades ludomotrices.

### La interacción social constructiva como núcleo de acción:

- Promover, entre los alumnos, el diálogo sobre la importancia que poseen la asertividad, la amabilidad y la actitud respetuosa ante los otros en el marco de las interacciones sociales que acontecen dentro y fuera de la actividad física.
- Conceder importancia a las habilidades sociales, prestando atención a las estrategias metodológicas y a las estructuras de meta de las tareas que facilitan su desarrollo.
- Presentar, desde el propio modo de actuación docente, alternativas constructivas para la interacción social dentro del grupo.

### Educación en valores y práctica ética:

- Impregnar la actividad de clase de los valores que permiten el desarrollo de una sociedad libre, crítica, constructiva y solidaria.
- Promover el diálogo y el sentido crítico en torno a las cuestiones de naturaleza moral vinculadas a la práctica de la actividad física.
- Orientar a los alumnos en el desarrollo de estrategias que les permitan abordar los conflictos de forma dialógica y constructiva.
- Mostrar una actitud respetuosa ante los alumnos, con independencia de que se produzcan diversidad de puntos de vista y discrepancias.
- Rechazar, de forma razonada y acorde con el desarrollo moral de los alumnos, las situaciones de discriminación, los estereotipos sexistas y las relaciones de dominancia-sumisión dentro del grupo y ofrecer alternativas ligadas a la igualdad, la equidad y la no discriminación.
- Adoptar una actitud crítica ante las situaciones motrices que originan la exclusión o la eliminación y promover, entre los alumnos, el diálogo crítico en relación con estos hechos.
- Ofrecer alternativas ludomotrices y estrategias metodológicas que profundicen en los valores relacionados con una Educación Física con sentido humanizador.
- Abordar la evaluación desde una perspectiva no coercitiva, formativa y colaborativa.

## 7. Objetivos

El principal argumento que sustenta la necesidad de incluir objetivos se basa en la consideración de que es preciso determinar, claramente, lo que se espera que los alumnos logren a partir de una experiencia educativa y expresarlo a modo de conductas observables. Se supone que ello añadirá claridad y concreción al proceso educativo y permitirá integrar la programación como pieza de un todo coherente.

Si bien Zabalza (2004) destaca que las investigaciones no establecen un claro efecto diferenciador que sea atribuible a los objetivos entre los aprendizajes logrados con o sin la referencia que éstos representan, no determinan que se produzca un decremento en el tiempo de aprendizaje requerido ni que tampoco la forma de redacción de los objetivos provoque efectos significativos en el aprendizaje. Para nosotros estas consideraciones iniciales pueden ser más un motivo de reflexión que una puerta hacia la elección, dado que los objetivos constituyen uno de los elementos prescriptivos dentro de nuestra programación.

A la hora de delimitarlos es preciso, a nuestro juicio, por coherencia con un modelo de racionalidad práctica y también por coherencia con los principios de procedimiento aludidos en uno de los epígrafes precedentes, que se cumpla con varias premisas:

- Que estén vinculados específicamente al contexto en el que se desarrolla la acción educativa.
- Que los objetivos abran la puerta a procesos que propicien oportunidades para el desarrollo de capacidades por parte de los alumnos, como punto de partida para la adquisición y el uso de competencias en contextos reales de actuación.
- Que sean coherentes con el marco axiológico en y desde el que se pretende educar.
- Que, de forma complementaria, actúen en coherencia con planteamientos metodológicos acordes con una visión ética de la Educación Física.
- Y que comprometan al maestro en su modo de orientar el proceso educativo.

Desde una perspectiva de procedimiento de actuación, bastante común en educación, la delimitación de objetivos pasa por seguir un orden creciente en el grado de concreción.

La programación recogería el grado intermedio en este proceso de concreción.

Desde este planteamiento que, sin duda en el caso de los objetivos, forma parte de nuestra cultura profesional, sería interesante:

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Sin duda, sería bueno que tuvieras en cuenta la cultura profesional de las personas que forman parte del tribunal.

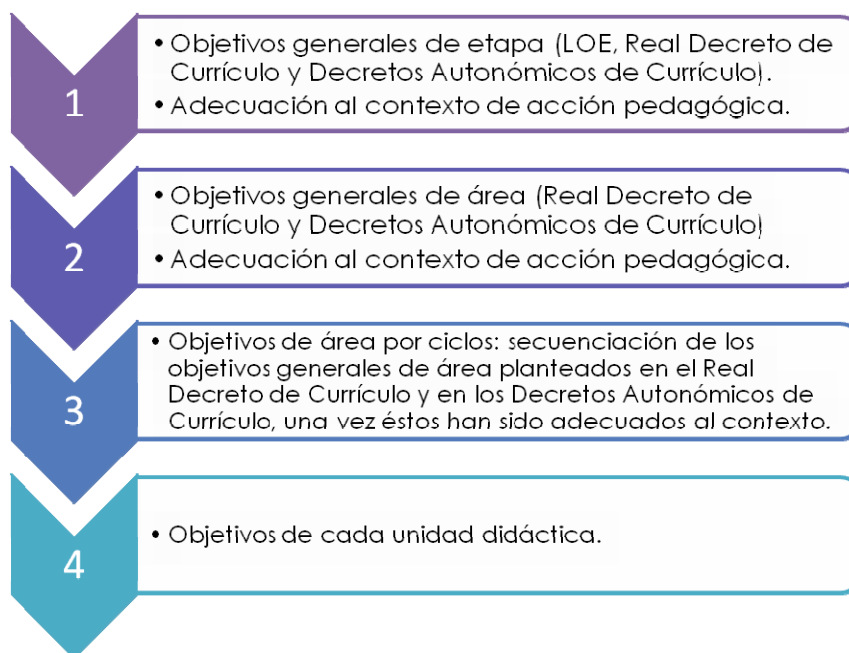
1. Tomar los objetivos correspondientes a la etapa que aparecen en el artículo 17 de la LOE y en el artículo 3 del Real Decreto 1513/2006, contextualizándolos para un ámbito concreto de actuación.
2. Asumir los objetivos de área que presenta el Real Decreto 1513/2006 y que aparecen adecuados a cada comunidad autónoma en los decretos autonómicos de currículo para la Educación Primaria, adecuándolos a cada contexto
3. Delimitar los objetivos de la programación, teniendo en cuenta el contexto y tomando en consideración los contenidos del área para cada ciclo que presentan los decretos de currículo, vinculándolos con los objetivos de etapa y de área. Has de tener en cuenta que, si bien en el desarrollo curricular derivado de la LOE se nos insta a secuenciar

contenidos y criterios de evaluación por curso, los objetivos se mantienen como referente para todo el ciclo.

4. Tener éstos últimos como referencia en la ulterior delimitación de los objetivos de cada unidad didáctica, estableciendo vínculos entre unos y otros.

Ésta es, sin duda, la opción más ortodoxa desde la perspectiva del desarrollo técnico del trabajo, teniendo en cuenta, no obstante, que este proceso no ha de hacernos olvidar que si optamos por un modelo de racionalidad práctica, los objetivos han de mantener la perspectiva pedagógica a la que aludíamos unas líneas más arriba.

Cuadro 4. Niveles de delimitación de objetivos en el contexto de la programación didáctica.



Cuadro 5. Cuadro para el establecimiento de relaciones entre objetivos.

Objetivos de la programación didáctica	Vinculados con los objetivos de área	Vinculados con los objetivos de etapa
1	...	...
2	...	...
3	...	...
...	...	...

Un recurso que puede resultar útil para formular los objetivos está constituido por las taxonomías que recogen verbos con los que iniciar dicha formulación. No obstante, la orientación técnica a la que se vinculó la taxonomía de Bloom, pionera en este campo, hace que surjan recelos en torno a su uso. Compartimos, sin duda, muchas de las objeciones que poseen las taxonomías de objetivos así como su aplicación desde planteamientos propios de un modelo de racionalidad técnica. Pero pretendemos en última instancia facilitar la labor de delimitación de objetivos. Es por ello por lo que te aportamos una taxonomía que pretende servir como referencia manejable a la hora de buscar una nomenclatura con la que dar cauce a la formulación de los objetivos para tu programación. Podemos encontrar ejemplos

en Cañizares y Carbonero (2009), González Lucini (1991) o Viciano (2001 y 2002) que remite a:

Cuadro 6. Verbos con los que puedes introducir la formulación de objetivos.

Hecho, conceptos, principios y sistemas conceptuales	Procedimientos	Actitudes, valores y normas
Clasificar	Organizar	Valorar
Identificar	Reproducir	Analizar críticamente
Indicar	Seleccionar	Participar
Ubicar	Aplicar	Colaborar
Reconocer	Escoger	Cooperar
Enumerar	Demostrar	Ayudar
Nombrar	Dramatizar	Comportarse (de acuerdo con)
Relacionar	Emplear	Tolerar
Repetir	Interpretar	Apreciar
Reproducir	Operar	Valorar
Identificar	Practicar	Aceptar
Reconocer	Programar	Ser consciente de
Clasificar	Esbozar	Reaccionar a
Descubrir	Solucionar	Darse cuenta de
Comparar	Utilizar	Tomar conciencia de
Conocer	Analizar	Estar sensibilizado con
Explicar	Comparar	Sentir
Relacionar	Contrastar	Percatarse de
Situar	Experimentar	Respetar a
Recordar	Preparar	Preferir
Analizar	Diseñar	Recrearse en
Inferir	Participar	Preocuparse por
Generalizar	Ayudar	
Comentar	Manejar	
Interpretar	Confeccionar	
Sacar conclusiones	Utilizar	
Resumir	Construir	
Distinguir	Observar	
Aplicar	Probar	
	Investigar	
	Elaborar	
	Simular	
	Demostrar	
	Reconstruir	
	Planificar	
	Ejecutar	
	Desarrollar	
	Realizar	
	Vivenciar	
	Planificar	
	Explorar	

La opción que representan los objetivos llamados experienciales implica plantear metas ligadas a la creación de procesos caracterizados por su riqueza, diversidad, ductilidad y posibilidad de cambio en función del análisis crítico del devenir de clase y de la consecuente realimentación del proceso pedagógico.

La formulación de los objetivos, en este caso, se escribe en claves de experiencias pedagógicas. De este modo, los objetivos experienciales orientan la acción didáctica y permiten que procesos iniciados desde un punto común puedan llegar a resultados diferenciados, en distintas personas o grupos, a través de los caminos divergentes a los que

pueden conducir dichos procesos (Zabalza, 2004). Desde ahí pueden representar un buen referente adaptable a la heterogeneidad (Astrain, 1999).

En cualquier caso, conviene trabajar simultáneamente en la elaboración de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, de tal modo que entre unos y otros se establezcan vínculos sustantivos.

En el apartado 9 se presentan dos ejemplificaciones para delimitar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En el apartado 10 se presenta un ejemplo de cómo abordar la programación a partir de las competencias básicas, en concreto, se ejemplifica desde la competencia social y ciudadana.

## 8. Contenidos

La selección de contenidos suele generar menos controversia. Éstos representan un subconjunto del universo cultural y social en el que se desenvuelve el medio escolar.

En última instancia constituyen una respuesta a las fuentes epistemológica, psicológica, pedagógica y social del currículo.

Desde una óptica vinculada a la racionalidad técnica, los contenidos se convierten en elementos subsidiarios de los objetivos. Se trata de especificar, con un grado de concreción adecuado, los hechos, los conceptos y sistemas conceptuales, los procedimientos, los valores, las actitudes y las normas a través de los cuales se podrá llegar a la consecución de los objetivos. No obstante, **tratando de respetar el carácter integrador de los aprendizajes, no se ha de establecer una separación entre conceptos, procedimientos y actitudes.**

Pero los contenidos pueden mantener un rol diferente al de meros medios en la consecución de objetivos. También en ellos podemos ver el carácter de creadores de procesos pedagógicos potencialmente positivos y de generadores de posibilidades de acción educativa. De este modo, su concreción se erige en una buena referencia para guiar el proceso didáctico.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de los contenidos estará en la base de la adquisición de capacidades cognitivas, corporales y motrices, emocionales y de interacción social y se vinculará a la exploración de las formas sociales y culturales de la motricidad humana, así como a la educación desde una perspectiva ética.

Al configurar nuestra propuesta no hemos de olvidar que se organiza a partir de cinco bloques de contenidos que son hereditarios de los ya recogidos en el anterior modelo curricular. En concreto:

- El bloque 1, **El cuerpo: imagen y percepción**, está vinculado a las capacidades perceptivo-motrices, con el esquema corporal, la espacialidad, la temporalidad y el equilibrio como referentes y sin una mención expresa a la coordinación, que sí se incluía en el anterior modelo curricular.
- El bloque 2, **Habilidades motrices**, se relaciona con el dominio y control motor y con la toma de decisiones para adecuar el movimiento a nuevas situaciones.
- El bloque 3, **Actividades físicas artístico-expresivas**, nos pone en relación con el uso del movimiento como recurso de expresión y comunicación.



- El bloque 4, **Actividad física y salud**, trata de abordar el acercamiento a una práctica saludable de la actividad física y al desarrollo de hábitos para el bienestar.
- Finalmente, el bloque 5, **Juegos y actividades deportivas**, presenta contenidos relacionados con el juego y el deporte como manifestaciones culturales de la motricidad.

Mientras, la educación en valores impregna transversalmente, desde los contenidos de naturaleza actitudinal, todos los bloques de contenidos.

Y es preciso recalcar que, para resaltar el carácter integrador de los aprendizajes, no se establece una separación entre conceptos, procedimientos y actitudes.

En cualquier caso, tal como está planteado, el decreto de currículo pueden ser también un punto de partida en la elaboración de la trilogía objetivos/contenidos/criterios de evaluación.

Por otro lado y tomando en consideración que los contenidos se repiten cíclicamente incrementando el grado de profundización, es preciso que se secuencien teniendo en cuenta:

- Lo establecido en los decretos de currículo.
- La lógica interna del área que nos remite a sus bases epistemológicas y que prescribe ciertas secuencias como pasar de las habilidades básicas a las genéricas y de éstas a las específicas, o secuenciar la partición en juegos en un orden creciente de dificultad en virtud de lo que deriva su estructura interna.
- El desarrollo del alumno desde una óptica psicoevolutiva.
- Los aprendizajes previos, como soporte de auténticos aprendizajes significativos.
- La articulación a través de una doble vía interconectada que gira en torno a los procedimientos y las actitudes y que conecta con unos y otras los contenidos conceptuales.
- La distribución temporal de los contenidos a lo largo del curso escolar, del ciclo y de la propia etapa.

No obstante, este hecho que ha de ser relevante en la articulación de la acción educativa en contextos reales de actuación, no lo es tanto en el planteamiento de la Programación Didáctica orientada hacia el proceso selectivo, toda vez que, obviamente, esta programación se refiere a un grupo para un curso escolar. De lo que se trata, en este caso, es de tomar como referencia los contenidos planteados para el ciclo en el que se centra la programación, dentro del decreto de currículo, para después actuar contextualizándolos, desarrollando con mayor profundidad aquellos que responden a las necesidades educativas del grupo de alumnos para el que se programa, así como a la línea pedagógica seleccionada y añadiendo algunos que formen parte del perfil educativo de cada programación (por ejemplo más contenidos actitudinales si la programación prioriza la educación en valores).

## 9. Criterios de evaluación

La inclusión en este momento de los criterios de evaluación posee únicamente un sentido funcional, dado que puede resultar mucho más sencillo, definirlos a la vez que los

objetivos y los contenidos. Pero, una vez elaborados, conviene trasladarlos al apartado dedicado expresamente a la evaluación.

El camino por el que se ha optado en la LOE y en los decretos de currículo es darles forma de conductas observables que pongan de relieve en qué medida se ha logrado la consecución de los objetivos.

Es fundamental, no obstante, que se logre conjugar esta línea de actuación con el respeto a los principios que rigen el modo de hacer singularmente definido en el ámbito de la evaluación (nos referimos a ellos en el epígrafe dedicado a la actividad evaluadora).

Desde nuestra perspectiva, su formulación ha de ser lo suficientemente abierta como para acoger la diversidad existente en el grupo, de tal modo que sea el progreso experimentado, y no la realización de una acción concreta, lo que sirva para evaluar lo acontecido a lo largo de las clases y para introducir, de forma consecuyente, elementos de afirmación de lo hecho y factores de mejora, en función de lo que proceda.

### **9.1. Una ejemplificación de delimitación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en la programación didáctica por ciclos**

Te presentamos un ejemplo de delimitación de **objetivos, contenidos y criterios de evaluación**. En cualquier caso, es preciso que en su elaboración tengas en cuenta la necesidad de que mantengan un alto grado de coherencia con lo establecido en la LOE (en el caso de los objetivos de Educación Primaria) y con los Reales Decretos nacionales y los Decretos autonómicos de currículo (en el caso de los objetivos de área, contenidos y criterios de evaluación).

#### **Objetivos de la Educación Primaria (artículo 17 de la LOE y artículo 3 del Real Decreto 1513/2006):**

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
- 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.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

### **OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA**

A partir de lo establecido en el Real Decreto 1513/2006 y de su adecuación a cada comunidad autónoma, establecida en los decretos autonómicos de currículo, delimitamos los objetivos generales de área, teniendo en cuenta las singularidades propias de nuestro contexto. De este modo, teniendo en cuenta también el decreto 26/2007, de 4 de mayo, y el decreto 4/2011, de 28 de enero, por los que se establecen el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR nº 62 de 8/05/2007 y BOR nº 16 de 04/02/11, respectivamente), podríamos plantear que en nuestro marco específico de actuación diseñamos para nuestro alumnado los siguientes objetivos:

1. Participar en propuestas de acción que le permitan conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como recurso para la organización del tiempo libre y como medio de exploración, desarrollo y disfrute de sus posibilidades corporales y motrices, de crecimiento emocional y de interacción constructiva con los demás.
2. Reflexionar, a partir de la propia práctica, con el fin de valorar la actividad física por su contribución al bienestar personal y colectivo, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud y la calidad de vida.
3. Implicarse en actividades que les permitan enriquecer desde todos los ámbitos su competencia motriz y hacer un uso de sus capacidades físicas, sus habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar, de forma intencional, la acción motriz a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Intervenir en actividades físicas y en ulteriores procesos de reflexión para conocer, compartir, seleccionar y aplicar de forma coherente principios y reglas que le permitan resolver situaciones problema de índole estratégica y motriz y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Participar de forma autónoma en actividades físico-deportivas, haciendo un uso positivo, para sí mismo y para los demás, de todas sus capacidades personales.
6. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea y desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás.
7. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de actuación cooperativa y de trabajo en equipo, respetando las normas y reglas que encuentran su sustrato en principios éticos de actuación.
8. Participar en situaciones ludomotrices y en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos compartidos,

resolviendo los conflictos mediante el diálogo y desde posiciones sensibles a las necesidades de los demás, y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales, e implicándose activamente en el bienestar de todas las personas.

9. Tomar parte en actividades y juegos que les permitan utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética creativa y autónoma, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
10. Intervenir en contextos en los que pueda conocer, explorar y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como medios para el desarrollo personal y colectivo y como elementos con una base cultural, mostrando una actitud crítica y sensible a cuestiones éticas, tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.
11. Realizar, de forma creativa y responsable, actividades en el medio natural, disfrutando de él y tomando conciencia de su valor y de la importancia de contribuir a su protección y mejora.
12. Practicar juegos tradicionales de la región, como elementos para conocer su historia y costumbres.
13. Practicar juegos con origen en otras culturas, como medio de diversión, de desarrollo personal y grupal y de progreso hacia una auténtica sociedad intercultural.
14. Implicarse en actividades que contribuyan a desarrollar la comprensión lectora como medio de búsqueda e intercambio de información y de enriquecimiento personal y colectivo en relación con aspectos como el entendimiento de las reglas de juego, el acercamiento a las cuestiones de naturaleza ética ligadas a la actividad motriz y la aproximación a aspectos perceptivos, corporales, motores y tácticos ligados al juego motor y a la práctica física.
15. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo en el proceso de aprendizaje ligado a la actividad física.

A continuación se expone una ejemplificación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación diversificado por ciclos.

### **OBJETIVOS DE PRIMER CICLO**

1. Participar en situaciones que permitan estructurar el esquema corporal mediante la utilización, la percepción, la identificación y la representación del propio cuerpo.
2. Experimentar diferentes posturas en situaciones estáticas y dinámicas, controlando el tono postural.
3. Explorar acciones que permitan desarrollar la independencia segmentaria y el afianzamiento de la lateralidad.
4. Tomar conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
5. Experimentar situaciones variadas que permitan el desarrollo del equilibrio estático y dinámico.
6. Explorar situaciones que propicien la orientación en el espacio y/o en el tiempo y en relación con el espacio/tiempo, en el contexto de la acción motriz.
7. Participar en situaciones motrices que incidan en el desarrollo de la coordinación global y segmentaria.

8. Adentrarse en diferentes situaciones que permitan explorar formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas.
9. Implicarse activamente en la resolución de situaciones que implican la manipulación y manejo de objetos.
10. Participar en situaciones que permitan el descubrimiento y exploración de las posibilidades comunicativas del propio cuerpo desarrollando la espontaneidad y la creatividad en el movimiento expresivo.
11. Descubrir y experimentar medios para la expresión de emociones y sentimientos y para la representación de personajes, objetos y situaciones, a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
12. Adquirir y adoptar hábitos básicos de higiene corporal, alimentarios y posturales relacionados con la actividad física, estableciendo relaciones entre actividad física bien orientada y bienestar y mostrando interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
13. Participar en juegos libres y organizados en los que se explore la corporeidad y la motricidad.
14. Implicarse activamente en propuestas lúdicas de carácter cooperativo y en formas incipientes de oposición, adecuando los aspectos decisionales a las demandas de cada situación y actuando desde el respeto al marco normativo.
15. Participar en propuestas lúdicas que les permitan desarrollar un conocimiento incipiente de los juegos tradicionales de La Rioja, así como de los procedentes de los lugares de origen de los alumnos, comprendiendo que en el juego practicado en diferentes lugares hay muchos elementos de intersección.
16. Aceptar y valorar la propia realidad corporal, aumentando la confianza en sí mismo, la autonomía, la autoestima y el espíritu de autosuperación, en el marco del juego y la actividad motriz.
17. Considerar a cada compañero como una persona importante y valiosa, desde el reconocimiento de las diferencias y el respeto ante las singularidades corporales, motrices, de género, sociales, o de cualquier otra índole.
18. Establecer relaciones constructivas con los compañeros en el contexto del juego y la acción motriz.
19. Valorar las propuestas ludomotrices de naturaleza cooperativa por su influencia sobre el bienestar personal y colectivo.
20. Desarrollar actitudes de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución dialógica y pacífica de conflictos dentro de las situaciones ludomotrices.

Si crees que es excesivo incluir 20 objetivos, puedes integrar los primeros en uno que oriente todo el trabajo destinado al desarrollo del esquema corporal. Puedes hacer lo mismo con los que abordan la expresión corporal. También puedes integrar algunos de los de naturaleza actitudinal, como el 18 y el 20.

### **CONTENIDOS DE PRIMER CICLO**

La selección y delimitación de los contenidos busca, en nuestro proyecto, el establecimiento de una relación de coherencia con la propuesta institucional, los objetivos y los principios de procedimiento.

## CONTENIDOS DE PRIMER CICLO

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

- Posibilidades sensoriales y perceptivas.
- Estructura corporal. Utilización, percepción, identificación y representación del propio cuerpo.
- Partes del cuerpo y su intervención en el movimiento.
- Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales.
- Percepción espacio-temporal.
- Coordinación dinámica general y segmentaria.
- Experimentación, exploración y discriminación de las sensaciones y las percepciones.
- Participación en propuestas de acción que permitan desarrollar el tono postural.
- Experimentación de diferentes posturas en situaciones estáticas y dinámicas.
- Exploración de propuestas motrices que permitan desarrollar la independencia de las acciones segmentarias.
- Toma de conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
- Práctica de acciones tendentes a afianzar la lateralidad.
- Iniciación a las técnicas básicas de relajación global y segmentaria.
- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio estático y dinámico: sin objetos, sobre objetos estables, llevando un objeto en situaciones simples.
- Orientación en el espacio y en el tiempo, en el contexto de la acción motriz.
- Participación en situaciones motrices que incidan en el desarrollo de la coordinación global y segmentaria.
- Aceptación y valoración de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, autonomía y autoestima.
- Consideración de cada compañero como una persona valiosa, con independencia de sus singularidades corporales y motrices.
- Autosuperación en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad.

### Bloque 2. Habilidades motrices

- Formas y posibilidades del movimiento.
- Experimentación de diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas.
- Participación en actividades que permitan desarrollar la marcha, la carrera, los saltos y los giros de una forma armoniosa y natural.
- Exploración de acciones destinadas al control de la motricidad fina y la coordinación.
- Resolución de problemas motores sencillos en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.
- Preparación y realización de alguna actividad fuera del recinto escolar, aprendiendo a conocer, valorar, disfrutar y respetar el medio natural.
- Disposición favorable para participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad y mostrando respeto por cada persona al margen de cuál sea su nivel de ejecución.
- Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales.
- Establecimiento de relaciones constructivas con los compañeros en el contexto de la actividad motriz.

### Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas

- Formas y posibilidades de expresión y comunicación a través del cuerpo y el movimiento.
- Posibilidades expresivas con objetos y materiales.
- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.
- Participación en ambientes de aprendizaje que permitan desarrollar la espontaneidad y la creatividad en el movimiento expresivo.
- Exploración de acciones en las que se sincronice el movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.
- Descubrimiento y experimentación de medios para la expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Imitación de personajes, objetos y situaciones.
- Utilización del teatro y la mímica como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal.
- Disposición para disfrutar de la actividad motriz ligada a la expresión corporal.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.
- Reconocimiento de las diferencias en el modo de expresarse.
- Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros/as, mostrando una actitud respetuosa ante todas las personas.

## CONTENIDOS DE PRIMER CICLO

### Bloque 4. Actividad física y salud

- Relación de la actividad física con el bienestar.
- Exploración de la movilidad corporal orientada a la salud.
- Adquisición y adopción de hábitos básicos de higiene corporal, alimentarios y posturales relacionados con la actividad física.
- Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
- Respeto y valoración de las normas de uso de materiales y espacios en la práctica de actividad física estableciendo medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes.
- Valoración del esfuerzo para lograr una mayor autoestima y autonomía.
- Disfrute de la actividad física y valoración de su influencia sobre la salud y el bienestar.

### Bloque 5. Juegos y deportes

- El juego como actividad común a todas las culturas.
- Comprensión y cumplimiento de las reglas de juego.
- Conocimiento de los juegos tradicionales de La Rioja, así como de los procedentes de los lugares de origen de los alumnos, comprendiendo que en el juego practicado en diferentes lugares hay muchos elementos de intersección.
- Realización de juegos libres y organizados en los que se explore la corporeidad y la motricidad.
- Participación en propuestas lúdicas de carácter cooperativo y en formas incipientes de oposición, adecuando los aspectos decisionales a las demandas de cada situación.
- Exploración de las capacidades motrices desde la participación en contextos lúdicos.
- Valoración del juego como actividad generadora de bienestar, como medio de disfrute, como contexto para el desarrollo personal y como medio de relación con los demás y de empleo del tiempo libre.
- Confianza en las propias posibilidades, implicación y autosuperación en el contexto del juego.
- Aceptación de distintos roles en el juego, sin que ello implique la existencia de diferencias en los estatus personales.
- Reconocimiento, valoración y aceptación hacia las personas que participan en el juego.
- Actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en la realización de los juegos.
- Valoración de las propuestas ludomotrices de naturaleza cooperativa por su influencia sobre el bienestar personal y colectivo.

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PRIMER CICLO

Nuestro referente serán los siguientes criterios de evaluación, que, en cualquier caso, se articularán siempre en claves de progreso por parte de cada alumno:

1. Adecuar las acciones corporales ante diferentes estímulos, en el contexto de la actividad física, como manifestación del progreso en el desarrollo del esquema corporal.
2. Independizar las acciones segmentarias en el contexto de actividades motrices sencillas.
3. Controlar el tono postural en el marco de diferentes situaciones motrices.
4. Equilibrar el cuerpo adoptando diferentes posturas, con control de la tensión, la relajación y la respiración.
5. Orientarse, en el espacio y en el tiempo, dentro de la práctica motriz.
6. Reproducir corporalmente o con instrumentos estructuras rítmicas sencillas.
7. Simbolizar personajes, situaciones, emociones y sentimientos mediante el cuerpo y el movimiento.
8. Desplazarse, girar y saltar de forma diversa, con un grado creciente de coordinación.
9. Realizar lanzamientos y recepciones y otras habilidades manipulativas y proyectivas, con coordinación de los segmentos corporales.

10. Mostar confianza en sí mismo, autonomía, autoestima y espíritu de autosuperación, en el marco del juego y la actividad motriz.
11. Dar muestras de respeto hacia cada compañero, con independencia de las singularidades que cada persona posee en cuestiones corporales, motrices, de género, sociales, o de cualquier otra índole.
12. Manifestar actitudes de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución dialógica y pacífica de conflictos dentro de las situaciones ludomotrices.
13. Participar y disfrutar en juegos y actividades motrices, ajustando su actuación, en relación con cuestiones de naturaleza táctica, aspectos motores y factores de relación con los compañeros.
14. Mostrar interés por cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene y a la conciencia del riesgo en la actividad física.

Si lo prefieres, puedes establecer una relación unívoca entre cada objetivo y su correspondiente criterio de evaluación.

### **OBJETIVOS DE SEGUNDO CICLO**

1. Participar en situaciones que permitan estructurar el esquema corporal mediante la utilización, la percepción, la identificación y la representación del propio cuerpo.
2. Intervenir en propuestas de acción que conlleven la experimentación de diferentes posturas en situaciones estáticas y dinámicas y el desarrollo del tono postural.
3. Explorar acciones que permitan desarrollar la independencia segmentaria y el afianzamiento de la lateralidad.
4. Tomar conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
5. Experimentar situaciones variadas que propicien el desarrollo del equilibrio estático y dinámico.
6. Experimentar situaciones que demanden la orientación en el espacio y/o en el tiempo y en relación con el espacio/tiempo, en el contexto de la acción motriz.
7. Participar en situaciones motrices que incidan en el desarrollo de la coordinación global y segmentaria.
8. Adentrarse en diferentes situaciones que permitan explorar formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas.
9. Implicarse activamente en la resolución de situaciones que conlleven la manipulación y manejo de objetos.
10. Participar en situaciones que permitan el descubrimiento y exploración de las posibilidades comunicativas del propio cuerpo desarrollando la espontaneidad y la creatividad en el movimiento expresivo.
11. Descubrir y experimentar medios para la expresión de emociones y sentimientos y para la representación de personajes, objetos y situaciones, a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
12. Adquirir y adoptar hábitos básicos de higiene corporal, alimentarios y posturales relacionados con la actividad física, estableciendo relaciones entre actividad física bien orientada y bienestar y mostrando interés y gusto por el cuidado del cuerpo.



13. Participar en juegos libres y organizados en los que se explore la corporeidad y la motricidad.
14. Implicarse activamente en propuestas lúdicas de carácter cooperativo y en formas incipientes de oposición, adecuando los aspectos decisionales a las demandas de cada situación y actuando desde el respeto al marco normativo y reglamentario.
15. Participar en propuestas lúdicas que permitan progresar en el conocimiento de los juegos tradicionales de La Rioja, así como de los procedentes de los lugares de origen de los alumnos, comprendiendo que en el juego practicado en diferentes lugares hay muchos elementos de intersección.
16. Aceptar y valorar la propia realidad corporal, aumentando la confianza en sí mismo, la autonomía, la autoestima y el espíritu de autosuperación, en el marco del juego y la actividad motriz.
17. Considerar a cada compañero como una persona importante y valiosa, desde el reconocimiento de las diferencias y el respeto ante las singularidades corporales, motrices, de género, sociales, o de cualquier otra índole.
18. Establecer relaciones constructivas con los compañeros en el contexto del juego y la acción motriz.
19. Valorar las propuestas ludomotrices de naturaleza cooperativa por su influencia sobre el bienestar personal y colectivo.
20. Desarrollar actitudes de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución dialógica y pacífica de conflictos dentro de las situaciones ludomotrices.

Si crees que es excesivo incluir 20 objetivos, puedes integrar los primeros en uno que oriente todo el trabajo destinado al desarrollo del esquema corporal. Puedes hacer lo mismo con los dos que abordan la expresión corporal. También puedes integrar algunos de los de naturaleza actitudinal, como el 18 y el 20.

### **CONTENIDOS DE SEGUNDO CICLO**

La selección y delimitación de los contenidos busca, en nuestro proyecto, el establecimiento de una relación de coherencia con la propuesta institucional, los objetivos y los principios de procedimiento.

#### **CONTENIDOS DE SEGUNDO CICLO**

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

- Posibilidades sensoriales y perceptivas y relación con la acción motriz.
- Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento.
- Estructura corporal. Utilización, percepción, identificación y representación del propio cuerpo.
- Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales y su aplicación en el marco de la acción motriz.
- Percepción espacio-temporal.
- Coordinación dinámica general y segmentaria.
- Experimentación, exploración y discriminación de las capacidades perceptivas y de su relación con la acción motriz.
- Exploración de situaciones que conlleven la percepción e interiorización de la independencia segmentaria y de la relación existente entre los segmentos corporales, en el contexto de la actividad motriz.
- Representación del propio cuerpo y del de los demás.
- Profundización en la toma de conciencia y el control del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.

## CONTENIDOS DE SEGUNDO CICLO

- Participación en situaciones que demanden la adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices.
- Consolidación de la lateralidad y su proyección en el espacio.
- Exploración de situaciones de equilibrio y desequilibrio estático y dinámico: sin objetos y sobre objetos estables e inestables.
- Implicación en situaciones que conlleven la puesta en juego de la orientación espacial en relación consigo mismo, los demás y los objetos orientados.
- Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo.
- Mejora de la orientación espacial y lateralidad a través de la acción motriz y del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Experimentación de situaciones motrices que permitan progresar en el desarrollo de la coordinación dinámica general y segmentaria.
- Aplicación de las técnicas básicas de calentamiento y relajación global y parcial del cuerpo.
- Aceptación y valoración de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, la autonomía y la autoestima.
- Consideración de cada compañero como una persona valiosa, con independencia de sus singularidades corporales y motrices.
- Autosuperación en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad.

### Bloque 2. Habilidades motrices

- Formas y posibilidades del movimiento.
- Estrategias de acción en el marco de la actividad motriz.
- Participación en situaciones que permitan progresar en el desarrollo contextualizado de los desplazamientos, los saltos, los giros y las acciones manipulativas y proyectivas con objetos.
- Implicación en situaciones que permitan desarrollar la destreza en la manipulación y manejo de objetos.
- Exploración del ajuste de los elementos fundamentales en la ejecución de las habilidades motrices básicas.
- Búsqueda de la utilización adecuada a las demandas del contexto de las habilidades básicas en medios y situaciones estables y conocidas.
- Experimentación del control motor y el dominio corporal incidiendo en los aspectos perceptivos, decisionales y de ejecución.
- Indagación y puesta en práctica de soluciones motrices y estrategias de acción que den respuesta a problemas motores sencillos.
- Participación en situaciones que propicien la mejora genérica de las capacidades físicas básicas.
- Implicación en alguna actividad fuera del recinto escolar, aprendiendo a conocer, valorar, disfrutar y respetar el medio natural.
- Disposición favorable para participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad y mostrando respeto por cada persona al margen de cuál sea su nivel de ejecución.
- Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones y entornos diversos.
- Interés por mejorar la propia competencia motriz y por contribuir al desarrollo de ésta en los compañeros de actividad.
- Establecimiento de relaciones constructivas con los compañeros en el contexto de la actividad motriz.

### Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas

- Formas y posibilidades de expresión y comunicación a través del cuerpo y el movimiento.
- Posibilidades expresivas con objetos y materiales.
- Exploración, experimentación y descubrimiento de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo y del movimiento.
- Búsqueda de alternativas en el uso expresivo del espacio y el tiempo.
- Experimentación del movimiento adecuado a estructuras espacio-temporales y participación en bailes y coreografías acordes con sus posibilidades.
- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.
- Participación en ambientes de aprendizaje que permitan desarrollar la espontaneidad y la creatividad en el movimiento expresivo.
- Descubrimiento y experimentación de medios para la expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Imitación de personajes y de contextos dramáticos.
- Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión.

## CONTENIDOS DE SEGUNDO CICLO

- Participación en situaciones de mímica y dramatización como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal.
- Disposición para disfrutar de la actividad motriz ligada a la expresión corporal.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.
- Reconocimiento de las diferencias en el modo de expresarse.
- Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros/as, mostrando una actitud respetuosa ante todas las personas.

### Bloque 4. Actividad física y salud

- Relación de la actividad física con el bienestar y la salud.
- Reconocimiento de los beneficios que una forma adecuada de actividad física reporta para la salud.
- Identificación de hábitos e higiene corporal, posturales, de actividad física y alimenticios saludables.
- Exploración de la movilidad corporal orientada a la salud.
- Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables relacionados con la actividad física y el trabajo intelectual que se realiza diariamente en el aula junto a la consolidación de hábitos de higiene corporal.
- Implicación en situaciones que propicien la mejora de genérica de la condición física orientada a la salud.
- Adopción de hábitos de seguridad en la propia práctica de la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y relajación.
- Actuación responsable en el uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.
- Responsabilidad, interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
- Respeto y valoración de las normas de uso de materiales y espacios en la práctica de actividad física estableciendo medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes.
- Valoración del esfuerzo para lograr una mayor autoestima y autonomía.
- Disfrute de la actividad física y valoración de su influencia sobre la salud y el bienestar.
- Valoración de las medidas básicas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física, con relación al entorno.

### Bloque 5. Juegos y deportes

- El juego y el deporte como elementos comunes a todas las culturas y como hecho social.
- Comprensión de las reglas de juego.
- Conocimiento de los juegos tradicionales de La Comunidad, así como de los procedentes de diferentes lugares del mundo, comprendiendo que en el juego practicado en diferentes contextos hay muchos elementos de intersección.
- Realización de juegos libres y organizados en los que se explore la corporeidad y la motricidad.
- Participación en propuestas lúdicas de carácter cooperativo y en formas diversas de oposición, y de cooperación-oposición, adecuando los aspectos decisionales a las demandas de cada situación.
- Exploración de las habilidades motrices desde la participación en contextos lúdicos.
- Descubrimiento y exploración de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.
- Participación en juegos tradicionales de la Comunidad y en juegos procedentes de diferentes culturas.
- Valoración del juego como actividad generadora de bienestar, como medio de disfrute, como contexto para el desarrollo personal y como medio de relación con los demás y de empleo del tiempo libre.
- Confianza en las propias posibilidades, implicación y autosuperación en el contexto del juego.
- Aceptación de distintos roles en el juego, sin que ello implique la existencia de diferencias en los estatus personales.
- Aceptación y respeto de las reglas de juego.
- Reconocimiento, valoración y aceptación hacia las personas que participan en el juego.
- Actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en la realización de los juegos.
- Valoración de las propuestas ludomotrices de naturaleza cooperativa por su influencia sobre el bienestar personal y colectivo.
- Valoración del juego como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo de ocio y del esfuerzo en los juegos y actividades deportivas.

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE SEGUNDO CICLO**

Nuestro referente serán los siguientes criterios de evaluación, que, en cualquier caso, se articularán siempre en claves de progreso por parte de cada alumno:

1. Adecuar la postura, el tono y las acciones corporales en el contexto de la actividad física, poniendo en juego la utilización, la percepción, la identificación del propio cuerpo, como manifestación del progreso en el desarrollo del esquema corporal.
2. Independizar las acciones segmentarias como respuesta a las demandas de cada situación motriz.
3. Ejercer un control voluntario sobre la tensión, la relajación y la respiración.
4. Equilibrar el cuerpo en situaciones estáticas y dinámicas de dificultad creciente.
5. Orientarse, en el espacio y en el tiempo, y realizar un correcto ajuste espacio/temporal dentro de la práctica motriz.
6. Desplazarse, girar y saltar de forma diversa, con un grado creciente de coordinación, de control en la ejecución y de riqueza en la producción de acciones motrices.
7. Realizar lanzamientos y recepciones y otras habilidades manipulativas y proyectivas, con coordinación de los segmentos corporales y adecuación a las demandas del contexto.
8. Expresar mediante el movimiento expresivo emociones y sentimientos y representar, con un grado creciente de creatividad, personajes, objetos y situaciones, a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
9. Mostrar confianza en sí mismo, autonomía, autoestima y espíritu de autosuperación, en el marco del juego y la actividad motriz.
10. Dar muestras de respeto hacia cada compañero, con independencia de las singularidades que cada persona posee en cuestiones corporales, motrices, de género, sociales, o de cualquier otra índole.
11. Manifestar actitudes de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución dialógica y pacífica de conflictos dentro de las situaciones ludomotrices.
12. Participar y disfrutar en juegos y actividades motrices, ajustando su actuación, en relación con cuestiones de naturaleza táctica, aspectos motores y factores de relación con los compañeros y respetando el marco normativo y reglamentario.
13. Cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo en relación con la higiene y la conciencia del riesgo en la actividad física.

No obstante, puedes establecer también una relación unívoca entre cada objetivo y un criterio de evaluación.

### **OBJETIVOS DE TERCER CICLO**

1. Participar en contextos de acción que capaciten para la utilización, la representación, la interiorización y la organización del propio cuerpo en reposo y en movimiento y la aplicación del control tónico y de la respiración al control motor, contribuyendo, así, a la consolidación del esquema corporal.
2. Explorar acciones que permitan desarrollar la independencia segmentaria y progresar hacia el ambidextrismo.

3. Tomar conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración, en situaciones de acción motriz y mediante la práctica de técnicas de relajación global y segmentaria.
4. Experimentar situaciones variadas de dificultad creciente que propicien el desarrollo del equilibrio estático y dinámico.
5. Experimentar situaciones que demanden la orientación en el espacio y/o en el tiempo y en relación con el espacio/tiempo, en el contexto de la acción motriz.
6. Participar en situaciones motrices de creciente complejidad que incidan en el desarrollo de la coordinación global y segmentaria,
7. Adentrarse en diferentes situaciones que permitan explorar de modo contextualizado, formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas y genéricas, utilizando de forma adecuada la discriminación selectiva de estímulos y la anticipación perceptiva.
8. Implicarse activamente en la resolución de situaciones que conllevan la manipulación y manejo de objetos.
9. Participar en situaciones que permitan el descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo, la composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales y la elaboración de coreografías y bailes, desarrollando la espontaneidad y la creatividad en el movimiento expresivo.
10. Adquirir y adoptar hábitos básicos de higiene corporal, alimentarios y posturales relacionados con la actividad física, estableciendo relaciones entre actividad física bien orientada y bienestar y mostrando interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
11. Implicarse activamente en propuestas lúdicas con diferente estructura de meta y en juegos deportivos modificados, adecuando la acción motriz y los aspectos decisionales y tácticos a las demandas de cada situación y actuando desde el respeto al marco normativo y reglamentario.
12. Recopilar y compartir con sus compañeros juegos de su entorno y juegos del mundo y participar en propuestas lúdicas que les permitan desarrollar un conocimiento creciente de los juegos tradicionales de La Rioja, así como de los procedentes de los lugares del mundo, comprendiendo que en el juego practicado en diferentes lugares hay muchos elementos de intersección.
13. Participar en situaciones motrices desarrolladas en el medio natural y en contextos diversos, progresando en la adecuación de la acción motriz a contextos complejos y cambiantes.
14. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información, elaborar documentos y desarrollar un espíritu crítico con relación al área.
15. Aceptar y valorar la propia realidad corporal, aumentando la confianza en sí mismo, la autonomía, la autoestima y el espíritu de autosuperación, en el marco del juego y la actividad motriz.
16. Considerar a cada compañero como una persona importante y valiosa, desde el reconocimiento de las diferencias y el respeto ante las singularidades corporales, motrices, de género, sociales, o de cualquier otra índole.
17. Establecer relaciones constructivas con los compañeros en el contexto del juego y la acción motriz.
18. Valorar las propuestas motrices, el juego y el deporte por su influencia sobre el bienestar personal y colectivo.

19. Desarrollar actitudes de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución dialógica y pacífica de conflictos dentro de las situaciones ludomotrices.

### **CONTENIDOS DE TERCER CICLO**

La selección y delimitación de los contenidos busca, en nuestro proyecto, el establecimiento de una relación de coherencia con la propuesta institucional, los objetivos y los principios de procedimiento.

#### **CONTENIDOS DE TERCER CICLO**

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

- Identificación de los elementos orgánico-funcionales relacionados con la acción motriz.
- Coordinación dinámica general y coordinación segmentaria.
- El calentamiento en el contexto de la actividad física.
- La relajación: alternativas en su realización.
- Implicación en contextos que capaciten para la utilización, la representación, la interiorización y la organización del propio cuerpo en reposo y en movimiento: estructuración del esquema corporal.
- Experimentación en contextos de aprendizaje que permitan el desarrollo de la coordinación dinámica general y la coordinación segmentaria.
- Aplicación del control tónico y de la respiración al control motor.
- Participación en situaciones que impliquen la adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices de forma económica y equilibrada.
- Exploración en contextos de acción que demanden la utilización adecuada de la discriminación selectiva de estímulos y de la anticipación perceptiva.
- Experimentación de acciones segmentarias de dificultad progresiva con los segmentos corporales no dominantes.
- Exploración del equilibrio estático y dinámico en situaciones de complejidad creciente.
- Participación en situaciones complejas que demanden de la percepción y estructuración espacial, temporal y el ajuste espacio-temporal.
- Aplicación de las técnicas de calentamiento y relajación global y segmentaria del cuerpo.
- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente que resultan incompatibles con la salud y el bienestar individual y colectivo.
- Consideración de cada compañero como una persona valiosa, con independencia de sus singularidades corporales y motrices, mostrando una actitud crítica ante las formas de actuación discriminatorias.
- Autosuperación en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad.

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

- Formas y posibilidades del movimiento.
- Estrategias de acción en el marco de la actividad motriz.
- Experimentación y aplicación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con intencionalidad, adecuación y creatividad.
- Aplicación de la capacidad para ejercer el dominio motor y corporal desde un planteamiento previo a la acción mediante los mecanismos de decisión y control.
- Acondicionamiento físico orientado a la mejora de la ejecución con autonomía y confianza de las habilidades motrices.
- Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
- Manipulación de objetos propios del entorno escolar y extraescolar, como medio para avanzar en la destreza en contextos y acciones diversas.
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información, elaborar documentos y desarrollar un espíritu crítico con relación al área.
- Participación en situaciones motrices desarrolladas en el medio natural, progresando en la adecuación de la acción motriz a contextos complejos y cambiantes.
- Disposición favorable para participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad, valorando el trabajo bien ejecutado y mostrando respeto por cada persona al margen de cuál

### CONTENIDOS DE TERCER CICLO

sea su nivel de ejecución.

- Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones y entornos diversos, avanzando hacia la emancipación en el aprendizaje y la práctica de la actividad motriz.
- Interés por mejorar la propia competencia motriz y por contribuir al desarrollo de ésta en los compañeros de actividad.
- Disposición favorable a participar en actividades individuales y grupales diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad.
- Establecimiento de relaciones constructivas con los compañeros en el contexto de la actividad motriz.
- Valoración, disfrute y respeto y cuidado consciente y activo del medio ambiente.

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

- El cuerpo y el movimiento: posibilidades y recursos del lenguaje corporal.
- El movimiento rítmico. Posibilidades en la creación de bailes y coreografías.
- Posibilidades expresivas con objetos y materiales.
- Exploración y descubrimiento de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal con espontaneidad y creatividad.
- Búsqueda de alternativas en el uso expresivo del espacio y el tiempo.
- Experimentación del movimiento adecuado a estructuras espacio-temporales y participación en bailes y coreografías acordes con sus posibilidades.
- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.
- Participación en ambientes de aprendizaje que permitan desarrollar la espontaneidad y la creatividad en el movimiento expresivo.
- Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías.
- Descubrimiento y experimentación de medios para la expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización.
- Imitación de personajes y de contextos dramáticos.
- Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Disposición para disfrutar de la actividad motriz ligada a la expresión corporal.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.
- Reconocimiento de las diferencias en el modo de expresarse, manteniendo una actitud constructiva hacia todos los compañeros.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros/as.
- Valoración de la iniciativa individual y grupal.
- Desarrollo de la capacidad de cooperación y trabajo en grupo.

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

- Relación de la actividad física con el bienestar y la salud.
- Reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables.
- Identificación de hábitos e higiene corporal, posturales, de actividad física y alimenticios saludables.
- Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables relacionados con la actividad física y el trabajo intelectual que se realiza diariamente en el aula junto a la consolidación de hábitos de higiene corporal.
- Implicación en situaciones que propicien la mejora genérica de la condición física orientada a la salud.
- Adopción de hábitos de seguridad en la propia práctica de la actividad física.
- Calentamiento, dosificación del esfuerzo y toma de conciencia de la recuperación y la relajación.
- Actuación responsable en el uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.
- Autonomía en los hábitos de higiene corporal y postural.
- Valoración de la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud. Y como alternativa a los hábitos nocivos para la salud.
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información, elaborar documentos y fomentar un espíritu crítico con relación al área.
- Responsabilidad, interés y gusto por el cuidado del cuerpo.

## CONTENIDOS DE TERCER CICLO

- Respeto y valoración de las normas de uso de materiales y espacios en la práctica de actividad física.
- Valoración del esfuerzo para lograr una mayor autoestima y autonomía.
- Disfrute de la actividad física y valoración de su influencia sobre el bienestar.
- Valoración de las situaciones de riesgo y de las medidas básicas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física, con relación al entorno.
- Valoración de la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud. Y como alternativa a los hábitos nocivos para la salud.

### Bloque 5. Juegos y deportes

- El juego y el deporte como elementos comunes a todas las culturas y como hecho social.
- Comprensión de las reglas de juego.
- Tipos de juegos y actividades deportivas.
- Conocimiento de los juegos tradicionales de La Comunidad, así como de los procedentes de diferentes lugares del mundo, comprendiendo que en el juego practicado en diferentes contextos hay muchos elementos de intersección.
- Realización de juegos organizados en los que se explore la corporeidad y la motricidad.
- Participación en propuestas lúdicas de carácter cooperativo y en formas diversas de oposición, y de cooperación-oposición, adecuando los aspectos decisionales a las demandas de cada situación.
- Exploración de las habilidades motrices desde la participación en contextos lúdicos.
- Exploración de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición en contextos de complejidad creciente.
- Iniciación, desde propuestas de juegos modificados, al deporte adaptado al espacio, el tiempo y los recursos.
- Realización de juegos y de actividades deportivas de diversas modalidades y dificultad creciente.
- Utilización contextualizada de las habilidades y estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.
- Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.
- Organización, participación y aprecio del juego y las actividades recreativas o deportivas como medio para el desarrollo personal y colectivo, de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información, elaborar documentos y fomentar un espíritu crítico con relación al área.
- Participación en situaciones de juego tradicional y juegos de diferentes culturas como contexto de desarrollo individual y grupal.
- Valoración del juego como actividad generadora de bienestar, como medio de disfrute, como contexto para el desarrollo personal y como medio de relación con los demás y de empleo del tiempo libre.
- Confianza en las propias posibilidades, implicación y autosuperación en el contexto del juego.
- Aceptación de distintos roles en el juego, sin que ello implique la existencia de diferencias en los estatus personales.
- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego.
- Actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en la realización de los juegos.
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.
- Valoración de las propuestas ludomotrices de naturaleza cooperativa por su influencia sobre el bienestar personal y colectivo.
- Valoración del juego como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo de ocio y del esfuerzo en los juegos y actividades deportivas.

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE TERCER CICLO

Nuestro referente serán los siguientes criterios de evaluación, que, en cualquier caso, se articularán siempre en claves de progreso por parte de cada alumno:

1. Aplicar la utilización, la representación, la interiorización y la organización del propio cuerpo en reposo y en movimiento y el control tónico y la respiración al control motor en diferentes situaciones.



2. Independizar las acciones segmentarias en el contexto de actividades motrices sencillas y realizar diferentes acciones de complejidad creciente con los segmentos no dominantes.
3. Practicar de forma autónoma técnicas de relajación global y segmentaria y aplicar la conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración en situaciones de acción motriz.
4. Ejercer un adecuado control sobre el equilibrio estático y dinámico en situaciones de complejidad creciente.
5. Orientarse en el espacio y/o en el tiempo y en relación con el espacio/tiempo, en el contexto de la acción motriz.
6. Desplazarse, girar y saltar de forma diversa, con un grado creciente de coordinación.
7. Realizar lanzamientos y recepciones y otras habilidades que impliquen manejo de objetos, con coordinación de los segmentos corporales y con adecuación al contexto de acción.
8. Utilizar de forma creativa las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo, componer movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales y elaborar coreografías y bailes.
9. Adecuar la acción motriz y los aspectos decisionales y tácticos a las demandas de cada situación y actuar desde el respeto al marco normativo y reglamentario en contextos lúdicos con diferente estructura de meta y en juegos deportivos modificados.
10. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información, elaborar documentos y desarrollar un espíritu crítico con relación al área.
11. Mostrar confianza en sí mismo, autonomía, autoestima y espíritu de autosuperación, en el marco del juego y la actividad motriz.
12. Dar muestras de respeto hacia cada compañero, con independencia de las singularidades que cada persona posee en cuestiones corporales, motrices, de género, sociales, o de cualquier otra índole.
13. Manifestar actitudes de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución dialógica y pacífica de conflictos dentro de las situaciones ludomotrices.
14. Participar y disfrutar en juegos y actividades motrices de diferente naturaleza y desarrollados en contextos diversos, manteniendo relaciones constructivas con los compañeros y desarrollando una actitud crítica, razonada y coherente ante los dilemas morales que se suscitan en contextos ludomotores.
15. Adoptar hábitos básicos de higiene corporal, alimentarios y posturales relacionados con la actividad física, estableciendo relaciones entre actividad física bien orientada y bienestar y mostrando interés y gusto por el cuidado del cuerpo.

Si lo prefieres, puedes establecer una relación unívoca entre cada objetivo y su correspondiente criterio de evaluación.

## **9.2. Una ejemplificación de delimitación de objetivos de ciclo en torno al objetivo general**

Si tu propuesta tiene un carácter específico, conviene que este hecho quede reflejado en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Aquí te adjuntamos, como ejemplo, los objetivos relacionados con un modelo de Educación Física sensible a cuestiones de naturaleza ética (Ruiz Omeñaca, 2004). El abanico de acciones que conlleva es amplio y en él podríamos seleccionar los aspectos que tienen que ver con nuestro ámbito específico de actuación. Por ejemplo, si desarrollamos las clases de Educación Física en un grupo en el

que los conflictos son frecuentes, incidiríamos en el objetivo 7, si bien es preciso comprender que la educación en el conflicto habría de estar vinculada con otros aspectos propios de la educación en valores.

### Objetivo 1

**Elaborar un autoconcepto ajustado, realista y positivo y desarrollar la autoestima en los aspectos físico, cognitivo, afectivo y social integrados en la propia globalidad personal y relacionados con la práctica de actividades ludomotrices.**

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer de forma incipiente las propias capacidades y tomar conciencia de las posibilidades de progreso.</li> <li>- Conocer los sentimientos que manifiesta en situaciones de juego.</li> <li>- Tomar conciencia de los aspectos en los que se siente satisfecho de sí mismo.</li> <li>- Conocer lo que valora dentro del juego motor.</li> <li>- Tomar conciencia de lo que valora en los compañeros de juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer sus propias capacidades en relación con la práctica de actividades ludomotrices, adoptando una actitud activa para su desarrollo.</li> <li>- Conocer los sentimientos y las reacciones que pone en juego en situaciones de práctica psico y sociomotriz.</li> <li>- Tomar conciencia de los aspectos en los que se siente satisfecho de sí mismo, mostrando disposición para tratar de progresar.</li> <li>- Conocer los intereses y necesidades propias en el contexto del juego motor.</li> <li>- Tomar conciencia de los aspectos personales y sociales que valora en los compañeros de juego.</li> <li>- Conocer aspectos de índole motriz, cognitiva, afectiva y social, relacionados con la práctica ludomotriz, en los que ha progresado.</li> <li>- Orientar pautas de atribución interna en situaciones de éxito personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y valorar las propias capacidades, adoptando una disposición activa para el progreso y la autosuperación.</li> <li>- Conocer los sentimientos y las reacciones que pone en juego en el contexto de la actividad física, mostrando un interés activo por mejorar en ellos.</li> <li>- Tomar conciencia de la propia valía personal.</li> <li>- Conocer las necesidades e intereses propios en el contexto de la actividad física.</li> <li>- Conocer los aspectos personales y sociales que, desde una perspectiva crítica, valora en la actividad física.</li> <li>- Tomar conciencia de los aspectos personales y sociales que valora en los compañeros de actividad física.</li> <li>- Ser consciente de las motivaciones propias para la práctica de actividades físicas.</li> <li>- Conocer aspectos de índole motriz, cognitiva, afectiva y social, relacionados con la práctica ludomotriz, en los que ha progresado.</li> <li>- Orientar pautas de atribución interna en situaciones de éxito personal y colectivo.</li> </ul>

**Objetivo 2**

**Desarrollar las capacidades de reflexión y razonamiento moral en relación con situaciones, ligadas a la práctica de actividades motrices, que conllevan la existencia de un conflicto de valores y optar por formas de acción consecuentes con el propio pensamiento moral.**

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de pensamiento moral en situaciones motrices que conllevan un conflicto entre alternativas.</li> <li>- Progresar hacia formas más avanzadas de razonamiento moral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de razonamiento moral en situaciones motrices que implican la existencia de un conflicto de valores.</li> <li>- Progresar hacia formas más avanzadas de razonamiento moral.</li> <li>- Adoptar formas de comportamiento que se mantengan en sintonía con lo establecido desde el propio razonamiento moral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar las capacidades de reflexión y razonamiento moral en situaciones motrices que implican la existencia de un conflicto de valores.</li> <li>- Progresar hacia formas más avanzadas de razonamiento moral.</li> <li>- Adoptar formas de comportamiento coherentes con el propio razonamiento moral.</li> <li>- Mantener un compromiso activo en relación con la opción por el análisis racional de situaciones reales de conflicto entre valores, como base en la que fundamentar la propia acción.</li> </ul>

**Objetivo 3**

**Desarrollar la responsabilidad moral, adoptando estrategias de autorregulación y autocontrol como medios para mantener un comportamiento ético dentro de la actividad motriz.**

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y utilizar estrategias de actuación y de autorreforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia.</li> <li>- Reconocer y hacer uso de formas de expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco del juego motor.</li> <li>- Conocer y poner en práctica estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en contextos lúdicos.</li> <li>- Reconocer y utilizar formas de actuación constructiva ante las situaciones sociales adversas que se dan dentro de la actividad motriz.</li> <li>- Adoptar una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo y el respeto de las normas de prevención de accidentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y utilizar estrategias de actuación y de autorreforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia.</li> <li>- Establecer compromisos de actuación en relación con la expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco de la actividad motriz.</li> <li>- Conocer y poner en práctica estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en el contexto de la actividad motriz.</li> <li>- Reconocer, valorar y utilizar formas de actuación constructiva ante las situaciones sociales adversas que se dan dentro de la actividad motriz.</li> <li>- Adoptar una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo y el respeto de las normas de prevención de accidentes.</li> <li>- Conocer y valorar los elementos inherentes a un consumo responsable en relación con la compra de ropa, calzado y material deportivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer estrategias de actuación y de autorreforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia y establecer compromisos en relación con su uso.</li> <li>- Conocer, valorar y establecer compromisos de actuación en relación con formas de expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco de la actividad física.</li> <li>- Conocer, valorar y poner en práctica estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en el contexto de la actividad física.</li> <li>- Reconocer, valorar y utilizar formas de actuación constructiva ante las situaciones sociales adversas que se dan dentro de la actividad física.</li> <li>- Adoptar una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo y el respeto de las normas de prevención de accidentes.</li> <li>- Tomar conciencia de los aspectos que confluyen en el mundo del consumo y adoptar un compromiso activo en relación con un consumo responsable de ropa, calzado y material deportivo.</li> </ul>

**Objetivo 4**

**Valorar la igualdad, la equidad y la no discriminación como principios básicos para la convivencia en el contexto de la actividad física, manteniendo una disposición activa orientada hacia su cumplimiento y defensa.**

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar algunas semejanzas y diferencias con los compañeros y reconocer la diversidad existente dentro y fuera del grupo de clase.</li> <li>- Participar en los juegos y actividades sin mostrar rechazo hacia otras personas.</li> <li>- Conocer y rechazar algunos estereotipos sexistas.</li> <li>- Hacer un uso equitativo de espacios y materiales.</li> <li>- Participar en actividades motrices que no propician, desde su lógica interna, la eliminación o la discriminación.</li> <li>- Adoptar una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad.</li> <li>- Conocer algunas situaciones en las que se usa el principio de equidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las principales semejanzas y diferencias con sus compañeros y reconocer y valorar la diversidad existente dentro y fuera del grupo de clase.</li> <li>- Identificar situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, y adoptar una actitud crítica ante ellas.</li> <li>- Mostrar una actitud crítica ante situaciones motrices que propician la exclusión o la eliminación.</li> <li>- Reconocer y rechazar los estereotipos sexistas que aparecen dentro de la actividad motriz.</li> <li>- Identificar frases con contenido sexista y valorarlas críticamente.</li> <li>- Tomar conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales y comprometerse activamente en relación con este hecho.</li> <li>- Valorar la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales y mostrar activamente esa misma actitud.</li> <li>- Adoptar una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad.</li> <li>- Mostrar una actitud de respeto y apoyo hacia las personas que muestran una escasa competencia motriz.</li> <li>- Conocer y valorar el principio de equidad como medio que contribuye a propiciar la igualdad y la no discriminación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las semejanzas y diferencias que mantienen con sus compañeros y reconocer y valorar la diversidad existente dentro y fuera del grupo de clase, adoptando una actitud respetuosa ante ella.</li> <li>- Identificar situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, y mostrar una actitud crítica ante ellas.</li> <li>- Adoptar una actitud crítica ante situaciones motrices que propician la exclusión o la eliminación y poner en juego estrategias que permitan superar estas circunstancias.</li> <li>- Reconocer y rechazar los estereotipos sexistas que aparecen dentro de la actividad motriz.</li> <li>- Identificar frases con contenido sexista y valorarlas críticamente.</li> <li>- Tomar conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales y comprometerse activamente en relación con este hecho.</li> <li>- Valorar la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales y mostrar activamente esa misma actitud.</li> <li>- Adoptar una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad.</li> <li>- Mostrar una actitud de respeto y apoyo hacia las personas que muestran una escasa competencia motriz.</li> <li>- Conocer, valorar y poner en práctica el principio de equidad como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación.</li> </ul>

**Objetivo 5**

**Desarrollar la capacidad para dialogar, las habilidades sociales y las actitudes necesarias para afrontar, de forma constructiva, las relaciones de convivencia que se suscitan dentro de la actividad motriz.**

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y utilizar algunas estrategias que propician el buen devenir del diálogo.</li> <li>- Identificar y respetar los derechos que asisten a las personas que participan en los juegos y actividades motrices.</li> <li>- Mostrar respeto ante la diversidad de puntos de vista.</li> <li>- Conocer y respetar las reglas de juego.</li> <li>- Conocer y valorar algunas formas positivas de defensa de los propios derechos.</li> <li>- Identificar y utilizar conductas que denotan amabilidad, valorándolas como una forma constructiva de Interacción.</li> <li>- Valorar el hecho que supone compartir, dentro de la actividad motriz, integrándolo dentro de la propia acción personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer, valorar y utilizar algunos principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo.</li> <li>- Identificar, valorar y respetar los derechos que asisten a las personas que participan en la actividad motriz.</li> <li>- Mostrar una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia.</li> <li>- Valorar la importancia que posee el hecho de defender los derechos propios, identificando y utilizando formas constructivas de realizar dicha defensa.</li> <li>- Respetar las reglas de juego, valorándolas como elementos consustanciales a la propia actividad lúdica.</li> <li>- Conocer y utilizar algunas conductas que se usan como signo de amabilidad y valorarlas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad motriz.</li> <li>- Valorar el hecho que supone compartir, integrándolo en la propia acción personal.</li> <li>- Experimentar formas de hacer elogios, valorándolos como un medio para el bienestar personal y social.</li> <li>- Valorar la importancia que para la convivencia, dentro de la actividad motriz, posee el hecho de pedir favores adecuadamente y mostrar disposición para concederlos.</li> <li>- Experimentar formas correctas de realizar críticas justas, valorándolas como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz.</li> <li>- Tomar conciencia de la importancia que para la relación interpersonal, suscitada dentro de las actividades físicas, posee el hecho de aceptar críticas justas y rechazar de forma respetuosa críticas injustas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer, valorar y utilizar los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo y tomar conciencia de la importancia que éste posee en el contexto de la actividad física.</li> <li>- Identificar y respetar los derechos que asisten a las personas, valorándolos como un marco regulador de la convivencia dentro de la actividad motriz.</li> <li>- Mostrar una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia.</li> <li>- Valorar la importancia que posee la defensa asertiva de los derechos propios, identificando y utilizando formas constructivas de realizar dicha defensa.</li> <li>- Respetar las reglas de juego, valorándolas como elementos consustanciales a la propia actividad física.</li> <li>- Conocer y utilizar conductas que se usan como signo de amabilidad y valorarlas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad motriz.</li> <li>- Valorar el hecho que supone compartir, integrándolo en la propia acción personal.</li> <li>- Conocer y poner en juego diferentes formas de hacer elogios, valorándolos como un medio para el bienestar personal y social.</li> <li>- Valorar la importancia que para la convivencia, dentro de la actividad motriz, posee el hecho de pedir favores adecuadamente y mostrar disposición para concederlos.</li> <li>- Conocer y utilizar formas correctas de realizar críticas justas, valorándolas como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz.</li> <li>- Tomar conciencia de la importancia que para la relación interpersonal, suscitada dentro de los juegos y actividades físicas, posee el hecho de aceptar críticas justas y rechazar de forma respetuosa críticas injustas, integrando estas actitudes en la propia acción personal.</li> </ul>

<b>Objetivo 6</b>		
<b>Desarrollar sentimientos de empatía hacia los compañeros de actividad, implicándose activamente en su bienestar a través de la puesta en juego de conductas prosociales.</b>		
<b>Primer ciclo</b>	<b>Segundo ciclo</b>	<b>Tercer ciclo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer conductas prosociales en sí mismo y en sus compañeros.</li> <li>- Actuar de forma empática ante los sentimientos mostrados por otras personas.</li> <li>- Valorar la cooperación como actuación que suscita el bienestar propio y ajeno.</li> <li>- Exteriorizar sentimientos de afecto y amistad.</li> <li>- Identificar algunas situaciones en las que puede poner en juego conductas prosociales de ayuda, mostrando disposición para hacerlo.</li> <li>- Identificar y poner en juego conductas prosociales en relación con compañeros que requieren de una atención especial.</li> <li>- Mostrar una disposición activa para acoger a otros compañeros en la actividad lúdica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y valorar conductas prosociales en sí mismo y en sus compañeros.</li> <li>- Actuar en coherencia con una orientación empática ante los sentimientos mostrados por los demás.</li> <li>- Tomar conciencia de los vínculos socioafectivos que se establecen a partir de las situaciones motrices cooperativas y valorarlos como una contribución al beneficio propio y ajeno.</li> <li>- Mostrar sentimientos de afecto y amistad, valorando su importancia en el bienestar de las otras personas.</li> <li>- Identificar situaciones en las que puede poner en juego conductas prosociales de ayuda, mostrando una disposición activa para hacerlo.</li> <li>- Identificar y poner en juego conductas prosociales en relación con compañeros que requieren de una atención especial.</li> <li>- Mostrar una disposición activa para acoger a otras personas en la actividad ludomotriz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y valorar conductas prosociales en sí mismo y en sus compañeros.</li> <li>- Desarrollar sentimientos de empatía hacia los compañeros y actuar en coherencia con ellos.</li> <li>- Tomar conciencia de los vínculos socioafectivos que se establecen a partir de las situaciones motrices cooperativas, así como de las conductas prosociales que éstas generan y valorarlas como una contribución al beneficio propio y ajeno.</li> <li>- Mostrar sentimientos de afecto y amistad, valorando su importancia en el bienestar de las otras personas.</li> <li>- Mantener una disposición activa hacia la puesta en juego de conductas prosociales de ayuda, valorándolas como una contribución al bienestar ajeno.</li> <li>- Identificar y poner en juego conductas prosociales orientadas hacia la búsqueda del beneficio de los compañeros que requieren de una atención especial.</li> <li>- Mostrar una disposición activa para acoger a otras personas dentro de la actividad física.</li> </ul>

**Objetivo 7**

**Conocer, utilizar y valorar las estrategias de actuación que contribuyen a la resolución dialogada y constructiva de los conflictos surgidos en el seno de la actividad motriz.**

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechazar las actuaciones violentas como reacción ante el conflicto.</li> <li>- Identificar alternativas constructivas de actuación en situaciones de conflicto.</li> <li>- Valorar la importancia de resolver los conflictos, surgidos dentro de la actividad motriz, de forma dialogada y pacífica.</li> <li>- Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de la actividad motriz.</li> <li>- Utilizar estrategias de actuación constructiva en situaciones reales de conflicto surgidas en el contexto de la actividad motriz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechazar la violencia verbal o física como reacción ante el conflicto.</li> <li>- Conocer secuencias de actuación constructiva en situaciones de conflicto.</li> <li>- Valorar la importancia de resolver los conflictos, surgidos dentro de la actividad motriz, de forma dialogada y pacífica.</li> <li>- Reconocer las alternativas de resolución de conflictos tendentes a negociar y a cooperar frente a las que se orientan en la dirección de imponer, eludir o ceder.</li> <li>- Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de la actividad motriz.</li> <li>- Utilizar secuencias de actuación constructiva en situaciones reales de conflicto surgidas en el contexto de la actividad motriz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechazar la violencia verbal o física como primera reacción ante el conflicto o como forma de imponer los propios criterios en su resolución.</li> <li>- Conocer secuencias de actuación constructiva en situaciones de conflicto.</li> <li>- Valorar la importancia de resolver los conflictos, surgidos dentro de la actividad motriz, de forma dialogada y pacífica.</li> <li>- Reconocer y valorar las alternativas de resolución de conflictos tendentes a negociar y a cooperar frente a las que se orientan en la dirección de imponer, eludir o ceder.</li> <li>- Identificar posibles soluciones ante situaciones hipotéticas de conflicto relacionadas con lo que acontece, con frecuencia, en el seno de la actividad motriz.</li> <li>- Utilizar secuencias de actuación constructiva en situaciones reales de conflicto surgidas en el contexto de la actividad motriz.</li> <li>- Identificar formas positivas de actuación ante conflictos irresolubles.</li> </ul>



## 10. Contribución al desarrollo de las competencias básicas

En el desarrollo de la LOE, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, identifica ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico.

En el citado Real Decreto de currículo se refieren a ellas como aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de

competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

Aludir a las competencias básicas y a su marco regulador desde la perspectiva legal es ineludible dentro de la programación. El grado en que profundizaréis depende de cada uno, pero dados los problemas de espacio que genera siempre la programación didáctica te proponemos hacerlo de forma genérica para concretar en mayor grado dentro de las unidades didácticas.

Este apartado lo puedes completar sintetizando y contextualizando los contenidos que te presentamos bajo este epígrafe. Por otro lado, conviene que añadas aquellos elementos que nacen específicamente de tu propia programación.

Cabe una alternativa que, siendo más compleja, responde en mayor medida al nuevo marco curricular.

Se trataría de partir de las competencias básicas como referente, aludir a ellas en coherencia con las singularidades propias del contexto en el que ubicas tu programación y pasar después al desarrollo a través de objetivos contenidos, opciones metodológicas, etc.

### **10.1. Contribución de la Educación Física al desarrollo de las competencias básicas**

Barrachina y Blasco (2012) argumentan, a partir de una investigación realizada con profesorado de Educación Física, que las competencias que más se atienden desde esta área en concreto son las relacionadas con el carácter práctico de esta asignatura, tales como aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, interacción con el mundo físico y social y ciudadana; y las que menos, la lingüística, matemática, cultural y artística y tratamiento de la información y competencia digital.

#### **10.1.1. Competencia en comunicación lingüística**

Según el Real Decreto 1513/2006, "El área (de Educación Física) también contribuye, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la **competencia en comunicación lingüística**, ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta".

La contribución del área a la competencia en comunicación lingüística puede ser verdaderamente importante. La comunicación y la creación son dos de los pilares básicos de la educación, y la Educación Física tiene mucho que aportar en este ámbito. El lenguaje oral y escrito, junto con el resto de lenguajes expresivos (corporal, plástico, musical), ha de ser usado en esta área con un propósito comunicativo. Así la lectura puede integrarse en diferentes contextos dentro de nuestra área: leer para dibujar, leer para entender las reglas o la dinámica de un juego o deporte, leer para transcribir la clave de una baliza en orientación deportiva, leer para evaluar o evaluarse mediante fichas de control o de autoevaluación, leer para explicar por escrito o elaborar un informe, leer para representar una escena, leer para opinar críticamente, etc.

En cualquier caso hemos de perseguir que el alumnado disfrute escuchando, leyendo, expresándose de forma verbal o no verbal. El juego, el cuento motor, las leyendas como introducción a un juego o las tareas lúdicas son excelentes contextos para ello. La alta motivación que los contenidos del área suelen suscitar entre los niños puede ser aprovechada para promover una actitud favorable a la lectura como fuente de placer, de descubrimiento de otros mundos no cotidianos, de fantasía y de saber.

Son relevantes las referencias al propio proceso de aprendizaje y comunicación por parte del alumnado. Durante las clases, se puede pedir a los niños que expliquen sus respuestas verbales y motrices: *¿cómo lo sabes?*, *¿cómo lo has hecho?* o *¿por qué lo has hecho así?*. También la expresión de sus vivencias y emociones: *¿cómo te has sentido?* o *¿qué te ha pasado?* y la explicación de sus “errores” en la resolución de las tareas motrices constituyen una ocasión para motivar actuaciones reflexivas por parte del alumnado.

Teniendo en cuenta nuestra responsabilidad al constituirnos en modelo para la lengua y el lenguaje, le prestaremos atención a su uso correcto al presentar las tareas y al establecer comunicaciones con los alumnos.

La presencia en el currículo del patrimonio cultural propio de cada comunidad con sus vocablos propios, así como la inclusión de los juegos del mundo y el uso de palabras extranjeras tan común en el ámbito deportivo han de contribuir a crear una actitud positiva de apreciación de la diversidad cultural y a fomentar el interés y la curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural.

### **10.1.2. Competencia matemática**

La Educación Física puede colaborar igualmente al desarrollo de la competencia matemática. Esta competencia adquiere sentido en la medida en que ayuda a enfrentarse a situaciones reales, a necesidades cotidianas o puntuales fuera o dentro del ámbito de la Educación Física. Los números, el orden y sucesión, las operaciones básicas y las formas geométricas aparecen de forma constante en la explicación de juegos y deportes, en la organización de equipos y tareas, en las mismas líneas del campo de juego. Las nociones topológicas básicas y la estructuración espacial y espacio-temporal están estrechamente vinculadas al dominio matemático. Distancia, trayectoria, velocidad, aceleración, altura, superficie, etc., son términos usuales que permiten vivenciar desde la motricidad conceptos matemáticos.

La iniciación a la orientación deportiva introduce al alumnado en las escalas, en la proporción y en los rumbos como distancias angulares, entre otras cuestiones. En las salidas a la naturaleza la trigonometría nos permite determinar los puntos cardinales usando el reloj o un palito durante un día soleado; también determinar la altura de un árbol o una pared que queremos escalar, o la anchura de un río que vamos a cruzar. Averiguamos el número de marchas de la bicicleta multiplicando los platos por los piñones, e identificamos el tipo de cubierta de la rueda por la numeración en pulgadas que lleva inscrita para indicarnos el diámetro y la anchura de la banda de rodadura. Son solo ejemplos, pero ilustrativos de cómo las situaciones didácticas del área de Educación Física pueden ser aprovechadas para desarrollar esta competencia si ponemos atención en identificarlas previamente.

El cronometraje de tiempos, la toma de pulsaciones o el registro de marcas y su evolución para ir constatando el desarrollo de la condición física permiten producir información con contenido matemático. Multitud de juegos brindan al alumnado la oportunidad de encontrar aplicaciones reales de las matemáticas al basarse o incluir en su desarrollo nociones o elementos como los ejes y los planos de simetrías, figuras y formas geométricas en el espacio, recta, curva, paralelismo, perpendicularidad, aleatoriedad, reparto proporcional o no, magnitudes e instrumentos de medida, estimación y cálculo de medidas, unidades del sistema métrico decimal, resolución de problemas mediante la deducción lógica, cálculo mental de puntuaciones, etc. Su aprovechamiento didáctico depende de que seamos conscientes de ello y lo hagamos consciente al alumnado.

### **10.1.3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**

El área de Educación Física, según el Real Decreto 1513/2006, contribuye esencialmente al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, "mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. Esta área es clave para que los niños adquieran hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física que les acompañen durante la escolaridad y, lo que es más importante, a lo largo de la vida".

El conjunto de contenidos relativos a las actividades físicas al aire libre y a la salud ofrecen la posibilidad de analizar y conocer mejor la naturaleza y la interacción del ser humano con ella, desarrollando a su vez la capacidad y la disposición para lograr una vida saludable en un entorno también saludable.

La mejora de la calidad de vida pasa por un uso responsable de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la educación para la salud. Los juegos y deportes en la naturaleza y los contenidos actitudinales asociados a los mismos, el juego con materiales reciclados y reutilizados, la adquisición de hábitos saludables de ejercicio físico para la ocupación del tiempo de ocio se dirigen en esa línea.

Contribuiremos en esta competencia al conocimiento y valoración de los beneficios para la salud de la actividad física, de la higiene, la corrección postural y la alimentación equilibrada. También al conocimiento de los riesgos inherentes a la práctica de ejercicio o el deporte en relación al medio, a los materiales o a la ejecución, y de los riesgos asociados al sedentarismo, al consumo de sustancias tóxicas o al abuso del ocio audiovisual.

Forma parte también de esta competencia la adecuada percepción de uno mismo y del espacio físico en el que nos movemos y la habilidad para interactuar con él: moverse en él, orientarse y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición. Desde todas estas ópticas, la Educación Física ocupa un lugar relevante en el desarrollo de esta competencia y así se refleja en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del área.

### **10.1.4. Competencia digital y sobre el tratamiento de la información**

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

Junto a la búsqueda y el procesamiento de información procedente de fuentes tradicionales como los libros o el diccionario, es posible recurrir al uso de las TIC como fuente potencial de búsqueda y transformación de la información, sin descuidar la atención a los riesgos que un uso abusivo de los soportes digitales, videojuegos, móviles y demás pantallas de visualización de datos pueden generar para la salud.

Debemos ser conscientes de que el área de Educación Física es un área esencialmente vivencial, que los tiempos de acción motriz son decisivos para que la actividad física tenga una incidencia significativa en el alumnado en todos los ámbitos de su personalidad. El uso de las TIC ha de ser cuidadosamente considerado para conseguir la máxima eficacia didáctica en los limitados tiempos que puedan dedicarse a ellas; por ejemplo, con programas de mejora de la orientación espacial, de la coordinación visomanual a través del manejo del ratón y el teclado, webquest sobre contenidos del área, registro de datos sobre la propia condición física en un archivo personal o cuaderno digital del área,

búsqueda y elaboración de fichas de juegos tradicionales o juegos del mundo, etc. El uso del cañón de proyección resultará interesante para la presentación de temas, cuentos motores, proyección de trabajos elaborados por el alumnado, visionado de grabaciones de producciones expresivas o bailes, etc. Sin duda, las tabletas (del inglés *tablets* o *tablet computers*) añaden nuevas posibilidades en este campo.

#### **10.1.5. Competencia social y ciudadana**

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

Además, el área contribuye de forma esencial al desarrollo de la competencia social y ciudadana, ayudando a aprender a convivir desde la elaboración y aceptación de las reglas, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias, así como las posibilidades y las limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de la norma en el juego colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio de resolución.

Junto a estas consideraciones, la inclusión en el currículo de Educación Física de la *educación en valores* es muestra del compromiso que el área adquiere para promover un marco axiológico basado en la paz, la igualdad de oportunidades para ambos sexos, la salud, el medio ambiente, la interculturalidad, el respeto mutuo que cimientan la convivencia humana, la libertad, la amistad, la cooperación, la solidaridad, la justicia, etc.

La Educación en Valores se nutre de las distintas esferas en las que se desenvuelve el ser humano, viene condicionada por ellas y, a su vez, las condiciona: la personal, la relacional y la ambiental. El currículo de Educación Física puede contribuir en la esfera personal a la mejora de la autoestima, al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones, a aceptarse y quererse, a la autonomía y a la aceptación de responsabilidades. Los juegos de conocimiento y presentación, los juegos de autoestima, afectivos y de animación que propician el contacto corporal, las técnicas de relajación y visualización creativa contribuyen a desarrollar la autoestima, la tolerancia, el respeto y valoración de las diferencias, la educación para la salud y la alegría. Ayudan a que el niño o la niña se conozca mejor a sí mismos y conozcan mejor a los compañeros.

En la esfera relacional, la Educación Física ha de contribuir a la creación de un clima de clase relajado, abierto y seguro; al establecimiento democrático de las normas de clase y a la asunción responsable de éstas, asegurando los medios para que se cumplan; al aprendizaje de estrategias no violentas de resolución de conflictos; a la educación en la interculturalidad; a la igualdad, evitando discriminaciones de cualquier tipo y, especialmente, por razones de sexo, raza o nacionalidad.

La práctica de juegos y deportes cooperativos, así como la remodelación de juegos competitivos desde una óptica cooperativa, los juegos de expresión corporal y de resolución de conflictos, desarrollan actitudes tolerantes, respetuosas y solidarias con toda la comunidad educativa, educan para la paz, la cooperación, la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

De igual forma, los juegos y las danzas propios de la comunidad y de otras culturas y países ayudan al conocimiento y la aceptación de la propia identidad y de la diversidad como hechos enriquecedores a nivel personal y comunitario, promueven la tolerancia y la convivencia. La recopilación de juegos tradicionales puede servir de estímulo a la *investigación*, a la búsqueda de información en su ámbito familiar, a la vez que al análisis y crítica del propio juego. Hay juegos tradicionales sexistas, humillantes o violentos. Podemos dar entrada a la crítica y a la creatividad adaptando sus reglas para convertirlos en juegos respetuosos, coeducativos y pacíficos.

Los juegos y deportes alternativos (kin-ball, botebol, juegos de raquetas, sófbol, indiaca, frisbee, unihockey, etc.) apuestan por una valoración de la coeducación como premisa básica para el juego, promoviendo una educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Su gran valor coeducativo radica en la ausencia de asignación cultural a uno u otro sexo, así como en ofrecer un mismo nivel de partida para niñas y niños.

En la esfera ambiental, desde la óptica de la educación en valores, la Educación Física puede contribuir al conocimiento y la valoración del patrimonio natural y cultural de nuestra comunidad, a la educación para un consumo responsable y una utilización racional de los recursos naturales mediante juegos con materiales reciclados y reutilizados, la construcción de juguetes, los juegos medioambientales, los juegos tradicionales y las actividades físicas en la naturaleza.

#### **10.1.6. Competencia cultural y artística**

El Real Decreto de currículo se centra en la contribución de nuestra área a esta competencia basándose en que "la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento, a la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos".

La competencia cultural y artística supone producir, apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas. La Educación Física contribuye a la adquisición de esta competencia a través de la exploración y utilización de las posibilidades y recursos expresivos y creativos del cuerpo y del movimiento; a través de la representación dramática, la música y la danza, el lenguaje corporal, etc., y la sensibilidad para disfrutar y emocionarse con ellos.

La preparación de montajes o producciones expresivas, representaciones teatrales o bailes, requieren un esfuerzo cooperativo y asumir responsabilidades además de la capacidad de apreciar las contribuciones ajenas. En las actividades de expresión y comunicación el alumnado experimenta los papeles de creador, intérprete, espectador y crítico, en su caso. Para crear, el niño moviliza su imaginación y creatividad, su sensibilidad y afectividad.

Desde el reconocimiento y apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos, la Educación Física ofrece una rica aportación para contribuir al desarrollo de esta competencia clave.

En otro sentido, el área favorece un acercamiento al fenómeno deportivo como espectáculo mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen, así como ante las actitudes positivas que puede mostrar (compañerismo, superación, sacrificio, etc.).

### **10.1.7. Competencia para aprender a aprender**

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

La Educación Física contribuye también a la competencia para aprender a aprender, que implica iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. Requiere ser consciente de lo que se sabe, de las propias posibilidades y limitaciones, como punto de partida del aprendizaje motor, desarrollando un repertorio motor variado que facilite su transferencia a tareas más complejas.

Como en otras competencias, importa la capacidad para obtener información y transformarla en conocimientos o aprendizajes efectivos, y no solo en el ámbito cognitivo. Toda acción supone una interacción entre la percepción de uno mismo y la percepción del entorno, de forma que el yo y el mundo se estructuran recíprocamente. La percepción de uno mismo, la exploración de la propia motricidad y de los elementos del entorno, las habilidades perceptivo-motrices están ligadas a la obtención y el procesamiento de una cantidad ingente de información, que permite aplicar la propia motricidad en la resolución de problemas, o adaptarla a situaciones nuevas y medios con incertidumbre.

Las tareas motrices se ven condicionadas en su puesta en práctica por una serie de elementos como el espacio de acción, los materiales, los criterios de éxito, la organización de grupos, las consignas en torno a la ejecución, etc. Todos estos elementos pueden quedar regulados por la propuesta dada por el profesor, y además interesa que sea así en muchas actividades; pero, obviamente, cuantos más aspectos queden regulados, menor será la iniciativa y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje. Las situaciones motrices libres, la exploración, las metodologías de búsqueda y descubrimiento pueden constituir una importante aportación al desarrollo de la competencia para aprender a aprender.

### **10.1.8. Autonomía e iniciativa personal**

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

La construcción de la autonomía se asienta en el desarrollo madurativo del niño y en las interacciones que establece con el medio, sus iguales y los adultos (padres y profesorado). Desde la Educación Física ayudaremos a su consecución desarrollando el esquema corporal, las habilidades perceptivo-motrices y las coordinaciones que permitan desenvolverse óptimamente en su entorno; también comprometiéndonos con una metodología activa, reflexiva y participativa que fomente la confianza en uno mismo, la responsabilidad, la autocrítica, la toma de decisiones con progresiva autonomía y la capacidad de superación.

Se reforzará la iniciativa personal y una sana valoración del rendimiento y del éxito que promuevan el esfuerzo y la superación, sin entrar en conflicto con la debida prioridad que el mismo esfuerzo, el disfrute y las relaciones interpersonales deben tener sobre el resultado del juego. Se resaltarán los logros para infundir confianza y seguridad en las propias posibilidades. Se pedirá al alumnado que asuma responsabilidades en su proceso de

aprendizaje, por ejemplo, relacionadas con la gestión de su esfuerzo, los materiales, el calentamiento autónomo, la organización de juegos, etc. Se procurará, en definitiva, que los niños disfruten de la actividad física viviendo experiencias satisfactorias y reforzantes que sean capaces de crear hábitos perdurables de ejercicio en la edad adulta.

Las técnicas de relajación, los juegos, las actuaciones frente a un público, las actividades de “riesgo” o la competición en el deporte son oportunidades para desarrollar el control emocional. Habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y la capacidad de afirmar y defender los propios derechos han de estar en la base de las relaciones sociales del grupo y recibir el adecuado refuerzo por parte del profesorado.

## **10.2. Algunas recomendaciones para vincular la programación y las unidades didácticas al desarrollo de las competencias básicas**

### **10.2.1. Competencia en comunicación lingüística**

- Uso de vocabulario específico en relación con diferentes aspectos del ámbito motor: desarrollo del esquema corporal, habilidades motrices, etc.
- Utilización de vocabulario específico en relación con actividades físicas organizadas: expresión y comunicación corporal, juegos tradicionales, juegos del mundo, juegos modificados, actividad deportiva, etc.
- Verbalización de los conceptos y explicitación de las ideas vinculadas al conocimiento sobre el cuerpo y la acción motriz.
- Lectura, recopilación de información y/o realización de trabajos escritos relacionados con diferentes ámbitos propios de nuestra área curricular: juegos tradicionales, juegos del mundo, actividades en el medio natural, deporte, etc.
- Adecuación del conocimiento lingüístico, textual y discursivo en cuantas situaciones lo demandan dentro de la actividad motriz o en relación con ella.
- Establecimiento de relaciones de diálogo en torno a las cuestiones de naturaleza socio-afectiva que devienen en el contexto de la actividad física.
- Desarrollo de la habilidad para formular y expresar los argumentos propios en torno a las cuestiones que derivan de la actividad ludomotriz, de una manera convincente y adecuada al contexto.
- Desarrollo de habilidades sociales, manifestadas por medio de la expresión oral y ligadas al diálogo, la defensa asertiva de los derechos de los que cada alumno es sujeto, el trato amable, la realización, desde una actitud de respeto, de críticas que se consideran justas, la recepción, producción y organización de mensajes orales en forma crítica y creativa en diferentes situaciones comunicativas, la habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones, la expresión en público y la adaptación de la propia comunicación a los requisitos de la situación, etc.
- Desarrollo de actitudes prosociales manifestadas por cauces verbales.
- Diálogo sobre cuestiones de carácter axiológico vinculadas a la actividad física.
- Establecimiento dialogado de normas de convivencia, desde la perspectiva de los derechos que nos asisten como personas.
- Conocimiento y comprensión de las reglas que rigen las actividades lúdicas y deportivas.
- Búsqueda de alternativas para la resolución dialogada de los conflictos.



- Disposición positiva para escuchar, contrastar opiniones y tener en cuenta las ideas y las opiniones de los demás.
- Disposición favorable para acercarse a la lectura como medio para el descubrimiento de cuestiones ligadas directa o indirectamente a la actividad física y deportiva.
- Alternativas metodológicas que propician el diálogo: tutoría entre iguales, descubrimiento guiado, etc.
- Alternativas metodológicas cooperativas: enseñanza recíproca, resolución de problemas en grupos cooperativos, puzzle de Aronson, proyectos en cooperación, etc.
- Participación en propuestas derivadas de un cuento motor de carácter interdisciplinar.
- Establecimiento de diálogos ligados al proceso didáctico: compartimos ideas ante una situación problema de carácter abierto, dialogamos sobre nuestro modo de ejecución, sobre las interacciones con nuestros compañeros, etc.
- Establecimiento de diálogos desde sucesivos ciclos de acción-reflexión en la aproximación al juego desde el modelo de enseñanza para la comprensión.
- Introducción de estrategias de actuación ante el conflicto.
- Desarrollo de procedimientos de evaluación compartida con los alumnos en relación con el proceso educativo a través de procesos dialógicos.
- Lectura y cumplimentación de fichas de autoevaluación, de evaluación del maestro y de evaluación del proceso didáctico.

#### **10.2.2. Competencia matemática**

- Conocimiento y comprensión de elementos matemáticos vinculados a la actividad motriz: percepción de espacio y su traslación al plano, nociones espacio-temporales.
- Apreciación de distancias y trayectorias, y su vivencia a través de la actividad perceptivo-motriz.
- Utilización de distancias y superficies en el conocimiento de los espacios de juego propios de diferentes actividades deportivas.
- Aplicación de escalas en el plano dentro de las actividades de orientación, así como de rumbos con ángulos diferentes.
- Los ejes y planos de simetría aplicados a la acción motriz.
- Los ejes de rotación en las actividades relacionadas con los giros.
- Exploración de movimientos simétricos y asimétricos.
- Operaciones matemáticas aplicadas en el contexto de la actividad ludomotriz.

#### **10.2.3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**

- Toma de conciencia del propio cuerpo en su interacción con el entorno.
- Desarrollo de una correcta actitud postural como medio que contribuye al bienestar físico y la salud.
- Desarrollo de capacidades motrices que permiten interactuar con el medio físico.
- Conocimiento, práctica y valoración de la actividad física como factor que contribuye a la salud y la calidad de vida.

- Conocimiento de los riesgos que entraña la actividad física en relación con las otras personas, el medio, los materiales y el propio modo de ejecución y desarrollo de una actitud responsable ante este hecho.
- Conocimiento de los riesgos vinculados al sedentarismo y desarrollo de hábitos de vida activa.
- Actitud crítica ante el abuso del ocio vinculado a las actividades audiovisuales.
- Adquisición de hábitos de práctica de actividad física saludable.
- Desarrollo de hábitos de alimentación equilibrada, racional y saludable.
- Valoración del espacio natural como contexto para el disfrute y el desarrollo de actividad física.
- Desarrollo de estrategias de actuación en el medio natural: acampada, orientación, cicloturismo.
- Respeto y cuidado del entorno inmediato.
- Respeto y cuidado del medio natural.
- Disposición favorable para desarrollar hábitos de consumo responsable, como medio para contribuir al cuidado del entorno.
- Actitud crítica ante las formas de actuación que ponen en peligro el medio natural.
- Discusión sobre cuantas cuestiones de naturaleza ética entraña la actividad física en relación con la calidad de vida, la interacción con el entorno, el efecto de la actuación humana sobre la biosfera y el cuidado del planeta.
- Inclusión de los contenidos vinculados a esta competencia entre los susceptibles de ser evaluados, como modo de contribución al aprendizaje.

#### ***10.2.4. Tratamiento de la información y competencia digital***

- Búsqueda, selección, recogida y procesamiento de la información relativa a cuestiones vinculadas a la actividad física, procedente de fuentes tradicionales (libros, diccionarios, medios de comunicación social, etc.), de aplicaciones multimedia y de las TIC (buscadores, webquest sobre contenidos del área, etc.).
- Utilización de medios informáticos para el registro de datos.
- Valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de comunicación, que pueden dañar la imagen corporal.
- Análisis crítico de los mensajes de naturaleza axiológica que van explícita o implícitamente ligados a la actividad física y deportiva, tal como se nos presenta en los medios de comunicación social.
- Actitud positiva ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como una fuente potencial de enriquecimiento personal y social en relación con la información que puede proporcionar en torno a diferentes cuestiones vinculadas a la actividad motriz.
- Valoración positiva del uso de las tecnologías para trabajar de forma autónoma y en grupos, como instrumento de colaboración y de desarrollo de proyectos de trabajo cooperativos ligados a la actividad física.
- Valoración de los riesgos que un uso abusivo de los soportes digitales, videoconsolas, etc. pueden generar sobre la salud y búsqueda de alternativas de ocio ligadas a la actividad física.

- Desarrollo de proyectos de carácter cooperativo en los que se recopile información procedente de diferentes medios para su ulterior uso en el marco de la actividad física (proyectamos una salida en bicicleta, una actividad en el medio natural, etc.).
- Elaboración por parte de los alumnos de propuestas de actividad para clase en unidades didácticas dedicadas a contenidos como los juegos tradicionales, los juegos del mundo, previa recopilación de información sirviéndose de distintos recursos, etc.
- Uso de recursos informáticos en los procesos de recogida de información y evaluación en los que sean partícipes los alumnos.

#### **10.2.5. Competencia social y ciudadana**

- Toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas, mostrando una disposición positiva hacia los compañeros con independencia de cuál sea su nivel de competencia en el ámbito de la motricidad.
- Adopción de una disposición activa para el progreso y la autosuperación.
- Conocimiento de los sentimientos y las reacciones que pone en juego en el contexto de la actividad física mostrando un interés activo por mejorar en ellos.
- Toma de conciencia de su propia valía personal.
- Conocimiento de los aspectos personales y sociales que para él poseen un especial valor en la actividad física.
- Reconocimiento los aspectos personales y sociales que valora en los compañeros de actividad física.
- Realización de atribuciones internas en situaciones de éxito personal y colectivo.
- Conocimiento de estrategias de actuación y de auto reforzamiento en situaciones motrices que requieren de un esfuerzo de perseverancia, manteniendo un compromiso activo en relación con su uso.
- Conocimiento, valoración y puesta en juego de formas de expresión positiva de sentimientos y emociones, dentro del marco de la actividad física.
- Conocimiento, valoración y puesta en práctica de estrategias de actuación positiva ante situaciones de frustración surgidas en el contexto de la actividad física.
- Identificación de situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, manteniendo una actitud crítica ante ellas.
- Disposición crítica ante situaciones motrices que propician la exclusión o la eliminación y conocimiento y puesta en juego de estrategias que permiten superar estas circunstancias.
- Reconocimiento y rechazo de los estereotipos sexistas que aparecen dentro de la actividad motriz.
- Toma de conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales, manteniendo un compromiso activo en relación con este hecho.
- Valoración de la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales, mostrando activamente esa misma actitud.
- Respeto y apoyo a las personas con discapacidad.
- Respeto y apoyo hacia las personas que muestran una escasa competencia motriz.

- Conocimiento, valoración y puesta en práctica el principio de equidad como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación en la relación con sus compañeros, dentro de la actividad motriz.
- Reconocimiento, valoración y utilización los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo, siendo consciente de la importancia que éste posee en el contexto de la actividad física.
- Identificación y respeto de los derechos que asisten a las personas en el seno de la actividad física.
- Identificación, utilización y valoración de las formas constructivas de realizar una defensa asertiva de los derechos propios.
- Muestra de una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia.
- Conocimiento y utilización de las conductas que se usan como signo de amabilidad, valorándolas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad motriz.
- Valoración de la importancia que para la convivencia, dentro de la actividad motriz, posee el hecho de pedir favores adecuadamente y mostrar disposición para concederlos.
- Conocimiento y utilización de formas correctas de realizar críticas justas, valorándolas como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz.
- Toma de conciencia de la importancia que para la relación interpersonal, suscitada dentro de los juegos y las actividades físicas, posee el hecho de aceptar críticas justas y rechazar de forma respetuosa críticas injustas.
- Establecimiento consensuado de las normas de convivencia y respeto activo hacia ellas.
- Cumplimiento de las normas de juego, como muestra de respeto hacia los códigos de conducta que promueven la convivencia.
- Búsqueda de alternativas dialogadas y basadas en la defensa asertiva de los derechos propios, en la sensibilidad ante las necesidades ajenas, en la negociación y la cooperación, ante las situaciones de conflicto que acontecen en el contexto de la actividad física.
- Rechazo de la violencia verbal o física como primera reacción ante el conflicto, como forma de imponer los propios criterios o como modo de ejercicio de poder sobre los compañeros.
- Identificación de formas positivas de actuación ante los conflictos irresolubles que surgen en el marco de la actividad física.
- Asunción de responsabilidades dentro de la propia actividad.
- Toma de conciencia de la propia valía personal, y desarrollo de la autoestima y de un autoconcepto ajustado, realista y positivo, con independencia del nivel de competencia mostrado en el contexto del juego motor.
- Participación y contribución a un clima de seguridad afectiva y de cooperación en el que cada persona pueda percibir a la clase como una comunidad de apoyo.
- Identificación y valoración conductas prosociales aparecidas en el seno de la actividad física, en sí mismo y en sus compañeros.
- Muestra de sentimientos de empatía hacia los compañeros y actuar en coherencia con ellos.
- Disposición activa hacia la puesta en juego de conductas prosociales de ayuda.

- Identificación y puesta en juego de conductas prosociales orientadas hacia la búsqueda del beneficio de los compañeros que requieren de una atención especial.
- Muestra de una disposición activa para acoger a otras personas dentro de la actividad física.
- Conocimiento y aceptación de la propia identidad y de la diversidad como hechos enriquecedores a nivel personal y comunitario.
- Participación en juegos tradicionales, juegos del mundo, juegos cooperativos, juegos alternativos, actividades de expresión y comunicación corporal, juegos en la naturaleza, etc. valorándolos desde una perspectiva crítica en relación con cuestiones de género, de participación, de discriminación por razones de competencia motriz y de carácter socio-afectivo y axiológico.
- Valoración de la actividad física como escenario orientado por un marco axiológico que se establece en torno a los valores de libertad, responsabilidad, diálogo, amistad, cooperación, solidaridad, justicia y paz.
- Desarrollo de las capacidades de reflexión y razonamiento moral en situaciones motrices que implican la existencia de un conflicto de valores.
- Progreso hacia formas más avanzadas de razonamiento moral.
- Adopción de formas de comportamiento coherentes con el propio razonamiento moral.
- Compromiso activo en relación con la opción por el análisis racional de las situaciones reales de conflicto entre valores que se muestran dentro de la actividad física.
- Toma de conciencia de alguno de los aspectos que confluyen en el mundo del consumo y mantienen un compromiso activo en relación con un consumo responsable de ropa, calzado y material deportivo.
- Utilización de actividades, juegos, y alternativas metodológicas de carácter cooperativo (enseñanza recíproca, resolución de problemas en grupos cooperativos, proyectos en cooperación, etc.).
- Utilización de alternativas metodológicas que promueven el diálogo (tutoría entre iguales, aprendizaje en pequeños grupos, descubrimiento guiado, etc.).
- Desarrollo de actuaciones sistemáticas de educación ante el conflicto.
- Participación en la actividad desde un modelo de enseñanza para la comprensión en relación con las cuestiones de carácter socio-afectivo y axiológico, participando en ciclos de acción-reflexión en relación con cada situación ludomotriz.
- Evaluación compartida con los alumnos en relación con el proceso educativo.
- Calificación dialogada.

#### **10.2.6. Competencia cultural y artística**

- Producción, apreciación, comprensión y valoración de diferentes manifestaciones culturales y artísticas ligadas a la motricidad humana.
- Participación en situaciones motrices con un alto componente cultural: deportes, juegos tradicionales, juegos y danzas del mundo, etc. considerándolos como patrimonio común de la humanidad.
- Valoración de las actividades de expresión y comunicación corporal por su componente estético y su valor artístico.

- Valoración de los elementos estéticos integrados en diferentes manifestaciones de la motricidad, desarrollando la sensibilidad para disfrutar de ellos.
- Desarrollo de la creatividad en relación con la acción motriz.
- Puesta en juego de los estilos de enseñanza y de las alternativas metodológicas que potencian el desarrollo de la creatividad: resolución de problemas con múltiples soluciones, situaciones de exploración, etc.
- Inclusión de los elementos culturales, artísticos y creativos vinculados a la acción motriz entre los elementos susceptibles de desarrollo, plasmando este aspecto en los criterios de evaluación.

#### **10.2.7. Competencia para aprender a aprender**

- Conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades como punto de partida en el proceso de aprendizaje, dentro del marco de la actividad motriz.
- Disposición favorable para la participación en contextos cooperativos, siendo corresponsable de los aprendizajes propios y ajenos, y valorando la alternativa cooperativa como contexto que propicia el progreso para todas las personas.
- Desarrollo de la competencia motriz desde una perspectiva genérica, adquiriendo patrones de acción dúctiles y susceptibles de adecuación a diversos contextos y de ampliación desde la actividad autónoma.
- Adquisición de estrategias de reflexión sobre la propia acción motriz y de autoaprendizaje.
- Desarrollo de la percepción de uno mismo y del entorno como base para el aprendizaje.
- Puesta en juego de las capacidades perceptivo-motrices para obtener información y aplicar la propia motricidad en la resolución de situaciones problema adaptándose a situaciones nuevas y a entornos cambiantes.
- Puesta en práctica de opciones metodológicas basadas en la libre exploración.
- Puesta en práctica de estilos de enseñanza que propician la producción: descubrimiento guiado y resolución de problemas.
- Puesta en práctica de opciones metodológicas orientadas a la emancipación del alumno: proyectos, programa individualizado en cuya elaboración participa el alumno, estilo para alumnos iniciados, estilo de autoenseñanza.
- Puesta en práctica de alternativas metodológicas cooperativas.
- Actuación del maestro tendente a orientar al alumno sobre los elementos más significativos a observar dentro de su propio modo de acción.
- Introducción del juego desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión.
- Participación del alumno en la evaluación del proceso.
- Propuestas que propician la autoevaluación por parte del alumno.

#### **10.2.8. Autonomía e iniciativa personal**

(Aquellas recomendaciones recogidas en las competencias anteriores que capacitan para actuar con autonomía), y de forma concreta:

- Utilización de estrategias de auto reforzamiento ante las situaciones de índole motor que demandan perseverancia y espíritu de sacrificio.

- Desarrollo de los diferentes ámbitos de la competencia motriz como medio para poder desenvolverse en un conjunto de situaciones con patrones comunes, dentro de su entorno de actuación.
- Toma de decisiones en el contexto del juego y la actividad motriz.
- Autonomía en la organización individual y colectiva de actividades físicas, deportivas y expresivas.
- Desarrollo de habilidades sociales y actitudes prosociales, como medio para desenvolverse de forma constructiva en las interacciones personales que se establecen en y a partir de la actividad lúdica y motriz.
- Actuación asertiva en la defensa de los derechos propios y sensibilidad ante los que asisten a las otras personas.
- Desarrollo de la capacidad para abordar el conflicto de forma constructiva, dialogada y autónoma.
- Alternativas metodológicas que propician la participación y la implicación activa y responsable del alumno en el proceso educativo.
- Puesta en práctica de opciones metodológicas basadas en la libre exploración.
- Puesta en práctica de opciones metodológicas orientadas a la emancipación del alumno: proyectos, programa individualizado en cuya elaboración participa el alumno, estilo para alumnos iniciados, estilo de autoenseñanza.
- Puesta en práctica de alternativas metodológicas cooperativas.
- Actuación del maestro tendente a orientar al alumno sobre los elementos más significativos a observar dentro de su propio modo de acción.
- Introducción del juego desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión.
- Implicación del alumno en procesos organizativos y de autogestión de la actividad física.
- Desarrollo de procedimientos de evaluación compartida con los alumnos en relación con el proceso educativo a través de procesos dialógicos.
- Participación en la autoevaluación y en la evaluación del maestro.

### **10.3. ¿Y qué ha sido de la competencia motriz?**

Cuando hablamos de competencia motriz, nos referimos al modo en que se articulan los conocimientos, las habilidades y las actitudes para abordar de forma eficiente un conjunto de situaciones que poseen un patrón compartido en cuanto a que demandan del cuerpo y del movimiento intencionalmente orientado.

Dentro del desarrollo de la LOE, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre), señala que no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas y el desarrollo de determinadas competencias, puesto que cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas.

En cualquier caso, desde la Educación Física se puede echar de menos una competencia conectada de un modo singular con nuestra área. Desde una perspectiva conceptual conviene concretar, de nuevo, a qué nos referimos cuando hablamos de competencias básicas como paso previo a valorar en qué medida la competencia motriz responde a los mínimos demandados en esta definición.

Cuando nos referimos al termino “competencia” nos estamos aproximando a un saber complejo, resultado del modo en que se articulan conocimientos, habilidades y actitudes para abordar de forma eficaz situaciones con una naturaleza común. Y cuando abordamos su carácter básico estamos prestando atención a que su ejercicio resulta imprescindible para garantizar el desenvolvimiento personal y social, y la adecuación a las necesidades del contexto vital, así como para la ejercitación efectiva de los derechos y deberes ciudadanos.

La competencia motriz responde a la definición de competencia; de eso no hay duda. Pero ¿es una competencia básica? Si nos ceñimos a la definición hay competencias de las recogidas en el Real Decreto que cumplen parcialmente con la definición de “competencia básica”. Y lo mismo ocurre con la competencia motriz. Sin su desarrollo se puede participar como ciudadano ejerciendo de modo efectivo los derechos y los deberes de los que somos sujetos. Pero difícilmente se puede, sin ella, garantizar el desenvolvimiento personal y la adecuación a las necesidades del contexto vital, en la medida en que somos cuerpo e interactuamos con el entorno mediante la acción motriz. Y eso acontece así en cualquier contexto vital. No hay, pues, razones de peso que concedan el valor de básica, por ejemplo, al tratamiento de la información y la competencia digital, y no lo hagan con la competencia motriz, si no es que las competencias, aun tratando de resaltar el carácter global de la acción humana, nacieron en el mundo de la capacitación laboral y siguen aferradas a ese terreno una vez han llegado al ámbito de la educación.

Desde una perspectiva de educación para la vida, el conocimiento corporal y la acción motriz se erigen en elementos esenciales para el desarrollo personal y la interacción con los otros. Es ésta la clave que, a nuestro juicio, hace que la competencia motriz sea, al margen de las consideraciones legales, una competencia básica.

Puede ser interesante recoger, en un párrafo, la referencia a este hecho dentro de la programación.

#### 10.4. Ejemplificación de programación a partir de las competencias

Te adjuntamos, como ejemplo, una propuesta a partir de la competencia social y ciudadana. Las dimensiones, descriptores e indicadores de logro destacados en la competencia social y ciudadana hunden sus raíces en el proyecto DeSeCo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos —OCDE— (2002), en los análisis de Marina y Bernabeu (2007), Bolívar y Moya (2007), Gómez Pimpollo, Pérez Pintado y Arreaza (2007) y Casanova y Pérez Pueyo (2010)

#### LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

DIMENSIONES Y COMPETENCIAS QUE LA INTEGRAN	DESCRIPTORES	INDICADORES DE LOGRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
<p><b>DIMENSIÓN:</b></p> <p><b>1. Relaciones de convivencia interpersonal.</b></p> <p><b>COMPETENCIA:</b>  <b>Establecer relaciones de convivencia interpersonal constructiva, en el marco de la actividad física.</b></p>	<p>1.1. Conocimiento y aceptación de la propia identidad y de la diversidad como hechos enriquecedores a nivel personal y comunitario.</p> <p>1.2. Conocimiento de los sentimientos y las emociones que pone en juego en el contexto de la actividad física haciéndolos explícitos</p>	<p>1.1. Hace explícitas, en situaciones de diálogo colectivo y en el contexto de la actividad motriz, la disposición para aprender de personas diferentes a él y la actitud positiva para compartir, con ellas, su saber.</p> <p>1.2. Expresa de forma positiva sus emociones y sentimientos en el contexto de la actividad física, en los momentos de conflicto y en las</p>



LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

DIMENSIONES Y COMPETENCIAS QUE LA INTEGRAN	DESCRITORES	INDICADORES DE LOGRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
	<p>de forma positiva.</p> <p>1.3. Reconocimiento, valoración y utilización de los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo.</p> <p>1.4. Identificación, utilización y valoración de las formas constructivas de realizar una defensa asertiva de los derechos propios.</p> <p>1.5. Conocimiento y utilización de las conductas que se usan como signo de amabilidad, valorándolas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad motriz.</p> <p>1.6. Conocimiento y utilización de formas correctas de mostrar aquiescencia, de realizar críticas justas, de aceptarlas cuando se es objeto de ellas y de rechazarlas de forma respetuosa cuando se consideran injustas, valorando esta actuación como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz.</p> <p>1.7. Manifestación de una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia.</p> <p>1.8. Puesta en juego de alternativas dialogadas y basadas en la defensa asertiva de los derechos propios, la sensibilidad ante las necesidades ajenas, la negociación y la cooperación, ante las situaciones de conflicto que acontecen en el contexto de la actividad física.</p>	<p>situaciones de reflexión colectiva, e inhibe actuaciones de agresión física, o verbal como respuesta al enfado o a la frustración.</p> <p>1.3. Regula el diálogo desde el respeto al turno de palabra, la escucha activa acompañada de la mirada a quien habla, la expresión constructiva y respetuosa, la búsqueda de puntos de encuentro y la aceptación de la discrepancia, en el marco de la actividad motriz.</p> <p>1.4. Defiende sus derechos de forma firme y respetuosa en el contexto de las diferentes situaciones que dimanen de la actividad física.</p> <p>1.5. Es amable en el trato con sus compañeros (sonríe, saluda...) y manifiesta, en contextos de reflexión, la importancia de la amabilidad y las emociones y sentimientos que le produce actuar de este modo y ser objeto de la actuación amable en las situaciones de reflexión colectiva.</p> <p>1.6. Actúa con sentido crítico ante los modos de hacer de los compañeros, manifestando aquello que le gusta, siendo respetuoso en la expresión de desacuerdos, aceptando las críticas cuando las considera justas y rechazando de forma asertiva las que considera injustas, en el contexto de los juegos y actividades motrices.</p> <p>1.7. Muestra respeto hacia las personas con independencia de que exista o no coincidencia de perspectivas, en el momento en que se contrastan puntos de vista.</p> <p>1.8. En el marco de la actividad ludomotriz, regula el conflicto de forma positiva, inhibiendo actuaciones destructivas como forma de manifestación de la intensidad emocional del inicio, calmándose antes de hablar, expresando sentimientos emociones e ideas, escuchando activamente, buscando puntos de</p>

DIMENSIONES Y COMPETENCIAS QUE LA INTEGRAN	DESCRITORES	INDICADORES DE LOGRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
<p><b>DIMENSIÓN:</b></p> <p><b>2. Cooperación.</b></p> <p><b>COMPETENCIA:</b>  <b>Cooperar para desarrollar proyectos compartidos ligados a la actividad lúdica y motriz.</b></p>	<p>2.1. Disposición para poner las capacidades personales al servicio de metas comunes, en el contexto de situaciones que demandan de cooperación.</p> <p>2.2. Establecimiento de diálogos compartiendo y contrastando ideas para alcanzar, de forma efectiva, objetivos compartidos.</p> <p>2.3. Puesta en juego de habilidades sociales para propiciar la resolución constructiva de contextos motrices que demandan de cooperación.</p> <p>2.4. Manifestación de actitudes prosociales como forma de contribución al desarrollo grupal dentro contextos cooperativos.</p> <p>2.5. Compromiso activo implicándose y esforzándose en su actuación desde la tarea y el rol que ha de asumir en el seno de cada marco cooperativo.</p> <p>2.6. Aceptación y contribución a la igualdad de estatus entre los miembros de todo grupo cooperativo.</p>	<p>encuentro sobre lo sucedido, indagando en soluciones basadas en negociar y en cooperar y cumpliendo los acuerdos establecidos.</p> <p>2.1. Se implica activamente en las propuestas motrices de naturaleza, aportando sus conocimientos y habilidades para lograr los objetivos del grupo.</p> <p>2.2. Participa de forma activa y constructiva en los diálogos tendentes a la búsqueda de alternativas de acción que den respuesta a situaciones motrices.</p> <p>2.3. Actúa en el contexto de las situaciones que demandan cooperación, desde la buena disposición, el diálogo, la amabilidad, la corrección en el trato y la asertividad.</p> <p>2.4. Actúa, en contextos cooperativos, acogiendo a los compañeros, mostrando empatía, ayudando y manifestando apoyo, en el seno de contextos que demandan cooperación.</p> <p>2.5. Actúa con determinación y esfuerzo en el desempeño del rol que ha de asumir en cada momento, dentro del marco de la cooperación.</p> <p>2.6. Desde su participación en el grupo se muestra inclusivo y respetuoso y atribuye importancia a todas las personas.</p>
<p><b>DIMENSIÓN:</b></p> <p><b>3. Derechos y deberes en la acción social.</b></p> <p><b>COMPETENCIA:</b>  <b>Ejercer los derechos y deberes en el contexto de la acción social surgida en relación con la actividad física y reconocerlos, respetarlos y defenderlos en los demás.</b></p>	<p>3.1. Respeto hacia las otras personas con independencia de sus habilidades motrices, de integración de la afectividad, sociales, o de cualquier otra índole.</p> <p>3.2. Reconocimiento y respeto de los derechos que asisten a las personas y de los deberes que, de forma consecuente éstas han de mantener, en el marco de la actividad física.</p> <p>3.3. Establecimiento consensuado de las normas de convivencia y respeto activo de éstas.</p>	<p>3.1. Muestra una actitud respetuosa hacia todas las personas en el seno de la práctica motriz.</p> <p>3.2. Reconoce los derechos y deberes de las personas en situaciones de reflexión colectiva y actúa, con continuidad, en coherencia con ese reconocimiento.</p> <p>3.3. Participa en la elaboración de las normas, de clase, establecidas partiendo de los derechos que nos</p>

DIMENSIONES Y COMPETENCIAS QUE LA INTEGRAN	DESCRPTORES	INDICADORES DE LOGRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
	<p>3.4. Identificación de situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, manteniendo una actitud crítica ante ellas.</p> <p>3.5. Disposición crítica ante situaciones que propician la exclusión y conocimiento y puesta en juego de estrategias que permiten superar estas circunstancias.</p> <p>3.6. Reconocimiento y rechazo de los estereotipos sexistas, de étnia, clase social o cualquier otra naturaleza, que aparecen dentro de la actividad motriz.</p> <p>3.7. Toma de conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales, manteniendo un compromiso activo en relación con este hecho.</p> <p>3.8. Valoración de la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales, mostrando activamente esa misma actitud.</p> <p>3.9. Conocimiento, valoración y puesta en práctica del principio de equidad, como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación.</p>	<p>asisten, las respeta en la actuación cotidiana, acepta los incumplimientos cuando se dan, mostrando voluntad de mejora y denuncia de forma constructiva incumplimientos ajenos, especialmente si éstos le perjudican o perjudican a otras personas.</p> <p>3.4. Cuando en el seno de la actividad física se producen situaciones de discriminación, manifiesta, de forma constructiva su desacuerdo y expone soluciones para superarlas.</p> <p>3.5. Ante las situaciones de exclusión que se manifiestan en el contexto de la actividad física, manifiesta una actitud crítica y expone alternativas que ayudan a superarlas.</p> <p>3.6. Rechaza de forma argumentada los estereotipos sexistas, étnicos, de clase social o de otra naturaleza, que se hacen explícitos, tanto en el contexto de la actividad motriz como en el marco de las actividades de reflexión que giran en torno a ella.</p> <p>3.7. Participa en el reparto de espacios y materiales, defendiendo, de forma asertiva, un uso equitativo de ellos.</p> <p>3.8. Muestra respeto por las otras personas con independencia de su origen nacional, étnico o cultural y demuestra interés por aprender de otros compañeros.</p> <p>3.9. Acepta, en situaciones de diálogo, que las personas han de recibir ayuda y apoyo en función de sus necesidades y participa ofreciendo o demandando esa ayuda en función de las situaciones.</p>
<p><b>DIMENSIÓN:</b></p> <p><b>4. Actitudes prosociales.</b></p>	<p>4.1. Participación y contribución a un clima de seguridad afectiva en el que cada persona pueda percibir a la clase como una comunidad de apoyo.</p>	<p>4.1. Ofrece apoyo a sus compañeros y contribuye con su actuación, a crear un buen clima socio-afectivo dentro del grupo.</p>

DIMENSIONES Y COMPETENCIAS QUE LA INTEGRAN	DESCRITORES	INDICADORES DE LOGRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
<p><b>COMPETENCIA:</b> <b>Mostrar actitudes prosociales en contextos ligados a la actividad física.</b></p>	<p>4.2. Reconocimiento de los problemas de los otros, desde la alteridad, manifestación de sentimientos de empatía, y actuación tendente a prestar apoyo afectivo y, en la medida de sus posibilidades, a contribuir a la resolución de dichos problemas.</p> <p>4.3. Muestra de una disposición activa para acoger a otras personas dentro de la actividad física.</p> <p>4.4. Disposición positiva para compartir en el marco de la actividad motriz.</p> <p>4.5. Establecimiento de interacciones basadas en la ayuda hacia los compañeros.</p> <p>4.6. Experimentación y expresión de sentimientos de afecto y amistad, valorándolos como una contribución al bienestar de las otras personas.</p> <p>4.7. Identificación y puesta en juego de actuaciones que buscan el beneficio de personas que necesitan un apoyo especial.</p>	<p>4.2. Manifiesta interés por las situaciones de dificultad que viven otras personas y por los sentimientos vividos en estas situaciones, se pone en el lugar de los otros, y muestra apoyo y ayuda para la superación de las dificultades.</p> <p>4.3. Acoge a todas las personas en el seno de los grupos de los que forma parte en el contexto de la práctica motriz.</p> <p>4.4. Comparte espacios, materiales e ideas en las diferentes situaciones ligadas a la práctica ludomotriz.</p> <p>4.5. Pide ayuda cuando la necesita y ayuda a quienes muestran necesidad de ella, dentro de la actividad motriz.</p> <p>4.6. Manifiesta, a través de sus palabras, su actuación y su disposición hacia los demás, los sentimientos de afecto y el compromiso implícito en la amistad y reconoce la importancia de estos sentimientos para el bienestar de las personas.</p> <p>4.7. Presta atención y ofrece ayuda a personas con discapacidad, de reciente incorporación al grupo, con bajo nivel de competencia motriz, con dificultades para integrarse en el grupo, o con cualquier otro tipo de dificultad.</p>
<p><b>DIMENSIÓN 5:</b> <b>Pensamiento y acción social.</b></p> <p><b>COMPETENCIA:</b> <b>Interpretar críticamente, comprender y participar de forma constructiva en los aspectos derivados de la actividad física, promovida en el seno de la sociedad de la que forma parte.</b></p>	<p>5.1. Establecimiento de vínculos, desde una óptica crítica, entre actividad física y deportiva y derechos humanos.</p> <p>5.2. Interpretación crítica de los aspectos positivos y negativos que convergen en las actividades físicas y deportivas tal como se manifiestan en el medio social y son ofrecidas por los medios de comunicación social.</p>	<p>5.1. Muestra una actitud crítica en relación con la actividad física y deportiva, reconociendo los aspectos que desde ésta inciden positivamente en los derechos humanos y rechazando las concepciones que inciden de forma negativa.</p> <p>5.2. En situaciones de diálogo, reconoce los aspectos positivos y negativos del deporte en la visión ofrecida por los medios de comunicación y muestra una actitud crítica y argumentativa en su análisis, desde una óptica de respeto a los valores fundamentales.</p>

DIMENSIONES Y COMPETENCIAS QUE LA INTEGRAN	DESCRIPTORES	INDICADORES DE LOGRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
	<p>5.3. Toma de conciencia de algunos de los aspectos que confluyen en el mundo del consumo vinculado a la actividad física manteniendo un compromiso activo en relación con un consumo responsable de ropa, calzado y material deportivo.</p> <p>5.4. Establecimiento de vínculos, desde una óptica crítica, entre actividad física y deportiva y relaciones interculturales.</p> <p>5.5. Valoración de alternativas motrices que pueden resultar enriquecedoras personal y socialmente y que cuentan con una menor incidencia mediática o/y con una menor implantación social.</p> <p>5.6. Valoración de la incidencia positiva y negativa de la actividad humana sobre el medio natural, comprometiéndose en su conservación y mejora.</p>	<p>5.3. Selecciona la ropa y el calzado deportivo bajo criterios de funcionalidad, comodidad, durabilidad y relación calidad/precio y manifiesta, en situaciones, de diálogo, una actitud crítica en relación con las influencias positivas y negativas que ejercen las marcas deportivas.</p> <p>5.4. Valora a partir de la propia experiencia las posibilidades que ofrece la actividad física como lugar de encuentro intercultural y expone los aspectos negativos que pueden mantener ciertas formas de práctica motriz, para esas relaciones.</p> <p>5.5. Participa con implicación e interés en actividades físicas alternativas a la visión, relacionada con determinados deportes hegemónicos, que en relación con la actividad física, promueve el medio social: juegos del mundo, juegos tradicionales, actividades físicas cooperativas, deportes alternativos...</p> <p>5.6. En situaciones de reflexión colectiva, muestra una actitud crítica en relación con las prácticas que inciden de forma negativa sobre el medio natural y actúa respetando y cuidando la naturaleza en las actividades físicas realizadas en el medio natural.</p>
<p><b>DIMENSIÓN 6:</b></p> <p><b>Valores personales y sociales.</b></p> <p><b>COMPETENCIA:</b>  <b>Tomar conciencia de los valores personales y sociales para el desarrollo de una ciudadanía democrática que convergen en relación con la actividad física, reconstruirlos afectiva y racionalmente e integrarlos en la acción propia.</b></p>	<p>6.1. Conocimiento de los aspectos personales y sociales que para él poseen un especial valor en la actividad física.</p> <p>6.2. Valoración crítica de la realidad ligada a la actividad física y actuación desde un marco axiológico que se establece en torno a valores como la libertad, responsabilidad, diálogo, amistad, cooperación, solidaridad, justicia y paz.</p> <p>6.3. Compromiso activo en relación con la opción por el análisis racional de las situaciones reales de conflicto entre valores que se muestran dentro de la actividad física.</p>	<p>6.1. En situaciones de diálogo, resalta los aspectos que más valora tanto en relación consigo mismo, como en la interacción con los demás, en el marco de las actividades físicas.</p> <p>6.2. Muestra compromiso, en situaciones de reflexión y en su propia actuación con la manifestación de actitudes ligadas a los valores universales que contribuyen al bienestar personal y a la convivencia social.</p> <p>6.3. Cuando, en situaciones de juego o en torno a la actividad física, se dan conflictos entre valores, muestra una actitud de reflexión y actúa de forma coherente con sus decisiones.</p>

DIMENSIONES Y COMPETENCIAS QUE LA INTEGRAN	DESCRITORES	INDICADORES DE LOGRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
	6.4. Progreso en el razonamiento moral, adoptando formas de comportamiento coherentes con dicho razonamiento.	6.4. Manifiesta verbalmente un razonamiento moral progresivamente más profundo, prestando atención a una moral de justicia y de atención, y refleja en su forma de actuar, ese progreso.

## 11. Interdisciplinariedad, educación desde la transversalidad y currículo integrado

La **interdisciplinariedad** nos permite avanzar más allá de las visiones fragmentarias propias de cada disciplina. Supone entender la educación desde una perspectiva diferente a la que deriva de la yuxtaposición de los elementos independientes relativos a cada área curricular.

Es necesaria, en este caso, una labor compartida y coordinada con los maestros de las otras áreas curriculares, para conectar entre sí y con una relación definida, diferentes disciplinas.

En nuestra programación podemos concretar esta acción a través de la conexión con los contenidos de las restantes áreas curriculares. El planteamiento ha de ser necesariamente genérico y se concretará posteriormente en las unidades didácticas.

Te presentamos un ejemplo:

ÁREA	TRATAMIENTO INTERDISCIPLINAR DESDE LA E. F. A TRAVÉS DE:
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>· La percepción de espacio y su traslación al plano.</li> <li>· La apreciación de distancias y trayectorias en el contexto de la actividad motriz.</li> <li>· La aplicación de escalas en el plano dentro de las actividades de orientación, así como de rumbos con ángulos diferentes.</li> </ul>
Conocimiento del medio	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Toma de conciencia del propio cuerpo en su interacción con el entorno.</li> <li>· Desarrollo de una correcta actitud postural como medio que contribuye al bienestar físico y la salud.</li> <li>· Conocimiento, práctica y valoración de la actividad física como factor que contribuye a la salud y la calidad de vida.</li> <li>· Desarrollo de hábitos de alimentación equilibrada, racional y saludable.</li> <li>· Valoración del espacio natural como contexto para el disfrute y el desarrollo de actividad física.</li> <li>· Respeto y cuidado del entorno inmediato.</li> <li>· Respeto y cuidado del medio natural.</li> <li>· Actitud crítica ante las formas de actuación que ponen en peligro el medio natural.</li> </ul>
...	...

La **transversalidad**, como elemento vertebrador de la educación desde la concurrencia de diferentes disciplinas para acercarse al mismo objeto de estudio, lleva consigo un planteamiento humanizador que planea sobre la totalidad de la actividad escolar y la impregna de un sentido ético. En su conexión con temas de importante calado desde la óptica moral, la perspectiva educativa transversal va ligada a una visión globalizadora, que percibe la realidad en toda su complejidad, observándola desde todos los ángulos necesarios para alcanzar una verdadera comprensión de sus diferentes dimensiones con el fin de realizar un análisis crítico que redunde en beneficio de la educación ética.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

La decisión queda en tus manos: si los miembros del tribunal fueran conocedores de lo que significa programar por competencias, podríamos suprimir este epígrafe. Si no están conectados con el nuevo marco curricular, podría ser interesante mantenerlo.

Esta tarea trasciende el estricto marco de lo más académico del currículo y se aproxima más al tratamiento de cuestiones vitales, estrechamente relacionadas con los aspectos del devenir individual y social que llevan implícito un conflicto entre diferentes valores. La educación en materias relacionadas con la paz, la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, los temas medioambientales, la salud o el consumo no hacen sino sintetizar estos aspectos que poseen una naturaleza problemática desde la perspectiva axiológica.

No obstante, hemos de tener en cuenta que en el nuevo contexto que genera la LOE no aparecen explícitamente los temas transversales como tales y que parte de ellos son asumidos por la educación para la ciudadanía.

Podrías plantear de qué modo desde tu programación tratas de educar para un consumo responsable, para la igualdad de oportunidades entre géneros, para la convivencia intercultural, para la salud, para la paz, para el respeto y cuidado del medio ambiente. O simplemente podrías plantear que, como ha quedado ya plasmado en los apartados dedicados a los objetivos, los contenidos, la metodología, etc. y como pondrás de manifiesto en el dedicado a la educación en valores, desarrollas una acción pedagógica que pretende educar para un consumo responsable, para la igualdad de oportunidades entre géneros, etc.

Establecido el marco de referencia, cabe ahora hacernos una pregunta:

**¿Si programamos y educamos partiendo de competencias básicas no estamos ya integrando una perspectiva interdisciplinar y transversal?**

Tal vez, entonces, no sea necesario que incluyamos este apartado que puede acabar teniendo algo de reiterativo.

No obstante, la perspectiva de educación por competencias puede estar ligada a un espacio en el que conviene que ahondemos; espacio que guarda importantes nexos con la interdisciplinariedad y la transversalidad. Se trata de las propuestas basadas en un **currículo integrado**.

Profundizando en esta alternativa educativa, estaremos avanzando hacia el desarrollo de un currículo integrado (Torres, 2002), si:

- Interrelacionamos las diferentes áreas a partir de propuestas educativas integradoras.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Si hacemos alusión a la transversalidad, conviene no referirse a los temas transversales tal como aparecían en el desarrollo de la LOGSE, para marcar distancia formal. Por otro lado, es preciso justificar su inclusión. Para ello puede ser suficiente con que resumes los párrafos anteriores. Puede ser conveniente también que aludas a que aún cuando en el nuevo referente legal no aparecen explícitamente los temas transversales, sigues haciendo alusión a elementos transversales para destacar tanto el carácter globalizador de los aprendizajes que promueves desde nuestra área, como su trascendencia en la educación para la vida, en conexión con un planteamiento ético.

- Atendemos los procesos de aprendizaje desde las singularidades que atesoran las personas a las que destinamos la experiencia pedagógica.
- Organizamos los contenidos de forma significativa, con el fin de que los alumnos comprendan, desde el primer momento, el sentido de las tareas en las que se ven implicados.
- Abrimos las puertas de la actividad didáctica a la comunidad de la que forma parte el centro educativo, a sus necesidades, a sus demandas, a sus elementos culturales y sociales.
- Promovemos el compromiso ético.
- Y hacemos extensiva esta apertura a lo que significa hoy educar para una “aldea global”.

Si tu propuesta forma parte de un marco global, constituido por el espacio pedagógico que constituye el currículo integrado, conviene que lo resaltes como uno de los aspectos más significativos de tu programación, que resaltes los rasgos definitorios del propio término y que plantees de qué modo lo promueves.

## **12. Metodología y organización**

En nuestra área curricular la concepción que se adopta en torno al modo de entender los métodos de enseñanza está especialmente condicionada por las singularidades que le son propias. Entre ellas cabe destacar:

- La naturaleza vivencial de la actividad.
- La implicación del alumno desde su globalidad personal.
- Los contenidos están vinculados a aspectos culturales de la actividad física.
- El marco espacial en el que se desarrollan las clases.
- El uso de materiales específicos.
- La actividad corporal y motriz hace visible a los demás la competencia de cada persona.
- El aprendizaje se refleja como un hecho manifiesto.
- Algunos de los resultados son inmediatos.
- La demanda de mecanismos de organización y control específicos.
- Hay, en ella, un alto grado de convergencia con los intereses de los alumnos.
- Constituye un marco singular para educar en valores.

Fruto de estas singularidades, han surgido y siguen surgiendo diferentes concepciones y alternativas prácticas en relación con la metodología y la organización de las clases.



Toda acción educativa se organiza a partir de alternativas metodológicas. Y, como punto de partida, éstas son sensibles a los principios de actuación educativa que guían nuestra práctica docente.

En su selección y ulterior puesta en práctica es preciso actuar en coherencia con los Principios de Actuación Educativa.

Hablamos de **Principios de Actuación Educativa** para referirnos a los planteamientos generales de naturaleza pedagógica con los que nos consideramos comprometidos de tal modo que impregnan transversalmente todo el quehacer didáctico en el que nos encontramos inmersos.

Como ejemplo, te ofrecemos algunos de los que pueden servir de referencia. Es importante, en cualquier caso, que, al elaborarlos, sientas que verdaderamente te comprometen y que tengas en cuenta que todo, en tu programación, ha de ser coherente con ellos.

## **12.1. Principios de actuación educativa**

### ***12.1.1. Valoración de la Educación Física como una práctica emancipadora, como un camino hacia la libertad***

Entendemos que toda acción pedagógica está orientada hacia la consecución de personas libres y responsables, capaces de reflexionar, de discernir, de optar y de comprometerse de un modo responsable con lo elegido. La Educación Física no hace sino contribuir a capacitar a las personas en este camino hacia la emancipación. Para ello es preciso que la propia clase de Educación Física se convierta en un escenario en el que se conjuguen la libertad y la responsabilidad.

### ***12.1.2. Concepción de la motricidad como expresión global de la persona***

La acción motriz está dotada de un significado y de una intencionalidad que la sitúan en el ámbito de la expresión global de un ser que piensa, siente y se relaciona. Nuestro acercamiento a la acción motriz como factor educable implica, en consecuencia, acercarse también a la educación de la persona que observa, compara, analiza, conoce, elabora estrategias de actuación, experimenta sensaciones y estados de ánimo, se expresa y se comunica, a partir de la motricidad y a través de ella.

Y entender la persona de este modo significa también tomar conciencia de que toda propuesta motriz, toda actividad desarrollada en clase es un medio susceptible de educar en los ámbitos motriz, cognitivo, afectivo y social que forman parte de la globalidad personal.

### ***12.1.3. Personalización de la actividad de clase***

Cada niño es único y uno de los aspectos más estimulantes de la labor docente radica en descubrir a cada alumno en su singularidad y profundizar en ella para contribuir al desarrollo de todas sus potencialidades. Por ello, si pretendemos que la actividad física se convierta en un contexto para el conocimiento, la internalización crítica y el compromiso en

relación con un marco axiológico puramente humano, y si consideramos cada persona como auténticamente importante, es preciso que las relaciones de clase se personalicen.

Para avanzar en este sentido, es necesario que el grupo se convierta en una comunidad de apoyo para cada persona desde el substrato que representa un clima cálido, basado en la aceptación, la inclusión y la disposición para las relaciones colaborativas.

Por otra parte, las interacciones entre iguales en el contexto de la Educación Física se ven especialmente influenciadas por la confianza del alumno en sí mismo, por la percepción de sus propias capacidades, por su autoestima, etc. La proyección hacia el exterior, hacia la alteridad y la relación constructiva con los otros, solo es posible desde la valoración positiva de lo que uno representa como persona.

#### ***12.1.4. Desarrollo de la competencia motriz a través de experiencias positivas de aprendizaje dotadas de sentido para los alumnos***

Es preciso que los alumnos progresen en el desarrollo de capacidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales que les permitan desenvolverse en las situaciones-problema de índole motriz que se le plantean tanto en las clases de educación física como en sus otros ámbitos de actuación.

Pero, para que se produzca dicho progreso, es importante que el niño afronte la práctica motriz con posibilidades de éxito, lo que lleva implícita la necesidad de individualizar los aprendizajes, de modo que no se intente que todos los alumnos alcancen simultáneamente unas metas previamente fijadas. Se trata de proveer ambientes educativos para la exploración creativa y para la ampliación y diversificación de las propias capacidades en relación con la motricidad y de que, en última instancia, cada alumno tenga la oportunidad de encontrar actividades que le proporcionen experiencias positivas.

Por otra parte, las prácticas motrices que proponemos a nuestros alumnos han de tener sentido para ellos. Y para que esto ocurra, no solo deben promover el movimiento vivenciado y la reflexión sobre la propia acción motriz, sino que, además, han de poseer elementos que las vinculen con la actividad ludomotriz del niño fuera del contexto escolar y, especialmente, en su tiempo de ocio. Las capacidades desarrolladas han de estar dotadas, en última instancia, de funcionalidad dentro de la vida del niño.

#### ***12.1.5. Diversificación y variabilidad en la práctica motriz***

Frente a visiones homogeneizadoras de la actividad motriz abogamos por la diversificación.

La evolución cultural de la actividad física ha servido para poner ante nosotros un crisol de opciones en las que se ven implicados de distinto modo los parámetros de corporalidad, espacialidad y temporalidad vinculados al movimiento.

La diversificación de las actividades en las que los niños participan puede ir unida a la variabilidad en las condiciones de práctica de cada una de ellas, lo que contribuye a que se produzcan procesos de transferencia entre diferentes actividades motrices y a que el movimiento corporal sea más flexible y adaptable a distintas situaciones.

Y las opciones motrices exploradas sirven, también, para convertir en más rico y variado el repertorio de actividades de las que pueden hacer uso los alumnos fuera del contexto escolar.

#### **12.1.6. Significatividad de los aprendizajes. Enseñanza comprensiva**

La nueva concepción de aprendizaje, como proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante y de enseñanza, como ayuda del docente en ese proceso son para Díaz del Cueto y Castejón (2011), los pilares de la enseñanza comprensiva

Para que los procesos educativos dentro de nuestra área curricular sean verdaderamente enriquecedores es necesario que propicien aprendizajes significativos. Y en este sentido se requiere:

- Conocer el desarrollo evolutivo de los alumnos y sus conocimientos previos en relación con los nuevos motivos de aprendizaje para que sirvan de punto de partida.
- Ofrecer contextos y actividades que permitan que el alumno construya sus nuevos aprendizajes relacionándolos de forma significativa con lo que ya conoce.
- Diseñar tareas y contextos de práctica que provoquen situaciones problema.

Y plantear situaciones de aprendizaje que resulten motivadoras para el alumno.

#### **12.1.7. Atención al juego y al sentido lúdico en la actividad motriz**

No se trata, únicamente, de retomar el juego como actividad física organizada que globaliza y dota de sentido al movimiento corporal, por más que este hecho tenga una gran importancia. Se pretende, también, impregnar la actividad del auténtico sentido lúdico. Se trata, en suma, de acercar al niño a la diversión, a la alegría, a la magia y al carácter autotélico propios de lo lúdico en un mundo en el que, con frecuencia, todo parece estar regido por criterios de eficacia y rendimiento.

#### **12.1.8. Cooperación**

Pretendemos promover la cooperación no solo como una estrategia de actuación, sino también como un hecho en el que confluyen la diversión y la alegría, el buen clima afectivo, las relaciones sociales positivas, la colaboración recíproca para alcanzar logros individuales y grupales, la asunción de normas que constituyen un pacto respetado por todos y la promoción de valores para la convivencia. La cooperación influye de forma decisiva en aspectos tan importantes en educación como el desarrollo de la motricidad, la satisfacción de los participantes, el desarrollo de la autoestima y la elaboración de un autoconcepto positivo, la integración de pautas de atribución interna, el desarrollo de habilidades sociales, o la puesta en juego de actitudes prosociales.

### **12.1.9. Atención al ámbito de los afectos**

La actividad motriz conlleva una fuerte implicación afectiva. Durante su práctica, los alumnos experimentan sentimientos de alegría, de empatía, de amistad, de frustración, etc. Es necesario, en consecuencia, que la clase de Educación Física provea un ambiente de seguridad afectiva, en el que los alumnos puedan sentirse a gusto en las situaciones de éxito y abordar de forma adecuada las situaciones de dificultad. Y esto requiere de una cuidada planificación de los contextos educativos: agrupamientos, métodos, estructura de meta de las actividades, etc. porque los contextos no son neutros cuando se trata de crear un clima afectivo adecuado.

### **12.1.10. Atención a la esfera de las relaciones sociales**

En el contexto de la actividad motriz surgen constantemente interacciones sociales. Pero éstas pueden orientarse hacia lo prosocial y también pueden resultar poco constructivas. Por lo tanto las interacciones sociales positivas no pueden considerarse como un “a priori” intrínsecamente unido a la actividad motriz. Bien al contrario, al considerar la práctica motriz como hecho educativo, es necesario crear contextos adecuados en los que de nuevo tendrán un valor relevante los agrupamientos, los métodos, las normas de funcionamiento de clase y la estructura de las tareas.

### **12.1.11. Atención a la educación en los valores universales para el desarrollo personal, la convivencia social y la relación equilibrada con el entorno natural**

Con el ámbito de los valores pasa como con el mundo de los afectos o el de las relaciones sociales; con frecuencia se ha atribuido sin más reflexión a las actividades motrices un amplio abanico de cualidades. Se considera a menudo que las actividades motrices fomentan el compañerismo, la amistad, el respeto, la solidaridad, etc.

Pero, como hemos visto en este texto, esto no necesariamente es cierto.

Pensamos que desde la actividad motriz se puede y se debe educar en valores universales como la libertad, la responsabilidad, el diálogo, la amistad, la cooperación, la solidaridad o la paz. Y también en este caso los valores que promovamos irán unidos a la estructura de meta de las tareas, al tipo de relaciones comunicativas que propiciemos en la clase, a los métodos de aprendizaje que elijamos y al clima afectivo-social que se cree en el grupo.

## **12.2. Alternativas metodológicas**

Definido un marco en cuanto a los principios que nos sirven de referencia, conviene seguir avanzando.

Las decisiones de naturaleza metodológica nos sitúan ante un campo que posee un importante calado educativo. La selección de técnicas de enseñanza, de estrategias en la práctica, de estilos de enseñanza<sup>2</sup>, o el modo en que encauzamos la actividad lúdica son

---

<sup>2</sup> Puede encontrarse una clara identificación de estos términos en Sicilia y Delgado (2002). También hay referencias a las estrategias en la práctica en Riera (1989) y en Sánchez Bañuelos (1992). Por su

decisiones que condicionan sistemáticamente el modo en que se desarrolla la acción didáctica. Por otro lado, siguen surgiendo opciones metodológicas que poseen un especial valor pedagógico.

De forma complementaria, los aspectos organizativos que nos ponen en relación con los agrupamientos, los tiempos y los espacios, convergen con las opciones metodológicas para crear espacios educativos con una orientación concreta.

Por ello, con carácter previo al análisis de estos aspectos, a la luz de lo que nos deparan las singularidades propias de nuestro grupo y el modelo educativo que puede darles respuesta, vamos a tratar de identificar cada aspecto de forma breve.

### **12.2.1. Técnicas de enseñanza, estrategias en la práctica y estilos de enseñanza**

Las técnicas de enseñanza nos sitúan ante las alternativas relativas a cómo acercar a los alumnos hasta la actividad de aprendizaje. El modo en que se le presenta la tarea y la forma en la que se le aproxima a la información y al aprendizaje está en la base de las propias técnicas.

A modo de dicotomía, nos encontramos con dos opciones: la primera ligada a la instrucción directa y entroncada con el aprendizaje receptivo o reproductivo y la segunda unida al aprendizaje por descubrimiento o productivo.

Cuadro 7. Técnicas de enseñanza.

<b>TÉCNICAS DE ENSEÑANZA</b>	
<p><b>INSTRUCCIÓN DIRECTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Basada en la existencia de soluciones motrices idóneas para cumplir con determinados objetivos (salto de altura Fosbury, correcta técnica de carrera...) y en modelos a reproducir.</li> <li>- Ligada a mecanismos de ejecución y control.</li> <li>- El docente o un compañero de aprendizaje proporciona la información.</li> </ul>	<p><b>APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Basada en la existencia de múltiples soluciones que dan respuesta a un problema motor o en la existencia de una solución a la que los alumnos se van aproximando con mayor o menor colaboración del docente.</li> <li>- Ligada a factores perceptivos y decisionales.</li> <li>- El docente plantea el problema (habitualmente de índole motriz) y media en el proceso de aprendizaje y el alumno busca la(s) respuesta(s).</li> </ul>

Por su parte, las estrategias en la práctica (Riera, 1989) unidas al aprendizaje receptivo, nos acercan al modo en que se presenta un modelo para su aprendizaje. Básicamente caben dos opciones: la estrategia global y la estrategia analítica, además de la estrategia mixta que combina a ambas:

---

parte, los estilos de enseñanza han sido el motivo central de los tratados de Mosston (1978) y Mosston y Ashworth (1993), así como de Delgado (1991), Sicilia (2001) y Sicilia y Delgado (2002).

Cuadro 8. Estrategias en la práctica.

ESTRATEGIAS EN LA PRÁCTICA	
<p><b>ESTRATEGIA GLOBAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la tarea en su totalidad.</li> <li>- Tareas de escasa complejidad y bajo nivel de estructuración.</li> </ul> <p style="text-align: center;">VARIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Global pura: la tarea es presentada en su totalidad sin reparar en más aspectos.</li> <li>- Global con polarización de la atención: la tarea se presenta y realiza en su globalidad, al tiempo que se pone el énfasis en un aspecto relevante de ésta.</li> <li>- Global con modificación de la situación real: la tarea se presenta y se realiza en su totalidad, con cambios en las condiciones naturales de ejecución.</li> </ul>	<p><b>ESTRATEGIA ANALÍTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la tarea descompuesta en partes.</li> <li>- Tareas de gran complejidad y alto nivel de estructuración.</li> </ul> <p style="text-align: center;">VARIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis progresivo: la tarea se divide en partes y se enseña progresivamente uniendo cada nueva parte a las anteriores.</li> <li>- Análisis secuencial: se enseña cada parte por separado, en el orden que presenta la estructura de la tarea y, a posteriori, se conectan las partes en una etapa final de síntesis.</li> <li>- Análisis puro: se enseña por separado cada parte siguiendo un orden de presentación que responde a intereses docentes.</li> </ul>
<p><b>ESTRATEGIA MIXTA</b></p> <p>Se combinan las estrategias global y analítica según la secuencia: global-analítica-global.</p>	

Pero son las decisiones relativas a los **estilos de enseñanza**, las que mayor impronta han dejado entre el profesorado, tal vez por la influencia que la propuesta de Muska Mosston ejerció en su momento y por la que ha seguido ejerciendo en la formación inicial y permanente del profesorado, por el carácter exhaustivo de su análisis, por su intencionalidad unida al deseo de identificar y añadir luz sobre las posibilidades de acción didáctica y por su clara vinculación con la práctica. No obstante, también son muchas las voces que consideran este modelo superado al poseer elementos que le vinculan a planteamientos conductistas y a modelos de racionalidad técnica.

Mosston, primero en solitario en 1978, y con posterioridad en colaboración con Ashworth en 1993, aborda la idea de “estilo de enseñanza” entendiéndola como la estructura que, con carácter independiente de la propia idiosincrasia del educador, sirve para:

- Concretar las demandas en el modo de actuar del docente y el discente a lo largo de las fases previa a la práctica (preimpacto), durante la práctica (impacto) y posterior a la práctica (postimpacto) dentro del propio proceso educativo.
- Orientar las relaciones entre el comportamiento del docente, el del alumno y los propios objetivos.
- Y determinar la influencia que este modo de hacer ejerce sobre los canales de desarrollo físico, social, emocional e intelectual del alumno.

De las decisiones propias del preimpacto forman parte los objetivos de cada episodio de aprendizaje, la selección del estilo de enseñanza, el qué (contenidos), cuándo (inicio, ritmo, duración, intervalos entre tareas...) y a quién enseñar, los esquemas previos que regularán la comunicación, la organización, los espacios y ambientes de aprendizaje y los métodos y materiales de evaluación; mientras, el impacto integra a la ejecución de la tarea, así como a los ajustes y correcciones, y el postimpacto hace referencia a la evaluación de la ejecución y a la realimentación del proceso educativo.

Por su parte, la referencia a los canales de desarrollo pretende sistematizar el estudio de la influencia específica ejercida por la experiencia educativa a la que remite cada estilo, sobre el desarrollo personal de cada alumno. Los elementos de análisis se centran en la

independencia y grado de libertad que posee el alumno para tomar decisiones en: el modo de actuar dentro del canal físico, las interacciones e intercambios en lo que respecta al canal social, los niveles de autoestima y la expresión de emociones y sentimientos en el canal emocional y la realización de diferentes operaciones mentales (memorización, análisis, síntesis, selección...) en lo relativo al canal cognitivo.

En el cuadro 9 adjunto recogemos una síntesis de los estilos de enseñanza que corresponde a la revisión realizada por Mosston y Ashworth. En ella hacemos referencia a:

- La definición de cada estilo.
- El papel que juegan maestro y alumno en la toma de decisiones durante las fases de preimpacto, impacto y postimpacto.
- Las consecuencias que puede deparar cada estilo sobre el proceso educativo.
- Su influencia sobre los canales de desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social.

Cuadro 9. Estilos de Enseñanza desde la perspectiva de Mosston y Ashworth.

ESTILOS DE ENSEÑANZA
<b>ESTILOS CENTRADOS EN LA REPRODUCCIÓN DE LO CONOCIDO</b>
<b>ESTILO A. MANDO DIRECTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo de carácter directivo en el que el maestro planifica, propone y evalúa todos los parámetros de una tarea motriz y el alumno realiza las acciones según lo establecido por el docente.</li> <li>- El <b>maestro</b> toma todas las decisiones en las tres fases: preimpacto, impacto y postimpacto.</li> <li>- El <b>alumno</b> ejecuta lo propuesto por el maestro.</li> <li>- Entre los <b>efectos</b> pretendidos por este estilo destacan: la uniformidad, la conformidad del alumno, la ejecución simultánea y sincronizada, la afinidad a un modelo predeterminado, la reproducción de un modelo de acción, la búsqueda de la precisión en la respuesta, la perpetuación de tradiciones culturales, la maximización del tiempo útil y la seguridad.</li> <li>- Su <b>influencia</b> es mínima sobre la independencia del alumno en relación con el <b>canal físico</b>. Las interacciones e intercambios son escasos y, por ende, la incidencia sobre el <b>canal social</b> es también baja. El <b>canal emocional</b> (que recoge los niveles de autoestima y la capacidad de autoaceptación del alumno) puede variar en función de las personas. Finalmente, los alumnos se implican en escaso grado en operaciones de <b>naturaleza cognitiva</b>.</li> </ul>
<b>ESTILO B. ESTILO DE LA PRÁCTICA. ENSEÑANZA BASADA EN LA TAREA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En este estilo, orientado hacia la participación y que supone un avance con respecto al anterior en el camino hacia la autonomía del alumno, el maestro propone, habitualmente a través de fichas, tareas a los alumnos, en ocasiones con un alto grado de singularización, y éstos las ejecutan gozando de autonomía en varios aspectos durante la práctica.</li> <li>- El <b>maestro</b> toma todas las decisiones en la fase de pre y postimpacto, mientras que transfiere al alumno algunas decisiones en la fase de impacto.</li> <li>- Al poner en práctica la tarea el <b>alumno</b> toma, entre otras, importantes decisiones en lo relativo al lugar de ejecución, el orden que sigue en las tareas, los momentos inicial y final de cada una de ellas, los intervalos de transición entre tareas y el ritmo al que las ejecuta.</li> <li>- Como <b>objetivos</b> de este estilo destacan: la práctica de las tareas tal como se han explicado, la aproximación a un modelo de ejecución, la vinculación entre repetición, tiempo de acción y aprendizaje, la comprobación de la influencia de la realimentación proporcionada por el profesor sobre el conocimiento, la sensación de recibir atención individualizada por parte de éste, la toma de nuevas decisiones que propician un mayor control sobre el propio aprendizaje, y el desarrollo de la responsabilidad y la aceptación del propio nivel de ejecución en referencia a uno mismo .</li> <li>- El alumno es más independiente en la toma de decisiones sobre el <b>canal físico</b>; se crean nuevas condiciones para el contacto social y el intercambio que hacen que el desarrollo se incremente en el <b>canal social</b>; el niño puede desarrollar, a partir de ahí, nuevos sentimientos de carácter positivo hacia sí mismo, con lo que se incrementa la influencias sobre el <b>canal emocional</b>; y se da, también, una movilidad desde las posiciones mínimas en el <b>canal intelectual</b>, dado que el alumno ha de memorizar y seguir la descripción de la tarea para llevarla a cabo.</li> </ul>

## ESTILOS DE ENSEÑANZA

### ESTILO C. ESTILO RECÍPROCO. ENSEÑANZA RECÍPROCA

- Estilo basado en la participación, en el que uno de los miembros de una pareja o grupo trabaja en el aprendizaje de una acción motriz propuesta por el maestro, mientras que el compañero le proporciona información de acuerdo con unos criterios de observación proporcionados también por el maestro. Periódicamente se cambian los roles.
- El **maestro** toma todas las decisiones en la fase de preimpacto.
- El **alumno** toma todas las decisiones en la fase de impacto y el **alumno observador** asume la responsabilidad sobre el proceso de realimentación integrado en la fase de postimpacto.
- Con este estilo se **puede lograr que los alumnos** establezcan relaciones sociales singulares dentro de la pareja que vayan más allá de la propia tarea, desarrollen actitudes de tolerancia, responsabilidad hacia el otro y ayuda recíproca, sientan que el profesor confía en ellos y en su capacidad para tomar decisiones, tengan la oportunidad de practicar la tarea disponiendo de un observador personal que proporciona una realimentación inmediata, puedan comentar con un compañero aspectos específicos de la tarea y dispongan de oportunidades para comprender e interiorizar las partes de cada tarea y su secuencia al realizarla.
- El **canal social** alcanza, en este estilo, cotas próximas a las máximas, dado que los alumnos asumen de forma independiente y responsable interacciones sociales sumamente enriquecedoras; lo mismo ocurre en relación con el **canal emocional** al tener que realizar el alumno continuas elecciones en los terrenos emocional y volitivo y a poner en juego actitudes empáticas; mientras, la posición en el **canal físico** es similar a la que se da en la enseñanza basada en la tarea; finalmente, en el **canal cognitivo** se produce un ligero incremento en su participación dado que es necesario realizar acciones cognitivas como comparar la ejecución con el modelo, reflexionar sobre los caminos de mejora o establecer conclusiones dentro de la pareja.

### ESTILO D. ESTILO DE AUTOEVALUACIÓN

- En este estilo basado en la participación, cada alumno realiza la(s) tarea(s), según la propuesta planteada por el maestro, gozando de amplia autonomía durante la realización y asume la responsabilidad sobre la evaluación de la ejecución y la realimentación del proceso.
- El **maestro** toma todas las decisiones en la fase de preimpacto, fundamentalmente si éstas están relacionadas con el contenido.
- El **alumno** toma las decisiones en la fase de impacto y postimpacto.
- Las **consecuencias educativas** pretendidas con este estilo están relacionadas con la individualización del proceso didáctico, la adquisición de capacidades que permitan al alumno desarrollar sistemas de aprendizaje autónomo, la asunción de responsabilidades en relación con la propia evaluación desde parámetros de honradez y objetividad, la libertad en la realización de las tareas y la puesta en juego del proceso de realimentación, la toma de conciencia sobre la ejecución y la aceptación de las propias capacidades, posibilidades de desarrollo y limitaciones.
- Por lo que respecta a los canales de desarrollo, la implicación del **canal físico** es equiparable a lo sucedido en la enseñanza basada en la tarea. El **canal social**, sin embargo, se mantiene en posiciones mínimas, dado que el alumno se ve impelido a trabajar solo y las interacciones pueden no ser abundantes. La implicación del **canal emocional** queda mediada por las características singulares de los alumnos. Para aquellos que demandan de seguridad afectiva e independencia en la actividad la influencia positiva sobre el canal emocional se desplaza hasta el máximo, mientras que este hecho no se da con alumnos que encauzan positivamente su afectividad a través de la interacción. Finalmente, la influencia sobre el **canal cognitivo** tiene un importante parangón con la enseñanza recíproca en relación con los procesos de comparación y contraste, con la matización de que este caso el alumno lo hace por sí mismo, lo que puede incrementar la demanda cognitiva.



## ESTILOS DE ENSEÑANZA

### ESTILO E. ESTILO DE INCLUSIÓN

- Estilo que promueve la individualización, en el que el maestro propone, habitualmente a través de una ficha, una tarea con diferentes niveles de ejecución que pueden o no formar parte de un continuo y el alumno realiza la tarea escogiendo el nivel que considera adecuado a sus singularidades y seleccionando también el paso de unos niveles a otros.
- El **maestro** toma todas las decisiones en la fase de preimpacto, transfiere al alumno las decisiones en la fase de impacto y en la fase de postimpacto proporciona la realimentación en relación con el modo en que el alumno está participando, verificando (no aprobando ni desaprobando) el nivel seleccionado por el alumno.
- El **alumno**, por su parte, no participa en el proceso de preimpacto, toma todas las decisiones en la fase de impacto y evalúa su actuación mediante el uso de la ficha de criterios proporcionada por el maestro, durante la fase de postimpacto.
- Este estilo está orientado por el deseo de **propiciar** que los alumnos participen bajo criterios de inclusión y desde realizaciones que se acomoden a sus características individuales, aprendan a ver la relación que existe entre las propias aspiraciones y la ejecución real, adopten alternativas de acción realistas, desarrollen un autoconcepto ajustado y valoren las propias posibilidades de progreso.
- En relación con los canales de desarrollo, en el **canal físico** la posición se desplaza hasta el máximo, dado que el alumno goza de un alto grado de autonomía en las decisiones relacionadas con su desarrollo. Por su parte el **canal social** es estimulado en escasa medida, puesto que el alumno decide y actúa en solitario. Al promoverse la autoconfianza ligada a la toma de decisiones sobre la propia ejecución, el **canal emocional** se ve positivamente influido. Y también se produce un incremento en la participación del **canal cognitivo**, dado que los alumnos tienen que utilizar sus propios criterios en la selección e interiorización cognitiva de la propia tarea.

## ESTILOS CENTRADOS EN EL DESCUBRIMIENTO Y PRODUCCIÓN DE LO DESCONOCIDO

### ESTILO F. DESCUBRIMIENTO GUIADO

- Estilo de carácter inductivo basado en una relación particular entre el maestro y el alumno, de tal modo que la secuencia de preguntas del primero propicia las respuestas del segundo. Cada interrogante tiene una sola respuesta correcta; cuando ésta es descubierta por el alumno se plantea una nueva de tal modo que la secuencia de preguntas-respuestas opera como proceso convergente que lleva al alumno a descubrir la idea perseguida.
- El **maestro** planifica el diseño implícito en la fase de preimpacto, mantiene una relación continua con el alumno en la fase de impacto y verifica la respuesta del alumno y proporciona la realimentación en la fase de postimpacto.
- El **alumno** participa en la fase de impacto indagando en la búsqueda de la respuesta correcta para cada interrogante, lo que implica que toma decisiones sobre parte del contenido y participa junto con el maestro en una secuencia de acciones inédita en los estilos anteriores. También puede, en ocasiones verificar la certeza de la respuesta, dentro de la fase de postimpacto.
- Este estilo **permite que** el alumno cruce el umbral del descubrimiento a través de un proceso convergente que lleva hacia la respuesta, desarrolle destrezas cognitivas ante interrogantes vinculados a situaciones de naturaleza motriz, aprenda a actuar con paciencia.
- En cuanto a los canales de desarrollo, el de carácter físico, el alumno depende de las propuestas del maestro, por lo que su incidencia es mínima; lo mismo ocurre en el canal social, dado que la relación es estrecha entre alumno y maestro, pero no son frecuentes las oportunidades para la interacción entre alumnos; La posición en el canal emocional es próxima al máximo, puesto que el alumno puede vivir el efecto sobre la autoestima y el autoconcepto de sentirse partícipe del proceso de búsqueda y de hallar respuestas correctas; y la participación del canal cognitivo es máxima si tenemos en cuenta que el alumno debe llevar a cabo diferentes operaciones mentales para buscar y hallar respuestas a los interrogantes.

## ESTILOS DE ENSEÑANZA

### ESTILO G. ESTILO DIVERGENTE. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

- Estilo inductivo en el que el alumno participa en un proceso divergente de indagación y búsqueda de las múltiples respuestas que den solución a una situación problema de naturaleza motriz.
- El **maestro** toma las principales decisiones en la fase de preimpacto: contenido a tratar, tema que constituirá el nodo central del episodio de aprendizaje y diseño del problema; y en el caso de que las respuestas no se ajusten a la pregunta, verifica las soluciones proporcionando realimentación.
- El **alumno** busca las alternativas de respuesta en la fase de impacto, lo que sirve para especificar el contenido del episodio, las prueba con acciones motrices reales y toma decisiones en relación con el producto final. En la fase de postimpacto, evalúa las soluciones descubiertas teniendo en cuenta si dan o no respuesta al interrogante planteado.
- Entre las **consecuencias educativas** que puede propiciar este estilo, destaca la posibilidad de: desarrollar la capacidad cognitiva para el descubrimiento de soluciones ante cualquier situación problema planteada en el contexto de la actividad física, involucrar al alumno en un proceso de producción divergente tendente a explorar y poner en práctica alternativas originales en las que él actúa como creador, desarrollar la capacidad para buscar y verificar soluciones vinculadas a intenciones específicas y compartir las propias ideas aceptando y valorando las que tienen su origen en otras personas.
- En lo que respecta a los canales de desarrollo, en el **físico** los alumnos están próximos al punto máximo ya que son responsables de la toma de decisiones sobre sus acciones físicas; en el canal cognitivo el alumno también se ubica en el punto de mayor desarrollo puesto que el alumno es independiente en la producción de ideas divergentes y en la búsqueda y descubrimiento de alternativas; también se dan cotas máximas en el canal emocional pues solo superando la inhibición afectiva el alumno puede avanzar hacia la producción de ideas; finalmente el canal social puede situarse en puntos mínimos (cuando la situación problema se resuelve de forma individual) o máximos (cuando el proceso de resolución implica la interacción cooperativa entre los alumnos).

### ESTILO H. PROGRAMA INDIVIDUALIZADO. EL DISEÑO DEL ALUMNO

- Estilo inductivo en el que el alumno descubre y diseña la situación problema e indaga en la búsqueda de las múltiples alternativas de respuesta, lo que guía al alumno en el desarrollo y ejecución de un tema específico.
- En la fase de preimpacto el **maestro** decide el contenido general del tema sobre el que se va a indagar; en la fase de impacto toma contacto con el alumno para ver en qué punto se encuentra y cómo está progresando y en la fase de postimpacto dialoga con el alumno acerca del progreso del programa y responde a sus preguntas.
- En cuanto al **alumno**, éste decide, en la fase de impacto, el diseño de las preguntas, e indaga en las respuestas; mientras, en la fase de postimpacto, examina las soluciones, les da o no validez, establece conexiones, las categoriza y mantiene el desarrollo del programa.
- En lo que respecta a las **consecuencias educativas** este estilo supone un avance con respecto a la resolución de problemas y permite: desarrollar la capacidad cognitiva para formular interrogantes relacionados con la actividad física y buscarles solución, participar en un proceso de producción divergente tendente a explorar y poner en práctica alternativas originales en las que él actúa como creador tanto de la situación problema como de las propias respuestas y desarrollar la responsabilidad en relación con la toma de decisiones en la elaboración de un programa individualizado.
- Por lo que se refiere a los canales de desarrollo, el alumno se aproxima al punto máximo en cuanto a la independencia en los canales cognitivo, afectivo y físico; mientras, las oportunidades para el desarrollo del canal social son ciertamente escasas.

## ESTILOS DE ENSEÑANZA

### ESTILO I. ESTILO PARA ALUMNOS INICIADOS

- Estilo individual en el que el alumno decide cuando está preparado para desarrollar un programa y tomada esta decisión, lo diseña y lo ejecuta.
- El profesor está presente en las fases de impacto y postimpacto, pero las decisiones son tomadas por el alumno.
- El alumno toma las decisiones en la fase de preimpacto, impacto y postimpacto.
- Este estilo constituye el final del camino en el que la escuela acompaña al alumno en el proceso de aprendizaje y la culminación de la idea implícita en el aprender a aprender.
- Los canales de desarrollo en los ámbitos cognitivo, afectivo y físico alcanzan cotas próximas a las máximas; mientras canal social puede moverse del punto mínimo (en actuaciones individuales) hasta el punto máximo cuando el estilo se modifica y, aún contando con la posibilidad de perder parte de sus principios definitorios, se desarrolla en grupos cooperativos.

### ESTILO J. ESTILO DE AUTOENSEÑANZA

- Estilo individual ubicado fuera del aula en el que una persona indaga, descubre, diseña, ejecuta y evalúa un programa.
- El **profesor** no toma decisiones y respeta la autonomía del alumno que está ya preparado para actuar de forma independiente.
- El **alumno** toma todas las decisiones en las fases de preimpacto, impacto y postimpacto.
- Este estilo **representa** la muestra de la influencia de la actividad educativa para proveyendo medios que capacitan a las personas para actuar con plena autonomía y constituye el testimonio de la capacidad del ser humano para participar de forma libre en el propio aprendizaje y para experimentar progresos.
- Los canales de desarrollo en los ámbitos cognitivo, afectivo y físico alcanzan sus cotas máximas; mientras canal social puede moverse del punto mínimo (en actuaciones individuales) hasta el punto máximo cuando la autoenseñanza se modifica y, aún a costa de perder parte de sus principios definitorios, se desarrolla en grupos cooperativos.

Delgado (1991), por su parte, ofrece una **nueva taxonomía más flexible** que la de Mosston y Ashworth, retomando algunos elementos de éste. Su propuesta parte de los **objetivos y características** de cada estilo. Distingue estilos:

- **Tradicional:** Centrados en el **orden y en la tarea**. Aquí encajan estilos como el mando directo, asignación de tareas.
- **De individualización:** Parten de las **capacidades e intereses** de los alumnos. La individualización en grupos y la enseñanza programada son los principales referentes.
- **De participación:** Promueven la **implicación de los alumnos** en el proceso didáctico. Entre ellos cabe destacar la enseñanza recíproca y la enseñanza en grupos reducidos.
- **De socialización:** Centrados en **objetivos de tipo social y actitudinal**. El trabajo colaborativo y las actividades interdisciplinarias son los principales referentes.
- Que promueven la **implicación cognitiva**: Propician la **indagación** por parte del alumno. El descubrimiento guiado y la resolución de problemas son los estilos prototípicos en esta alternativa.
- **Creativos:** Tratan de promover el pensamiento divergente y la actuación creativa.

Es importante destacar la existencia de **puntos de intersección** entre algunas alternativas de las propuestas por Delgado. Así, la resolución de problemas que él incluye entre los estilos cognitivos, puede promover el desarrollo de la creatividad y puede suscitar, por otro lado relaciones sociales especialmente valiosas.

### **12.2.2. Los ambientes de aprendizaje**

La creación de ambientes de aprendizaje supone un planteamiento novedoso dentro de la tradición metodológica propia de nuestra área. Guarda, en cualquier caso, relación con las tareas semiestructuradas, dentro de la taxonomía creada por Famoso (1982). Se trata de un espacio seleccionado y adecuado para promover la acción motriz y la interacción entre los alumnos. Este modo de hacer se basa en varios principios (Blández, 1995):

- El alumno es el auténtico artífice de su proceso de aprendizaje.
- Éste se establece a partir de la interacción con el entorno desde situaciones de exploración y juego libre.
- Se puede propiciar, desde ahí, la acción creativa, la interacción social y el desarrollo integral del alumno.
- La principal estrategia de intervención docente se basa en la organización de espacios y materiales y en el ulterior proceso de reflexión compartida con los participantes.

A modo de ejemplo, una unidad didáctica destinada al desarrollo del equilibrio partiría, bajo esta perspectiva, de un espacio diseñado por el maestro en el que hubiera diferentes objetos sobre los que mantenerse o avanzar en equilibrio, permitiéndose, a partir de ahí, la actuación libre de los alumnos en el propio ambiente de aprendizaje.

### **12.2.3. El cuento motor**

Bajo estas premisas definimos el **cuento motor** como una narración breve, con un hilo argumental sencillo que remite a un escenario imaginario en el que los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos con el que los niños se pueden sentir identificados. Del relato dimanarían propuestas en las que los alumnos participan, emulando a los personajes, desde la acción motriz dotada de significado y vivenciada desde la distintividad personal (Ruiz Omeñaca, 2011).

Se trata de un tipo de cuento que puede clasificarse como una variante del cuento cantado, o del cuento representado, que puede denominarse cuento jugado, con unas características y unos objetivos específicos (Conde Caveda, 1994).

Se trata de una alternativa metodológica dotada de flexibilidad en la medida en que:

- Puede servir de soporte para articular desde una sesión de clase hasta un curso escolar.
- Permite integrar en su seno situaciones variadas, ligadas a diferentes aspectos propios de la corporeidad y la motricidad, y dotadas de diferente lógica interna.

Y suma potencialidades como (Ruiz Omeñaca, 2011):

- La posibilidad de desarrollar, desde él, propuestas de carácter intercultural.
- La apertura a la implementación de propuestas de currículo integrado (Torres, 2002).
- La vinculación al desarrollo de la creatividad.
- La posibilidad de desarrollar, desde él, propuestas ricas en los ámbitos afectivo y social, y abiertas a la educación en valores.
- Abrir vías para la puesta en juego de diferentes competencias.
- Genera un espacio propicio para la articulación de propuestas de carácter interdisciplinar.

#### **12.2.4. El aprendizaje cooperativo**

De un modo global, el aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de métodos de organización del trabajo en los que los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro. En todos estos métodos los alumnos trabajan para aprender y son corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 2001).

En una dirección similar, Velázquez Callado (2010: 23) define el aprendizaje cooperativo como “la metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar en su propio aprendizaje y el de los demás”.

Y Olsen y Kagan (1992: 8) (citados en Richards y Rodgers, 2003: 189), consideran el aprendizaje cooperativo como “una actividad en grupo organizada de manera que el aprendizaje esté en dependencia del intercambio de información, socialmente estructurado, entre los alumnos distribuidos en grupos, y en el cual a cada alumno se le considera responsable de su propio aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás”.

La mayoría de los procedimientos de aprendizaje cooperativo reúnen varias características comunes (Castelló, 1998; Coll y Colomina, 1990; Díaz Aguado, 1996):

- Se divide a la clase en varios grupos, con frecuencia heterogéneos en cuanto a su composición.
- Los grupos se mantienen estables a lo largo de un periodo de tiempo.
- Puede haber un reparto de papeles dentro del grupo, pero este hecho no conlleva, necesariamente, una diferencia de estatus entre los participantes, que suelen mantener un elevado grado de igualdad.
- Se anima a los alumnos a colaborar con los compañeros en el proceso de aprendizaje.
- Las aportaciones individuales están coordinadas entre sí para completar la acción grupal.
- Los resultados del proceso, que son consecuencia de la participación de todos y cada uno de los alumnos, se atribuyen al grupo.

Slavin (1992) se refiere a la existencia de tres conceptos comunes en los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo: recompensas grupales, responsabilidad individual e igualdad de oportunidades.

Las recompensas grupales llevan implícita la toma en consideración de los resultados conseguidos por el equipo como tal, de modo que éste obtendrá una valoración positiva si se superan unos límites prefijados que pueden estar individualizados, sin que para ello sea necesario competir con otros grupos que también podrán conseguir resultados favorables. La responsabilidad individual va unida al hecho de que el éxito del grupo radica en los logros alcanzados por todos sus miembros y, en esa medida, cada uno es responsable de que el grupo alcance sus fines. La igualdad de oportunidades de éxito significa que todos los participantes pueden contribuir a los logros del grupo que vendrán determinados porque cada uno de sus integrantes mejore progresivamente su propio nivel de actuación en relación con el objeto de aprendizaje.

Partiendo de la propuesta inicial de Johnson y Johnson (1994) autores como Alario y Gavilán (2010) y, en el ámbito de nuestra área, Velázquez (2010) consideran que para que se dé aprendizaje cooperativo es preciso que se cumpla con cinco elementos básicos:

- **Interdependencia positiva:** Una persona, dentro del grupo, solo puede alcanzar el éxito si éste es también logrado por todos y cada uno de los integrantes del propio grupo.
- **Interacción que promueve:** Cada miembro del grupo va a establecer relaciones directas con las demás personas, con el fin de completar la tarea y contribuir con el esfuerzo propio al éxito de los demás.
- **Responsabilidad individual y grupal:** El grupo constituye una base para el aprendizaje a partir del compromiso y la responsabilidad adquirida por cada persona consigo mismo y con los demás.
- **Aprendizaje de habilidades sociales** que propicien la interacción constructiva y que garanticen el buen funcionamiento del grupo.
- **Revisión del proceso del grupo,** realizada con el fin de determinar qué acciones individuales y grupales están incidiendo de forma positiva y de modo negativo en el proceso

En el campo de la metodología cooperativa podemos resaltar:

### **Práctica colaborativa**

Las interacciones de colaboración no reguladas explícitamente llevan consigo un menor grado de coordinación, interdependencia y complementariedad recíproca entre los alumnos que los métodos cooperativos.

No obstante, estas prácticas, que se dan con suma frecuencia dentro de la Educación Física, poseen un buen potencial educativo. La voluntad para brindar información al compañero o para prestarle ayuda abre posibilidades para la comunicación interpersonal y para enriquecer, a través de ella, las competencias cognitivas, las capacidades motrices y las interacciones sociales de los alumnos.

En este contexto, cabe distinguir dos modalidades de aprendizaje colaborativo (Alcover, 1998) en función de los niveles de comunicación, del intercambio de ideas y de la división del trabajo:

- **Colaboración en paralelo:** los participantes comparten materiales, lo que les permite tener una relación más próxima e intercambiar, en ocasiones, información relacionada con la tarea.
- **Colaboración asociativa:** los participantes mantienen una relación comunicativa más intensa, de modo que ejercen un cierto control sobre las acciones del otro e intercambian con él sus propias percepciones dentro de la situación de aprendizaje.

### **La tutoría entre iguales**

La tutoría entre iguales puede definirse como un sistema programado de interacción educativa entre los miembros de una pareja de aprendizaje en el que uno de los componentes enseña al otro a realizar una tarea motriz, a dominar una estrategia, a resolver un problema, etc. Así planteado, este método suscita una relación asimétrica en cuanto a los papeles asumidos por cada uno de los alumnos, en la medida en que uno de ellos es conecedor de una habilidad que trata de hacer aprender a su compañero. Tampoco hay igualdad en las transacciones comunicativas. Por todo ello, diferentes autores (Alcover, 1998; Damon y Phelps, 1989), sitúan la tutoría entre iguales fuera del ámbito de los métodos estrictamente cooperativos, lo cual, obviamente, no implica que debamos descartar su uso

en situaciones adecuadas. Bien al contrario, la tutoría entre iguales ofrece muchas posibilidades en nuestra área curricular.

### **La enseñanza recíproca**

La enseñanza recíproca (Mosston, 1978), a la que hemos aludido al referirnos a los estilos de enseñanza, recoge, dentro de un episodio completo de actuación, estas relaciones de igualdad y simetría. En este método uno de los miembros de la pareja trabaja en el aprendizaje de una capacidad motriz mientras que el compañero ofrece información sobre su ejecución de acuerdo con unos criterios de observación que le ha proporcionado el maestro. Periódicamente se intercambian los roles con lo cual, completado el proceso, ambos miembros del grupo habrán ejecutado la tarea motriz y habrán dado y recibido feedback en la interacción con el compañero. Consideraciones similares pueden hacerse cuando la enseñanza recíproca es utilizada en pequeños grupos de aprendizaje en los que se van alternando los roles de observador y ejecutante.

### **Aprendizaje en Equipos Cooperativos**

El método de equipos cooperativos es una opción de organización de la clase en la que los alumnos son distribuidos en pequeños grupos, a cuyos miembros se les proporciona una tarea motriz motivo de aprendizaje y se les insta a que colaboren para aprender ofreciendo feedback a los compañeros y recibéndolo de ellos según los parámetros que facilita el maestro, coordinando labores y prestando y recibiendo ayuda dentro del grupo. Las tareas pueden estar diversificadas, por lo que no necesariamente todas las personas ni todos los grupos tienen que estar ejecutando una actividad con el mismo grado de dificultad. Al final del programa se evalúa a cada alumno por los progresos experimentados y por la aportación a los logros de los compañeros. No existe competición entre los alumnos y todos pueden obtener una valoración positiva. Tampoco existe, por otra parte, competición entre los grupos, de forma que todos tienen la posibilidad de ser valorados positivamente.

En el método de equipos cooperativos el maestro asume una responsabilidad especialmente importante al planificar la actividad. La adecuación de las tareas seleccionadas a los aprendizajes previos y a las posibilidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices de los alumnos tiene, en este caso, una especial relevancia. La elección del tipo de agrupamiento también es una tarea importante, pues los grupos han de ofrecer garantías de que todos sus miembros tengan posibilidades de progreso en el aprendizaje.

Realizada la presentación por parte del maestro, especificando en ella los distintos aspectos relativos a las tareas que se van a realizar, los modos de cooperación posibles y el tipo de evaluación implícito en este método, son los alumnos quienes toman el verdadero protagonismo. Ellos deberán decidir quién realiza la tarea en cada momento y quién observa, quién necesita ayuda, quién está más cerca de alcanzar un buen resultado y puede servir de modelo a los compañeros, etc. Todo ello implica que los alumnos deben haber alcanzado el grado de madurez y las capacidades necesarias para discernir los elementos esenciales en cada tarea, para observar, para comunicar y para interactuar en grupo. En consecuencia, este método suele ofrecer más posibilidades a medida que los alumnos van alcanzando un mayor grado de maduración y desarrollo.

Finalmente, el maestro valora los resultados alcanzados por cada alumno de acuerdo con los criterios individuales marcados previamente y es el encargado de informar de los resultados grupales. La responsabilidad de evaluar el proceso y de introducir en él y en posteriores episodios de aprendizaje elementos de mejora es, asimismo, del maestro.

Los alumnos asumen la responsabilidad sobre el feedback, haciéndolo extensivo en este caso a todos los miembros del grupo. Como en la enseñanza recíproca, en este método cooperativo:

- Se da una mayor posibilidad de interiorización cognitiva de la acción motriz, pues los alumnos deben observar y analizar la actividad en la que está implicado el grupo, no solo con el fin de realizarla de forma adecuada, sino además con el de proporcionar información a los compañeros para que también ellos mejoren en su capacidad de ejecución motriz.
- La evaluación es, en última instancia, de índole grupal. En consecuencia, el grupo debe esforzarse para que todos progresen.
- Las posibilidades para el aprendizaje son ampliadas y aunque, obviamente, no deben ser desvinculadas de las capacidades y aprendizajes previos, nadie quedará sin medios para el progreso por su mayor o menor competencia motriz en el momento de iniciarse la actividad.
- La reciprocidad en las relaciones de ayuda y la posibilidad de establecer relaciones comunicativas se amplían al ámbito grupal. La actividad motriz cobra una dimensión especial al quedar vinculada al desarrollo afectivo-social, a la educación para la convivencia y al aprendizaje de actitudes y valores tales como la responsabilidad hacia los compañeros, la ayuda recíproca, la cooperación y la alegría por los logros individuales y colectivos.

En suma, si la actividad se desarrolla dentro de un clima social adecuado el método de equipos cooperativos puede ser un excelente medio de aprendizaje dentro de nuestra área curricular.

### **Resolución de problemas en grupos cooperativos**

La resolución de problemas es un método inductivo de aprendizaje basado en la búsqueda y descubrimiento, por parte de los alumnos, de respuestas que den solución a las cuestiones planteadas en torno a un problema, normalmente en nuestra área curricular, de carácter motriz.

Este método encuentra su fundamentación en la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957): el alumno, ante la insatisfacción mental (estado de disonancia cognitiva) que produce una situación-problema, inicia un proceso de indagación tendente a encontrar las posibles soluciones, con lo que se reducirá ese estado de insatisfacción.

La resolución de problemas puede plantearse en contextos de actuación individual pero, como señalan Mosston y Ashworth (1993), ofrece oportunidades óptimas para el aprendizaje en cooperación:

Cuando un grupo tiene el mismo objetivo o un problema común para resolver, se reúnen fuerzas y dimensiones increíbles para producir una solución. La participación del grupo en la resolución de problemas es la única condición que lleva a los ámbitos social, emocional y cognitivo a interactuar con gran intensidad y equilibrio. Este proceso de interacción, para conseguir el fin de encontrar una solución para el beneficio de todo el grupo, implica el equilibrio de los siguientes componentes:

1. Oportunidad de que todos los alumnos puedan sugerir soluciones.
2. Oportunidad de probar la solución de cualquiera de ellos.
3. La negociación y modificación de soluciones.



4. El refuerzo del grupo con respecto a la solución válida.
5. La tolerancia del grupo con respecto a la solución no válida.
6. Un clima de inclusión.

El uso de la resolución de problemas va unido a un proceso de planificación por parte del maestro basado, especialmente, en el conocimiento de sus alumnos, así como en la adecuación de este método a los fines que se pretenden lograr y a la naturaleza de la tarea.

El problema planteado debe reunir tres condiciones básicas (Sánchez Bañuelos, 1984): un carácter, fundamentalmente, motor, la demanda de la actividad cognitiva por parte de los alumnos y la existencia de múltiples soluciones.

Es importante hacer un planteamiento adecuado de la situación-problema motivo de resolución (Sánchez Bañuelos, 1984):

Desde el punto de vista del alumno, la situación puede resultar falta de motivación y el resultado de valor dudoso, y desde el punto de vista del profesor, la experiencia puede ser decepcionante cuando se da cuenta demasiado tarde de que:

- La solución del problema es conocida de antemano.
- demasiado fácil.
- imposible de encontrar.
- El resultado es mucha conversación y poca actividad motriz.
- simplemente, poca actividad motriz.
- El problema carece de importancia para el alumno.
- La posibilidad de evaluar el resultado es escasa.

El maestro tiene encomendadas todas las decisiones que deben tomarse con carácter previo al proceso de aprendizaje.

También es importante la labor docente en el momento de presentar el problema y motivar a los alumnos hacia la búsqueda. Durante la actividad, el grupo de alumnos coopera para buscar soluciones a cada situación-problema y para ponerlas en práctica. La implicación es primero cognitiva, ideando las posibles respuestas, y después motriz, probando dichas respuestas, aunque durante el proceso de ejecución es importante que los alumnos estén abiertos a la observación y al análisis.

Finalmente, el grupo evalúa las soluciones encontradas tomando como parámetro el grado en que contribuyen a resolver la situación problema y puede compartirlas y contrastarlas con las encontradas por otros grupos. La labor del maestro puede estar encaminada, en este momento, a ofrecer feedback orientativo, especialmente si los alumnos no alcanzan a ver las soluciones. Pero el método tendrá tanto más valor en la medida en que el grupo de alumnos pueda resolver la situación de forma autónoma.

La resolución de problemas en grupos cooperativos conlleva importantes consecuencias educativas:

- Se da el paso de la reproducción de modelos a la producción de nuevas ideas.
- La implicación cognitiva es muy importante. Se propicia el desarrollo de la capacidad para buscar y verificar soluciones. Se abre el camino para el pensamiento divergente y creativo.
- La tarea se convierte en un proceso colectivo de indagación en el que la actividad cognitiva y la actividad motriz quedan especialmente vinculadas.

- Se transfieren importantes decisiones al grupo de alumnos durante el proceso de búsqueda y se crean oportunidades para compartir ideas y contrastarlas con las aportadas por los demás. De este modo, los logros son el resultado del diálogo, la negociación y la experimentación dentro del grupo.
- La satisfacción por estos logros es también compartida.

Y si la actividad se desarrolla en un clima adecuado, la influencia será positiva tanto en el desarrollo afectivo como en el proceso de socialización de los alumnos.

### **Proyectos cooperativos**

El método de proyectos plantea un plan de actuación en el que el alumno programa una actividad, contando con la colaboración del maestro, y posteriormente la lleva a cabo. Así concebido este método representa el último eslabón en el camino hacia la plena autonomía en la gestión de la propia actividad física. Y, precisamente, uno de los fines de nuestra área curricular es la capacitación para esta práctica autónoma.

Pero si además el proyecto es realizado en grupo, se abren, a través de él, importantes senderos para la cooperación.

Y llevado al ámbito de la Educación Física, el proyecto cooperativo es un método de organización de la actividad escolar en el que los alumnos colaboran para preparar, realizar y valorar una actividad o un conjunto de ellas, normalmente de carácter motriz.

En cualquier caso, cuando los proyectos grupales se desarrollan dentro del contexto educativo y poseen una intencionalidad cooperativa han de cumplir algunos principios:

- La transferencia de decisiones a los alumnos ha de ser real. El maestro prefija qué decisiones podrán tomar los alumnos, pero una vez que esta elección esté hecha, en función de las características de los niños, de las del grupo como tal y de la propia actividad, es fundamental que se respete lo que los alumnos han elegido. Por supuesto, el maestro colabora con los alumnos, pero esta colaboración no debe convertirse en una forma velada de decisión.
- Es frecuente, por otra parte, que en la elaboración de proyectos cooperativos se establezcan divisiones en el trabajo. Ahora bien, ello no debe traducirse en la existencia de diferentes estatus dentro del grupo. Las relaciones grupales han de edificarse sobre el principio de igualdad entre los participantes.
- También es importante que exista en todos los componentes del grupo la conciencia de que la propia participación reporta resultados deseables para uno mismo y para los demás.
- Finalmente, la coordinación de labores habrá de estar en la base del éxito en la actividad.

Como resultado de todo ello, la actividad física proyectada y llevada a cabo puede contribuir a que se estrechen los lazos afectivos entre los componentes del grupo, se genere un clima de inclusión, de acuerdo con el cual todos participen en las decisiones grupales y se propicie la autoestima en lo personal y la sensación de identidad en lo colectivo.

Con todo, el rasgo distintivo de los proyectos cooperativos con respecto a otros métodos basados en la cooperación, es la atribución de funciones en el momento de planificación de la actividad a realizar. El maestro escoge la actividad sobre la que va a girar el proyecto mientras que los alumnos participan en el resto de las decisiones previas (aspectos espaciales, temporales, organizativos, etc.).

Durante el desarrollo de la actividad, las decisiones y las responsabilidades son compartidas al observar si el proyecto se está desarrollando de acuerdo con lo previsto y al realizar los ajustes oportunos.

Finalmente, aunque la responsabilidad última en la valoración posterior es del maestro, este método crea la situación idónea para introducir de forma sistemática la coevaluación.

De este modo, el método de proyectos cooperativos realiza numerosas aportaciones al proceso educativo:

- Incide en la autonomía de los alumnos, al tomar éstos importantes decisiones a la hora de gestionar la actividad física del grupo.
- Demanda de un modo especial la actuación responsable.
- Permite integrar en la planificación de actividades a alumnos con distintas capacidades, intereses y puntos de vista.
- Brinda oportunidades para comentar, argumentar, contrastar ideas, etc.
- Hace posible que sea compartida la satisfacción por participar en una actividad de grupo y por ser capaces de actuar de forma autónoma.
- Capacita para que los alumnos participen dentro del grupo de forma enriquecedora para ellos mismos mientras contribuyen al aprendizaje de los compañeros.

Como consecuencia, y tal como ocurría con los restantes métodos de aprendizaje basados en la cooperación, a través de los proyectos cooperativos se puede enriquecer el bagaje motor de nuestros alumnos a la vez que se presta una atención especial a su desarrollo afectivo y social.

### **Aprendizaje basado en problemas**

El aprendizaje basado en problemas nos ubica ante una alternativa metodológica desde la que los alumnos construyen el aprendizaje partiendo de las demandas derivadas de problemas de la vida real, especialmente vinculados a su espacio vivencial.

Blázquez y Bofill (2009) lo definen como “una metodología didáctica por descubrimiento guiado mediante la cual los alumnos construyen conocimientos sobre la base de problemas de la vida real”.

Tomando como referencia el propio problema los alumnos establecen un diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, analizan información, realizan procesos de investigación en contextos cooperativos, seleccionan los aspectos más relevantes desde una perspectiva práctica, adquieren e integran conocimientos y los aplican para concluir en soluciones válidas.

El trabajo de indagación y búsqueda, se desarrolla en pequeños grupos cooperativos, que facilitarán la comunicación, mientras que el profesor asume su rol, como mediador y facilitador del proceso.

En el desarrollo de la propuesta podemos mantener el siguiente esquema de actuación (Morales y Landa, 2004):

1. Realizamos un análisis del escenario del problema.
2. Compartimos a partir de una lluvia de ideas.
3. Indagamos en lo que conocemos del tema.
4. Hacemos un listado de aquello que no conocemos.

5. Elaboramos un listado de lo que necesitamos hacer para resolver el problema.
6. Definimos el problema.
7. Obtenemos información y la utilizamos.
8. Presentamos los resultados.

Blázquez y Bofill (2009) destacan tres opciones metodológicas que mantienen vínculos singulares con la enseñanza por competencias:

- El aprendizaje basado en problemas.
- El trabajo por proyectos.
- Y el aprendizaje cooperativo.

Desde la perspectiva adoptada en este texto, tanto el aprendizaje basado en problemas como el trabajo por proyectos, pueden abordarse desde una óptica cooperativa. No obstante, existe también la alternativa de promover el desarrollo de proyectos y de contextos educativos basados en problemas que no estén impregnados de esta misma perspectiva. Y, orientadas de este modo, siguen manteniendo, en su alquimia, importantes elementos que abren la vía hacia la construcción de competencias.

Cuadro 10. Alternativas de aprendizaje cooperativo en la Educación Física Escolar.

ALTERNATIVA METODOLÓGICA	GRUPO	MODOS DE COOPERACIÓN	APORTACIONES MÁS RELEVANTES
<b>ENSEÑANZA RECÍPROCA</b>	Parejas	Comunicación: intercambio de feedback. Participación en el aprendizaje del compañero. Ayuda recíproca. Responsabilidad sobre las relaciones grupales.	Transferencia a los alumnos de la responsabilidad sobre el feedback. Posibilidad de recibir feedback a lo largo de todo el proceso. Mayor implicación cognitiva en la actividad motriz. Incremento de las relaciones comunicativas entre los alumnos. Reciprocidad en las relaciones de ayuda. Posibilidad de aprendizaje para todos los alumnos. Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.
<b>APRENDIZAJE EN EQUIPOS COOPERATIVOS</b>	Pequeño grupo	Comunicación: intercambio de feedback. Participación en el proceso de aprendizaje de los compañeros. Relaciones de ayuda dentro del grupo. Responsabilidad sobre las relaciones grupales. Posibilidad de coordinar acciones motrices (en función de la actividad).	Transferencia al grupo de la responsabilidad sobre el feedback. Mayor implicación cognitiva en la actividad motriz. Posibilidad de compartir ideas y puntos de vista. Incremento de las relaciones comunicativas entre los alumnos. Posibilidad de aprendizaje para todos los alumnos. Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.
<b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN GRUPOS COOPERATIVOS</b>	Pequeño grupo	Comunicación: intercambio de ideas. Indagación y búsqueda colectiva de soluciones. Responsabilidad sobre las relaciones grupales. Posibilidad de coordinar acciones motrices (en función de la situación-problema).	Transferencia a los alumnos de las decisiones tomadas durante el proceso de indagación y experimentación. Mayor implicación cognitiva en la actividad motriz. Opciones para el pensamiento divergente y la creatividad motriz. Posibilidad de compartir ideas y oportunidad para que sean probadas las soluciones aportadas por todos los alumnos. Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.

ALTERNATIVA METODOLÓGICA	GRUPO	MODOS DE COOPERACIÓN	APORTACIONES MÁS RELEVANTES
<b>PROYECTOS COOPERATIVOS</b>	Gran grupo (con posible reparto de las tareas en pequeños grupos)	Comunicación: intercambio de ideas y de información. Negociación, debate y búsqueda colectiva de alternativas. Creación como resultado de la colaboración grupal. Asunción colectiva de responsabilidades sobre la actividad proyectada. Responsabilidad sobre las relaciones grupales.	Transferencia a los alumnos de las decisiones propias de la planificación y de parte de las que se producen durante el proceso y durante la evaluación. Incidencia en la autonomía de los alumnos. Vinculación entre la planificación y la puesta en práctica de la actividad. Incremento de las relaciones comunicativas. Posibilidad de compartir ideas y de influir en las decisiones grupales. Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.
<b>ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS</b>	Pequeños grupos	Comunicación: intercambio de ideas y de información. Negociación, debate y búsqueda colectiva de alternativas. Búsqueda compartida de información. Asunción coordinada de responsabilidades.	Se parte de problemas surgidos de la vida real. Contexto idóneo para educar en competencias. Conexión con el espacio vivencial de los alumnos Transferencia a los alumnos de importantes decisiones a lo largo de todo el proceso. Incidencia en la autonomía de los alumnos. Incremento de las relaciones comunicativas. Posibilidad de compartir ideas y de influir en las decisiones grupales. Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.

#### **12.2.5. El juego como referente metodológico**

En este primer boceto de las cuestiones metodológicas, es preciso hacer referencia al juego.

Para hablar de juego en el plano motor es necesario contar con una propuesta que implique:

- Un conjunto de acciones motrices.
- Un sistema de reglas que lo dotan de coherencia como actividad física organizada.
- La demanda de desarrollar estrategias de acción de cara a su resolución.

Pero las referencias en torno al juego se han mantenido también al aludir a los elementos que dotan a la actividad de auténtico sentido lúdico. En última instancia podremos hablar de juego cuando, para quién juega, la situación motriz posee varios rasgos identitarios (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 1999):

- Es fuente de alegría, de júbilo, de placer.
- Posee un carácter autotélico.
- Se percibe como libremente elegida.
- Implica participación activa.
- Representa un “mundo aparte” que discurre en el ámbito de la recreación.

Las consideraciones en torno al juego han gravitado en torno a estos dos aspectos que se concretan en lo que Pavía (2006) considera como:

- Forma del juego: lo que remite a sus aspectos estructurales.

- Modo del juego: lo que nos ubica en el terreno de la percepción de las personas participantes en cuanto a que consideran a la actividad como impregnada de auténtico sentido lúdico.

La atención al juego se mueve, pues, de modo habitual, entre dos polos: su consideración como una actividad libre, autotélica, generadora de placer y bienestar, y su valoración como un medio pedagógico de indudable valía.

Y estas opciones, en la concepción de lo lúdico, pueden llevar bien a dejar hacer a los alumnos cubriendo de un velo de bondad todo lo que a partir de ahí acontece, o bien modificar el juego para adecuarlo a intereses pedagógicos (García Monge, 2005).

En cualquier caso, lo que emerge con una fuerza especial cuando hablamos de las actividades lúdicas es que éstas operan como un generador de acontecimientos (Parlebas, 1996). En el juego fluyen, con continuidad, pensamientos, emociones, sentimientos y acciones. Y este hecho nos hace desembocar en un universo con un potencial educativo incalculable. Es por ello por lo que, sin desdeñar su naturaleza como fuente creadora de gozo y alegría que lo convierten a la postre en un fin en sí mismo, el juego haya de ser valorado en contextos pedagógicos como un importante escenario para el aprendizaje y el desarrollo individual y colectivo.

Sea como fuere, existen modos diferentes de introducir el juego en contextos educativos que pueden ir desde la conversión de la clase en una sucesión de juegos tratando, en el peor de los casos, de llenar de activismo el tiempo escolar, o intentando que éstos operen por sí mismos como contextos educativos, hasta la promoción, a partir del propio juego de la reflexión y, desde ella, del aprendizaje, propio de los modelos comprensivos, a los que se alude a continuación.

#### **12.2.6. La enseñanza comprensiva en el juego y en el deporte**

Durante décadas han sido escasos los avances experimentados en la enseñanza de los juegos deportivos (Devís, 1997).

Habitualmente se ha tendido a perpetuar un mismo esquema didáctico que intenta acercar a los alumnos hasta los aspectos técnicos propios de cada actividad deportiva. Se trata, en última instancia, de automatizar determinados gestos motores en contextos alejados de la práctica real del juego deportivo, bajo la consideración de que es necesario este dominio técnico para enfrentarse a hipotéticas situaciones de juego. Situaciones que, por otro lado, acaban por demorarse hasta los últimos minutos dentro de cada clase o, en el peor de los casos, hasta las últimas clases dentro de cada unidad didáctica, convirtiéndose, en ocasiones, en un jugar por jugar. Y en última instancia, se aleja la situación de aprendizaje de la complejidad propia de los contextos reales de práctica deportiva en los aspectos ligados a la toma de decisiones (Ruiz Omeñaca, 2005b).

La actividad se focaliza sobre el conocimiento, tomando como referencia, únicamente el ámbito motor (Giménez, 2010). Ello hace que no se preste atención a otros aspectos que se integran en el desarrollo de competencias.

Y en consonancia con este hecho, no se propicia el desarrollo de una visión crítica en relación con los innumerables factores que, desde una óptica moral, van asociados al deporte tal como es entendido en la sociedad actual.

Como reacción a este modo de hacer ha surgido una corriente de pensamiento — fundamentalmente dentro del mundo anglosajón, extendida y desarrollada, con posterioridad, a través de los trabajos de Devís y Peiró (1992); Castejón (Coord.) (2010); Monjas (2007); o Gómez Delgado (2009)— que cuestiona la forma tradicional de afrontar el

deporte como hecho educativo y que hace una propuesta alternativa especialmente, aunque no de forma exclusiva, vinculada a los deportes sociomotores de cooperación-oposición, que resulta transferible a las situaciones lúdicas con esta misma lógica interna.

Desde esta óptica, la naturaleza de los juegos viene determinada por el sistema de reglas que lo dotan de coherencia interna. De ellas derivan las situaciones problema que han de superarse y ante las que los participantes deben decidir dentro del propio juego (Devís, 1997). Pero los alumnos no pueden limitarse a tomar decisiones relativas al cómo (gesto técnico); tan importante como eso es qué acción de las posibles escoger y cuándo realizarla. Y las respuestas han de adaptarse a la situación cambiante y a la incertidumbre que ésta genera.

La idea que se propone es progresar de la táctica a la técnica, en el caso del deporte, o a la acción motriz, en el caso del juego. Se trata, en suma, de partir de una situación real de juego insertando en ella los aspectos decisionales y tácticos, descendiendo, con posterioridad, a la técnica como forma de ejecución íntimamente ligada a la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, la referencia es enseñar para la comprensión del juego y de sus demandas, centrándose en el conocimiento práctico, en el por qué y, a partir de ahí, en el cuándo, dónde y cómo, lo que exige, por un lado, la comprensión de los procedimientos implicados en el juego, unida al desarrollo de capacidades relacionadas con la toma de decisiones y, por otro, la adquisición contextual de las capacidades técnicas (Arnold, 1991). Desde esta visión, se abren veredas para promover el desarrollo de un pensamiento productivo a partir de la actuación reflexiva (Gómez Delgado, 2009), en la medida en que los alumnos toman conciencia de la problemática táctica que deviene en el contexto de cada situación de juego, encuentran soluciones y generalizan principios de acción ante situaciones similares. En última instancia, las demandas cognitivas que suscita el aprendizaje comprensivo, especialmente en juegos y deportes sociomotores, se erigen en substrato para propiciar que el alumno reconozca los problemas que dimanen de la situación de juego, genere soluciones propias e identifique los recursos motores necesarios para su puesta en práctica (Castejón, Giménez, Jiménez y López Ros, 2003). De lo que se trata, a partir de ahí, es de que el alumno comprenda elementos clave de las situaciones deportivas y establezca procesos de apropiación y reelaboración de significados (López Ros, 2010).

Este modo de hacer, unido a la generalización de principios de actuación, está en la base de las posibilidades de transferir los aprendizajes a situaciones propias de otros juegos u otros deportes que mantienen una identidad, o, al menos, un alto grado de intersección estructural. La identificación de rasgos estructurales y funcionales compartidos por varias modalidades deportivas o por varios juegos y la puesta en práctica, dentro de la acción pedagógica, de situaciones que reúnan las características esenciales de ese conjunto de deportes, permitirá desarrollar situaciones que alimenten una transferencia horizontal.

Es ésta la perspectiva que subyace a uno de los dos niveles de planteamiento de enseñanza para la comprensión que se manejan en la actualidad. El otro, de corte vertical y surgido del primero, tiene como referente la enseñanza de un deporte siguiendo los principios del aprendizaje comprensivo. Se centra inicialmente en la adquisición de competencias tácticas propias del deporte en cuestión, a partir de situaciones en las que se minimiza la demanda de habilidades técnicas, para acabar por introducirlas desde una práctica contextualizada (Velázquez Buendía, 2011).

Ambas perspectivas, la horizontal y la vertical, comparten, pues, la consideración del alumno como participante activo en el proceso de aprendizaje y la ubicación en el terreno del aprendizaje significativo. Y se vertebran a partir de opciones metodológicas basadas en el descubrimiento guiado y la resolución de problemas.

Al concretar el modelo en la práctica de clase y en relación con cada situación de juego, es preciso que el profesor propicie y estimule la reflexión y la comprensión por parte de los alumnos.

Podemos partir de un juego, realizar un paréntesis en la práctica para profundizar, a través de las preguntas que se formulan al alumnado en las demandas tácticas propias del juego y en el modo de actuar ante dichas demandas. Es preciso después volver a una nueva situación en la que los participantes puedan poner en práctica las soluciones elegidas ante los interrogantes que suscita cada situación problema. De este modo es posible desarrollar varios ciclos de acción-reflexión sobre el mismo juego, lo que nos permitirá sumergirnos a niveles progresivamente más profundos en relación con el potencial educativo del propio juego; hecho que nos conduce a una propuesta de currículo en espiral en la que una misma situación lúdica irá enriqueciendo su potencial educativo en sucesivas prácticas que permitirán abordarla con mayor grado de profundidad (Moyles, 1990).

Finalmente, resulta singularmente relevante propiciar una competición con un sentido moral y una orientación crítica. Cada vez ha sido más común considerar la enseñanza para la comprensión, como parte de un entramado educativo en el que el sentido ético adquiere una relevancia substancial, tal como reflejan los trabajos de Devís y Peiró (1992), Castejón (Coord.) (2010), López Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi (2003) o Monjas (2007). Desde esta orientación, la actitud reflexiva en el seno de un juego y un deporte auténticamente educativos, ha de hacerse extensiva al ámbito de los afectos, al de las relaciones sociales y a la dimensión ética del deporte. Son los interrogantes, que formula el maestro y la dinámica que se genera en clase, más que el substrato que representa el modelo de enseñanza para la comprensión, lo que abonará el terreno hacia la actitud reflexiva en su dimensión más amplia. En última instancia, se trata de ir más allá para imbuir la reflexión de un auténtico sentido transformador implícito en una orientación crítica de la acción pedagógica.

### **12.3. ¿Por qué alternativas optar?**

Una vez presentada, a modo de esbozo descriptivo, esta síntesis, es preciso reparar en lo que implican las decisiones metodológicas.

Como punto de partida hemos de considerar que la actividad educativa tiene más de ideográfico que de nomotético. Cada escuela y dentro de ella cada grupo es único. Y las respuestas metodológicas han de desgranar las alternativas que, siendo coherentes con el modelo de Educación Física que hemos ido configurando a lo largo de la programación, permitan el desarrollo de todas sus potencialidades a cada persona, a cada grupo, a cada escuela.

Tal vez esto ubique al maestro en la intersección entre la posición de un hermeneuta y la de un creador; la de quien, por un lado, busca de aquí y de allá y entresaca aquello que pueda resultar útil en el contexto en el que desarrolla su labor profesional y, por otro, se fundamenta en las formas sedimentadas en un ideal pedagógico que ha ido construyendo, desde su propia experiencia y desde su capacidad para analizar críticamente sus propuestas, a tenor de lo que va aconteciendo en clase, para configurar, de forma consecuente, modos de hacer que le sirvan.

Esta labor de construir sobre lo ya conocido, puede ser enriquecida desde la base de la creatividad metodológica (Ponce de León, Sanz y Bravo, 2002), unida, en suma, a la búsqueda de alternativas originales y efectivas en la intención de proveer contextos educativos enriquecedores.

Partiendo de estas premisas podemos ya detenernos en algunas reflexiones.



Abordábamos, en primer lugar, las **técnicas de enseñanza** como alternativas relativas a cómo acercar a los alumnos hasta el aprendizaje. De entre las dos opciones, una —la instrucción directa— estaba ligada al aprendizaje receptivo mientras que la otra se vinculaba al aprendizaje por descubrimiento.

En relación con esta dicotomía hay un punto de partida que conviene tener presente. En ocasiones se cae en el error de vincular de forma exclusiva el aprendizaje por descubrimiento con el aprendizaje significativo (de Lucas, 2001; Viciano 2002) y esto no es estrictamente cierto. La significatividad de los aprendizajes se opone a su memorización no comprensiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976) pero no al aprendizaje receptivo.

Hecha esta matización creemos que la selección de una u otra opción ha de estar mediatizada tanto por la naturaleza del aprendizaje a desarrollar como por la línea educativa que nutre nuestro proyecto. En relación con la primera, partamos de dos ejemplos: el conocimiento de la derecha y la izquierda sobre sí mismo y sobre un compañero ubicado en frente; y la búsqueda de opciones para subir por un banco situado en forma de plano inclinado. La primera de las propuestas difícilmente podrá abordarse desde planteamientos próximos al descubrimiento. Podremos dotar de mayor autonomía al grupo y promover la actuación cooperativa. Por ejemplo, podemos colocar varios aros en el suelo y los miembros del grupo van apoyando en los aros señalados distintos segmentos corporales (mano derecha, pie izquierdo, etc.) según las indicaciones de un miembro del grupo que, a la vez, proporciona información sobre el resultado a los compañeros. Pero difícilmente se llegará a estos aprendizajes a través del descubrimiento. Y lo mismo ocurrirá con patrones motores específicos con una estructura marcada como puede ser una danza tradicional. En cuanto al segundo ejemplo (formas de subir un banco en forma de plano inclinado) será adecuado abordarlo desde una situación problema, reflexionando colectivamente, durante el proceso, sobre las posibles soluciones, dado que se trata de una tarea con múltiples alternativas. Y siguiendo la línea paralela al ejemplo anterior ocurriría lo mismo si procuramos que los alumnos creen formas de movimiento que se adapten al ritmo marcado por un fragmento musical.

Lo que sí sucede es que los aprendizajes propios de una Educación Física que encajan en el segundo ejemplo son mucho más frecuentes que los ubicados en el primero.

Y en relación con la línea educativa que guía nuestro proyecto, creemos que todo lo que implica la indagación y el descubrimiento, en cuanto a interiorización cognitiva por parte del alumno, creatividad, posibilidades de decisión y asunción de mayores cotas de libertad, por citar algunos aspectos relevantes, hacen acreedora a esta opción de un mayor potencial pedagógico.

Por lo que respecta a los momentos en los que hay que optar por una **estrategia en la práctica** —global, analítica o mixta—, la experiencia vivida con los alumnos nos lleva a valorar de un modo especial la estrategia global, con sus diferentes variantes, si bien consideramos que hemos de estar abiertos a diferentes opciones, máxime cuando los aprendizajes suelen estar singularizados y las dinámicas de progreso de cada alumno nos remiten a esta misma singularidad.

Y nos vamos a detener ahora, con mayor atención por su trascendencia, en los **estilos de enseñanza**.

En relación con ellos, se viene manteniendo una nueva ortodoxia en virtud de la cual todos los estilos de enseñanza son válidos y su elección es más una cuestión técnica vinculada a los objetivos de aprendizaje que pretendemos alcanzar que una consecuencia del compromiso con un modelo educativo. De hecho, Mosston y Ashworth (1993) plantean en parte esta idea desde el principio de no controversia, lo que supone un cambio de postura respecto a las ideas trazadas por el primero cinco lustros antes. Y, al margen de estudios exhaustivos y pormenorizados como los ya citados de Sicilia (2001), y Sicilia y

Delgado (2002), es frecuente encontrar quienes, desde la propia actividad docente, enarbolan banderas con colores análogos y, también, quienes lo hacen desde la óptica teórica (Corpas, Toro y Zarcó, 1991; de Lucas 2001).

Ante esta postura hay autores que mantienen una tesis que, desde nuestra óptica, cobra especial relevancia. Según esta visión, las decisiones metodológicas no son solo decisiones técnicas elaboradas desde la perspectiva de la eficacia; son también, y ante todo, decisiones morales (Tinning, 1992). Y los estilos de enseñanza se erigen en afirmaciones ideológicas y epistemológicas tanto como pueden ser procedimientos para la acción (Tinning, 1992). Y es que, a lo que hay de explícito en cada estilo de enseñanza, hay que sumar sus notas implícitas; todo aquello que lo acompaña y que de forma velada promueve, a modo de currículo oculto, una visión sobre la escuela, un marco valorativo y un modelo de sociedad. Es, pues, con base en esta óptica, desde donde vamos a tratar de reflexionar sobre las implicaciones que cada estilo de enseñanza conlleva en el campo que nos ocupa.

Por otro lado, es preciso reparar en que los estilos de enseñanza no constituyen estructuras monolíticas y no siempre se desarrollan, en la práctica, en estado puro. Cabe incluir modificaciones y adaptaciones que, aún a costa de desvirtuar el propio estilo desde su propia definición, pueden servir para crear procesos educativos interesantes desde la óptica pedagógica. De modo análogo, es posible integrar episodios de un estilo en el contexto de otro. Y también resulta factible esta integración en el marco de una metodología lúdica.

Hecha esta matización e iniciando ya el tránsito que nos lleva a interrogarnos sobre cada estilo, nos apeamos, en primer lugar, en el **mando directo**. La principal razón por la que algunas personas utilizan este estilo se basa en que proporciona al docente una mayor sensación de seguridad y control de la clase. Pero si adoptamos una perspectiva de maestros como investigadores críticos, cabe preguntarnos: ¿Qué se entreteje bajo este estilo?, ¿qué llega a los alumnos a partir de él?, ¿una vía de aprendizaje en ocasiones ciertamente rica en relación con el desarrollo de la motricidad en algunas personas?, ¿un planteamiento relativo a qué se espera de los alumnos en la clase?, ¿un esquema de poder dentro del aula?

La escasa participación del alumno en la toma de decisiones, la práctica uniformadora y escasamente sensible a las necesidades individuales, la imposibilidad de participar en el vasto potencial educativo de la interacción entre iguales, unidas a su influencia implícita como transmisor de estatus, de expectativas respecto al papel que han de abordar los alumnos y de esquemas de decisión y poder, ubican, a nuestro juicio, a este estilo fuera de los que son susceptibles de resultar singularmente válidos dentro del modelo de Educación Física que preconizamos.

Por lo que respecta a la **enseñanza basada en la tarea**, es sin duda una de las que cuentan con mayor predicamento como alternativa en algunos contextos, como la Escuela Rural, especialmente cuando se trata de abordar procesos de aprendizaje diferenciados en función de la edad, dentro de grupos heterogéneos (López Pastor, 2004).

En principio las listas de tareas permiten una mayor autonomía a los alumnos durante el desarrollo de la actividad de clase. Además las tareas pueden estar singularizadas hasta el punto de responder a las necesidades e intereses de pequeños grupos o, incluso, de cada alumno. Sobre este modo de trabajo, creemos importante introducir modificaciones tendentes a propiciar la interacción entre alumnos, de tal modo que puedan compartir espacios y materiales, hacer conocedores a los compañeros de las propias tareas, comentar aspectos significativos en relación con lo que se está haciendo, o proporcionar y recibir apoyo afectivo durante el desarrollo de la clase.

Por otro lado, el hecho que supone transferir ciertas decisiones al alumno, aún manteniéndose dentro de un modelo de reproducción de acciones, permite también avanzar en una línea coherente con el proceso emancipador que representa un proyecto de Educación Física para la Escuela Rural.

La **enseñanza recíproca** realiza también importantes aportaciones en el marco educativo. Desde nuestra óptica esto es así más por sus consecuencias socializadoras que por su carácter participativo.

La corresponsabilidad en el aprendizaje del compañero y la percepción de que el otro contribuye a nuestro aprendizaje, o el hecho que supone empatizar con los sentimientos del otro, ofrecerle información y apoyarle en la práctica se erigen en oportunidades para el desarrollo afectivo y social de un elevado potencial.

También el **estilo de autoevaluación** puede realizar aportaciones coherentes con un modelo de Educación Física emancipadora en aspectos ligados a la individualización del proceso didáctico, la autonomía en la acción del alumno y la asunción de responsabilidades por parte de éste, aunque adolece del componente de interacción social constructiva. En cualquier caso y en relación con esta última consideración, es preciso tener en cuenta que, en los estilos individualizadores, solo en escasas ocasiones la práctica se da en situación de aislamiento del entorno. Las interacciones, sean o no promovidas por el estilo de enseñanza, son frecuentes y se convierten en portadoras de un sinfín de matices. Con estas premisas, el marco al que se adecua en mayor grado el estilo de autoevaluación es el relativo a la atención a alumnos de mayor edad, teniendo en cuenta que conviene que se circunscriba a episodios concretos y se vea complementado por estilos, propuestas de actividad o juegos que sirvan de germen para el intercambio, la colaboración y la actuación cooperativa dentro del grupo.

El **estilo de inclusión** constituye también un buen medio para promover la individualización, la participación en acciones que se acomoden a las características de cada niño, la libertad de acción y la asunción de responsabilidades, tanto en contextos específicos de grupos heterogéneos como cuando los grupos mantienen un grado mayor de homogeneidad. No obstante, es preciso tener en cuenta que cuando se pone en práctica este estilo, en grupos heterogéneos, entre muchos de los alumnos se da inicialmente la tendencia a participar en propuestas de acción alejadas de sus habilidades y aprendizajes previos, y se requiere de un tiempo para que retomen formas de acción motriz acordes con sus posibilidades y sus necesidades.

En cualquier caso, la propuesta de tareas puede modificarse de tal modo que en lugar de plantear opciones de reproducción de acciones motrices, se diseñen situaciones problema con un orden creciente en dificultad, con lo que se avanza en el camino tendente a lograr la convergencia entre las consecuencias positivas del estilo de inclusión y las que van unidas a los estilos de producción.

Por lo que respecta a estos últimos —**los estilos centrados en el descubrimiento y producción de lo desconocido**— ya hemos señalado anteriormente que guardan un mayor grado de coherencia con los planteamientos que venimos postulando en este texto. En cualquier caso, resultaría escasamente coherente ponerlos en práctica desde una perspectiva acrítica.

Centrándonos en el primero de ellos —el **descubrimiento guiado**— es preciso tener en cuenta que requiere de la participación continuada del docente, lo que implica que durante un episodio de aprendizaje únicamente puede prestar atención al alumno o alumnos que realizan su actividad desde este estilo de enseñanza. Por otro lado, si el grupo es heterogéneo, suele propiciar que la idea perseguida a través del proceso convergente de descubrimiento, resulte demasiado sencilla para unos y demasiado compleja para otros. También es frecuente que sean siempre las mismas personas las que respondan a los interrogantes. Este hecho acarrea consecuencias positivas en la medida en que se crean oportunidades para el aprendizaje entre iguales, si bien, suele ser según un camino unidireccional (de los mayores hacia los pequeños). Y, finalmente, esta situación convierte, lo que en principio era una propuesta de aprendizaje por descubrimiento, en un resultado de aprendizaje receptivo para todos aquellos alumnos que no pueden llegar hasta la

respuesta de forma autónoma. Por todo ello, esta alternativa metodológica resulta especialmente factible en grupos homogéneos (por ejemplo cuando el grupo acoge únicamente a un ciclo de Educación Primaria) y no tanto en agrupamientos heterogéneos.

Avanzando en nuestro camino llegamos hasta el estilo divergente de **resolución de problemas**, a nuestro juicio el principal referente en cuanto a estilos de enseñanza con un singular potencial educativo dentro del marco escolar. Pero esta afirmación no está, tampoco, exenta de interrogantes y matices.

En principio la resolución de problemas contiene elementos educativos especialmente valiosos: permite desarrollar la capacidad cognitiva en relación con la acción motriz, convierte al alumno en un creador de alternativas, propicia la actuación libre y responsable, involucra a cada persona en un proceso tendente a buscar alternativas creativas, permite compartir las ideas de cada alumno enriqueciendo, de este modo, el caudal del que dispone el grupo, y es susceptible de promover la actuación cooperativa entre los miembros de la clase.

En relación con estos aspectos, poseen especial valor las estrategias de colaboración dentro de situaciones problema abiertas, cuya solución implique de forma coordinada e interdependiente a todas las personas y que sea susceptible de provocar múltiples soluciones, dando pie a la actividad cognitiva y a la creatividad.

Y las posibilidades de participación, desde este estilo de enseñanza, son siempre interesantes tanto en grupos heterogéneos (Álvarez, Vallina, y Escudero, 2003) como en los de un carácter más homogéneo.

Ahora bien, como señalábamos, la resolución de problemas no nos aleja de la posibilidad de plantearnos algunos interrogantes en la búsqueda de sentido en relación con lo que hacemos como maestros. Así es preciso cuestionarnos sobre aspectos como estos: ¿Se adecuan los interrogantes sobre la situación problema a las singularidades del grupo y de los microgrupos que lo componen?, ¿se orienta al alumno hacia lo relevante?, ¿se acepta cualquier tipo de respuesta?, ¿se crean entornos inclusivos? Y especialmente en los grupos heterogéneos, ¿se establecen derivaciones singularizadas a partir de cada propuesta?, ¿son valoradas las respuestas teniendo en cuenta las singularidades que atesora la persona que las pone en juego? etc.

Tal vez un ejemplo pueda resultar más revelador. La situación problema: ¿de qué formas podemos desplazarnos sobre un tronco? puede presentarse de modo común para todos los alumnos, resultar motivante para todos ellos y propiciar aprendizajes significativos. Pero también puede no ser relevante desde la óptica motivacional para algunos y puede no crear zonas de desarrollo próximo entre varios de los alumnos. Puede convertirse en un marco de acción compartida tendente a buscar soluciones útiles para todos, o puede originar comportamientos egocéntricos así como la apropiación en exclusiva de las soluciones puesta en juego por cada uno. Puede suscitar la aceptación de las respuestas de todos los alumnos o puede valorarse una respuesta en mayor medida porque quien la ha proporcionado ejerce papel de liderazgo dentro del grupo, perpetuando así estructuras de poder, dentro de clase, escasamente éticas. Y ante el clima de mayor libertad en el que se suelen desarrollar las situaciones-problema, algunos alumnos pueden tender a hacer lo que ya saben, máxime cuando el resultado de sus acciones tiene un carácter público ante los compañeros de actividad y está en juego la autoestima, mientras otros pueden explorar formas incipientes y progresivamente más complejas de movimiento y alternativas de acción creativas.

Cabe, para orientar las opciones positivas dentro de esas dicotomías, mantener diferentes grados de dificultad para los distintos alumnos o microgrupos existentes en el aula y para ello podemos introducir modificaciones en el material utilizado, por ejemplo, un tronco de menor sección para los alumnos más capacitados, modificar la altura a la que se

coloca, darle forma de plano inclinado, etc. También es posible introducir modificaciones en las condiciones perceptivas. Siguiendo con los ejemplos, algunos alumnos pueden cerrar los ojos abriéndolos cada dos pasos, etc. O puede concretarse situación-problema con matices diferentes para cada subgrupo introduciendo, por ejemplo, para algunos alumnos propuestas de acción como ¿de qué formas podemos desplazarnos sobre un tronco mientras mantenemos una piedra en equilibrio sobre nuestro cuerpo? Bajo estos parámetros, desde una propuesta inicial inclusiva se puede avanzar a través de derivaciones singularizadas. Y se puede, también, avanzar por el terreno de la libertad de elección del alumno, en uno o varios de estos aspectos, desde el paralelismo con el estilo de inclusión.

Además, dentro de todas estas opciones, es importante valorar las aportaciones de cada alumno por lo que representan de progreso personal, así como promover la acción compartida y la enseñanza entre iguales en un clima de apoyo recíproco y de actuación comunitaria, frente a una orientación de la práctica hacia el trabajo individual, exento de comunicación y de cualquier atisbo de preocupación por los otros.

De este modo, la resolución de problemas sí poseerá buena parte de las claves que le permiten ser coherente con un modelo humanizador de Educación Física.

En cualquier caso, estas consideraciones no nos llevan a un camino de duda permanente, pero sí nos obligan a tener en cuenta la importancia de interrogarse sobre el trasfondo de cada estilo de enseñanza y sobre las consecuencias de su singular puesta en práctica (Tinning, 1992). En última instancia, en relación con las cuestiones metodológicas, no se trata tanto de buscar qué se hace sino por qué y para qué se hace (López Pastor, 2002). Y es preciso recordar que las decisiones sobre estilos de enseñanza son también decisiones morales.

Finalmente, y obviando el estilo de autoenseñanza cuyo desarrollo se ubica fuera del ámbito escolar, el **estilo para alumnos iniciados** puede erigirse en el referente metodológico con el que culminaríamos un proceso de educación para la emancipación. Después de un camino educativo continuado y coherente, es una opción viable en determinados campos de la actividad física, entre alumnos y grupos concretos.

Avanzando en nuestro recorrido, es preciso detenernos ahora en los **ambientes de aprendizaje**. Éstos pueden constituir el referente metodológico en sesiones concretas dentro de unidades didácticas relacionadas con aspectos propios de la motricidad: equilibrio, coordinación dinámica general, coordinación visomotriz. También puede constituir un referente en unidades ligadas al uso de determinados materiales: juegos con material construido y reciclado, juegos con materiales alternativos, etc. Por otro lado, puede erigirse en la opción metodológica que guíe en su totalidad alguna de las unidades didácticas reseñadas en estas líneas. Y, finalmente, puede servir como referente de una unidad de síntesis, que pretenda que los alumnos exploren diferentes alternativas corporales y motrices en relación con aspectos ya tratados a lo largo del curso escolar.

Por lo que respecta a las alternativas metodológicas que sirven de referencia en el aprendizaje por competencias (**aprendizaje basado en problemas, proyectos y aprendizaje cooperativo**), todas ellas poseen enormes potencialidades y contribuyen a promover una Educación Física más participativa y próxima a la vida de los alumnos fuera del marco escolar.

El aprendizaje cooperativo atesora una serie de singularidades que le permiten ser el referente en infinidad de contextos y alternativas corporales y motrices. Incluso en el libro coordinado por Velázquez (2009) se introducen situaciones de aprendizaje cooperativo en relación con deportes individuales y vinculados a modelos comprensivos en deportes de colaboración-oposición.

Mientras, tanto el aprendizaje basado en problemas como el trabajo por proyectos sirven para promover un aprendizaje participativo y activo, y pone al alumno en relación con el contexto social y el espacio vivencial en el que se desenvuelve habitualmente.

Por lo que respecta al modo de desarrollar una **metodología lúdica**, es preciso reparar en varios aspectos.

En este sentido, el juego suele tener un fuerte componente cultural y una importante carga social. Y estos aspectos no han de ser obviados dentro de la escuela.

Por otro lado, es sin duda el juego, el contexto que más aglutina a los niños, el que encauza su actividad libre, el que ejerce una importante influencia sobre su socialización fuera de la escuela, el que hace converger a personas de edades diferentes, el que suma singularidades y busca puntos de intersección. Por ello, la observación del juego libre de los alumnos en el recreo o en horarios extraescolares es también una fuente de recursos metodológicos (Gracia, 2002).

Pero también del juego practicado en la escuela y de la reflexión colectiva y crítica sobre él, pueden derivarse importantes consecuencias para la actividad lúdica y para la vida misma de los niños en contextos ubicados fuera del medio escolar.

Es importante, en consecuencia, entender la relación de ambas opciones de juego — la escolar y la extraescolar— como una simbiosis, como una fuente de enriquecimiento recíproco que siempre puede actuar en beneficio del alumno y del grupo en cuanto tal.

Desembocando ya en el ámbito procedimental, es preciso volver la mirada sobre el modelo de enseñanza para la comprensión. Este enfoque orientado desde un planteamiento curricular que se sustenta sobre la racionalidad práctica (López Pastor, Monjas y Pérez Bunicardi, 2003) se erige, tal como hemos señalado, como una alternativa especialmente sugerente dentro de una pedagogía de la actividad lúdica.

Recordemos que desde él, se trata de comprender las demandas del juego no solamente en relación con las destrezas motrices que hay que poner en práctica dentro de la propia situación lúdica, sino, de un modo especial, en lo que respecta a los aspectos decisionales y tácticos. El avance, en este caso, se da de los segundos a los primeros, de la toma de decisiones y la elaboración de principios generales de procedimiento extrapolables de un juego a otro con características estructurales análogas, a las capacidades motrices requeridas.

Una posibilidad complementaria y especialmente valiosa, en este sentido, es insertar, en el contexto del juego, diferentes situaciones problema que hagan referencia a los modos de hacer dentro de él.

En la puesta en práctica de esta opción, en coherencia con lo que planteábamos también unas páginas atrás, podemos partir de un juego, reflexionar sobre diferentes aspectos relacionados con él y volver a una nueva situación de práctica que permita que los participantes se sirvan de las soluciones a las que ha conducido el proceso de reflexión.

Pero las decisiones que se toman en el transcurso del juego no son solo de naturaleza táctica, también lo son de carácter moral. Es por ello preciso que el modelo de enseñanza para la comprensión y los ciclos de acción-reflexión se hagan extensivos a aspectos ligados a la estructura de meta del propio juego (cooperación, oposición, cooperación/oposición, juego paradójico con cambio de roles, etc.), al modo en que se estructura el sistema de reglas, a las relaciones de poder-sumisión que se pueden mantener dentro de la actividad lúdica, a la reproducción de estereotipos sexistas, al modo en que se aborda la resolución de conflictos, etc.

En cualquier caso, dentro de este modo de hacer, es necesario tener en cuenta las singularidades específicas del grupo, máxime cuando éste es heterogéneo. De nuevo fluyen

aquí dudas relativas a la significatividad que poseen los interrogantes en función de la edad de los alumnos, a la asunción de protagonismo en el diálogo, a las potencialidades y limitaciones del aprendizaje entre iguales, etc.

También es importante tener en cuenta lo que implícitamente transmite el juego desde la referida estructura de meta. Así los sistemas de roles, las redes de comunicación, las actitudes hacia los compañeros y el modo de implicar la afectividad no es igual en un juego cooperativo que en uno de oposición, por citar un ejemplo. Y nos obliga a cuestionarnos sobre las singularidades del grupo, a interrogarnos sobre cuándo los alumnos están preparados para hacer de la competición un espacio enriquecedor para todos, y a tomar decisiones en la organización de la clase, que no lleve a los alumnos de menor edad a continuas situaciones de competición en las que poco de enriquecedor pueden encontrar.

En cualquier caso la estructura de meta cooperativa, permite dotar al juego de un carácter inclusivo y promueve un modelo de relación especialmente válido.

Por otro lado, las mismas singularidades del grupo nos obligan a repensar el juego, a modificarlo, a adaptarlo y a singularizar las reglas en función de las características y necesidades de cada alumno.

De este modo y remitiéndonos a un ejemplo, un juego de persecución con reglas uniformes puede no ser un buen juego para nadie, en la medida en que no proporciona ni motivación ni posibilidades de progreso a ninguno de los alumnos: unos pueden no ver ningún reto en perseguir a quienes son mucho más lentos que ellos y los otros pueden no encontrar sentido a la acción de huir cuando saben fehacientemente que van a ser pillados; y algo similar puede suceder cuando se cambian los roles. Sin embargo, una modificación de las reglas que hagan al juego más inclusivo y estimulante, y en cuya elaboración los alumnos sean parte activa, desde posiciones de reflexión y diálogo, puede convertir el propio diálogo en medio para el enriquecimiento personal, para la asunción responsable de libertad en la toma de decisiones y para el desarrollo socioafectivo, y a la actividad lúdica en un auténtico escenario pedagógico y en una fuente de reto, de aventura, de satisfacción y de bienestar para cada uno de los alumnos.

Mención especial merecen los juegos cooperativos. En este tipo de actividades lúdicas existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas, de tal modo que cada uno solo alcanza la meta del juego si ésta es también alcanzada por el resto de los participantes.

No hemos de olvidar que el tipo de acciones motrices, de interacciones comunicativas y de estrategias de actuación que propicia cada juego, a través de su estructura y del sistema de reglas que lo rigen, son factores decisivos a la hora de determinar lo que acontece durante la práctica de la propia actividad lúdica, así como al considerar las actitudes y los valores que se promueven a través de dicha práctica y las consecuencias educativas que de ella se derivan. En este sentido es preciso romper con los mitos y falsas creencias que justifican, entre el profesorado, la presencia continua de propuestas de competición en contextos educativos (Velázquez, 2002).

#### **12.4. Organización de la actividad de clase**

Y para terminar con el conjunto de decisiones vinculadas a la metodología nos centraremos en las relativas a la organización de clase, lo que nos remite a los **agrupamientos, la comunicación dentro de clase, así como la actuación sobre los tiempos, los espacios y los materiales.**

En este sentido, el tipo de relación que se establece entre los alumnos, tanto en contextos escolares como extraescolares, condiciona en gran medida el proceso de toma de decisiones.

En cualquier caso, el camino debe tender hacia una participación responsable y democrática de los alumnos al establecer los grupos.

Pero el tránsito hasta aquí es en ocasiones sencillo, mientras que en otras resulta extremadamente complejo y puede suscitar tensiones y conflictos, los cuales bien resueltos propician el progreso en el desarrollo individual y colectivo, no así si son abordados de forma inadecuada, ya que tienden a perpetuar esquemas de relación, dentro de la clase, poco constructivos.

En cualquier caso, desde la convergencia entre las singularidades propias del grupo y un proyecto entroncado con estas singularidades, creemos importante:

- Incluir elementos de variación en el agrupamiento que permitan que todas las personas puedan desarrollar interacciones positivas con todos y cada uno de sus compañeros.
- Tener en cuenta las estructuras existentes en el grupo: relaciones entre las personas, estatus y roles, redes de liderazgo, estereotipos de género, etc. convirtiéndolas también en procesos susceptibles de mejorar si es necesario o de perpetuarse si ya son positivas, a través de la actividad de clase y, singularmente, desde las oportunidades que brindan los agrupamientos.
- Alternar momentos de actividad individual, de pequeño grupo y de grupo de clase.
- Alternar momentos de libre elección por parte de los alumnos (condicionada a que nadie quede fuera de un grupo), de elección restringida (grupos mixtos, etc.) y de decisión por parte de maestro.
- Explicar el por qué de los agrupamientos cuando es el maestro quien toma la decisión.
- Ser sensibles, como maestros, a las emociones y los sentimientos de los alumnos y poner en evidencia la importancia de esa misma sensibilidad en la relación entre ellos.
- Abordar en clase el tema de los agrupamientos desde el diálogo razonado.
- Organizar las propuestas, en los grupos heterogéneos, de tal modo que las personas no se vean abocadas a compartir actividad siempre con los mismos compañeros (no obstante, hemos de tener en cuenta que en grupos reducidos con alto grado de heterogeneidad las opciones son, a veces, escasas; máxime cuando no todos los alumnos participan de la misma actividad).
- Utilizar el diálogo y la discusión argumentada como forma de participación, de comprensión de las decisiones y de fomento de un clima democrático de aula.

Para finalizar este capítulo, que en cualquier caso te proporciona información que resultará relevante en el ulterior proceso de desarrollo de las unidades didácticas, te presentamos un ejemplo relativo al modo de concretar en una programación el apartado dedicado a la metodología y la organización de la clase.

## **12.5. Ejemplificación de la metodología y organización en la programación**

### ***Principios***

La línea metodológica que promovemos desde esta programación se asienta sobre los principios educativos que guían nuestro proyecto pedagógico y con los que, de modo consecuente, hemos de mantener una actuación coherente en toda nuestra actividad pedagógica. En síntesis, tratamos de propiciar:

- La personalización de la actividad didáctica.
- El desarrollo de competencias básicas desde la participación en experiencias corporales positivas.



- El conocimiento vivenciado de los contenidos propios de nuestra área.
- La implicación activa de todos los alumnos en el proceso educativo.
- La diversificación de la práctica corporal y motriz.
- La variabilidad en dicha práctica.
- La exploración de nuevas alternativas y la búsqueda de acciones motrices creativas.
- La implicación cognitiva en el proceso de indagación en relación con la propia práctica motriz en coherencia con un enfoque competencial del área.
- La conexión con el espacio vivencial de los alumnos.
- La reflexión sobre la propia práctica.
- La integración de la toma de decisiones en relación con el juego desde planteamientos próximos a la enseñanza para la comprensión.
- La integración constructiva de las emociones y los sentimientos como elementos propios de la vida afectiva que poseen un peso especial en el marco de las actividades físicas.
- La capacitación en el contexto de las interacciones personales y las relaciones sociales, desde el sentido crítico y el compromiso activo.
- Y el desarrollo de capacidades que permitan la exploración de caminos hacia la emancipación y la libertad responsable, conjugando el desarrollo personal y la convivencia social.

### ***Alternativas metodológicas***

El proceso didáctico está orientado siempre hacia la búsqueda de aprendizajes significativos. Los conocimientos y los niveles de desarrollo previos constituyen nuestro punto de partida. Profundizamos en estrategias que propician la motivación de los alumnos, fundamentalmente desde el hecho que supone resaltar el carácter lúdico y lo que hay de por sí de atractivo en la acción motriz y desde planteamientos que promueven la disonancia cognitiva. Y desde las situaciones de aprendizaje tratamos de ofrecer caminos para el progreso de todas las personas.

La individualización de la acción pedagógica forma parte también de los elementos metodológicos que nos sirven de guía. En relación con este hecho, concedemos una mayor relevancia a las opciones metodológicas que poseen un carácter abierto e inclusivo.

Y, de modo no independiente de lo reseñado hasta ahora, consideramos que las opciones metodológicas representan también una elección de naturaleza ética en la medida en que cada una de ellas promueve en mayor o menor medida el desarrollo de un autoconcepto positivo en todos los alumnos, el compromiso moral, la actuación prosocial, etc. y el progreso hacia valores como la libertad, la responsabilidad, la solidaridad o la cooperación.

De acuerdo con este planteamiento, y siendo consciente de que en determinados contextos pueden ser viables otras opciones, prestamos especial atención a:

- Las alternativas metodológicas basadas en el descubrimiento (descubrimiento guiado y resolución de problemas).
- Las opciones que promueven la autonomía de los alumnos.
- Las estrategias en la práctica de carácter global.
- Las opciones metodológicas que propician la exploración y la actuación creativa: ambientes de aprendizaje, entornos de aventura, etc.

- Las alternativas metodológicas de carácter cooperativo: enseñanza recíproca, aprendizaje en pequeños grupos, situaciones problema en cooperación, etc.
- Las opciones metodológicas vinculadas al actual modelo de enseñanza por competencias: las ya reseñadas alternativas cooperativas, el aprendizaje basado en problemas y los proyectos (especialmente si éstos parten de las demandas de los alumnos).

Por otro lado, concedemos una especial relevancia dentro de este proyecto a los juegos, especialmente, aunque no de forma exclusiva, a los de carácter cooperativo. En torno a ellos desarrollaremos procesos didácticos basados en un modelo de enseñanza para la comprensión. Incidiremos en los aspectos decisionales, de ejecución motriz y de naturaleza ética ligados a cada situación lúdica. En este sentido cobra una especial relevancia el ofrecer a los alumnos un tiempo para la reflexión tanto sobre la propia acción motriz como sobre las cuestiones de carácter afectivo y social que devienen en el desarrollo de la actividad de clase. Repetiremos, pues, ciclos acción-reflexión de acuerdo con los parámetros propios de un currículo en espiral.

### **Organización**

En lo que respecta a los agrupamientos, alternaremos momentos de libre elección, abordando desde ahí las posibles situaciones de exclusión, las redes de liderazgo o las cuestiones relativas al género, con otros en los que, previa explicación a los alumnos, estableceremos los grupos en función de criterios de homogeneidad o heterogeneidad (de acuerdo con lo que se demande en la tarea) o de inclusión y de relación social (grupos mixtos afrontando de nuevo desde ellos cuestiones relativas a estereotipos de género, grupos compartidos por líderes dentro del grupo-clase con personas ignoradas o excluidas, etc.).

En el contexto de esta programación, la comunicación cobra una relevancia especial. En la relación con los alumnos prestaremos especial atención a las formas de comunicación orientadas a:

- Delimitar el marco ético en el que se desarrolla la actividad de clase.
- Promover la reflexión moral y el respeto de las normas consensuadas en clase.
- Propiciar la motivación (especialmente de naturaleza intrínseca).
- Ofrecer información relativa a la delimitación de las tareas.
- Interrogar sobre los aspectos más relevantes relacionados con elementos corporales, motores, estratégicos, afectivos y sociales que devienen en el contexto de la clase.
- Proporcionar feedback.
- Promover el desarrollo de la autoestima.
- Ofrecer vías para la escucha activa ante las necesidades de cada alumno.

Y en la relación de los alumnos entre sí atenderemos especialmente a la comunicación relacionada con:

- La empatía y el apoyo afectivo.
- Las acciones tendentes a compartir información.
- La búsqueda de soluciones a las diferentes situaciones motrices.
- El feedback en relación con la tarea, dentro de contextos cooperativos de aprendizaje.
- La defensa asertiva de los derechos propios y de las personas con las que se comparte la actividad.
- La resolución dialógica y constructiva de los conflictos.

La **organización del espacio y el uso del material**, supeditada obviamente a cuestiones de disponibilidad, se rige por criterios de carácter pedagógico: equidad en el reparto, distribución en función de las necesidades de las personas y de los grupos en cuanto a los aprendizajes previos y a las posibilidades de profundización en diferentes competencias, atención a cuestiones relacionadas con el género cuando los grupos no son mixtos y de liderazgo dentro del grupo (interrogar a los alumnos sobre el uso de los mejores espacios y materiales por las personas que ejercen una posición dominante dentro del grupo de clase, etc.). Y, en última instancia, tratamos de convertir cada espacio de acción y cada material en una oportunidad educativa.

Y, finalmente, trataremos de realizar una **gestión del tiempo** que lo maximice en su dimensión de compromiso motor, que permita integrar como rutina el hecho que supone compartir el proyecto de clase en conexión con lo hecho en las sesiones anteriores, que permita disponer de intervalos para la reflexión compartida y el diálogo, y que convierta el tiempo de clase en auténtico tiempo educativo.

### 13. Atención a la diversidad. Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

La LOE en su título II, dedicado a la Equidad en la Educación, alude a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Se establecen tres grupos:

- Alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

Comenzaremos, pues, nuestro repaso por ellos.

#### A. Alumnos con necesidades educativas especiales

Se considera alumno con necesidades educativas especiales a aquel que necesite, durante toda su escolarización o durante un tiempo, atenciones educativas específicas como consecuencia de una discapacidad o de trastornos graves de conducta, ya sean temporales o permanentes.

En caso de contar con algún alumno con necesidades educativas especiales, una vez conocidas las implicaciones educativas y las necesidades individuales que presenta en particular, se habrá de realizar una adaptación curricular individualizada.

Te recordamos que existen tres tipos y te mostramos a qué se refiere cada una de ellos.

#### PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA

De cara a nuestra programación conviene que incluyamos al menos un alumno con necesidades educativas especiales, pues es éste un tema al que se refieren de forma recurrente los miembros del tribunal en el debate. Y si lo tenemos cubierto y bien definido, resulta más improbable que aludan a él. No obstante es preciso que controlemos las opciones de carácter general que pueden dar respuesta a las necesidades singulares en relación con cada discapacidad.

#### PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA

Para la elaboración puede ser interesante que tomes alguno de los ejemplos prototípicos que presentamos en el temario y que articules medidas en la línea de lo que ahí planteábamos. Es preciso que concretes tu propuesta dentro de una adaptación de acceso al currículo, una adaptación curricular no significativa o una adaptación curricular significativa.

- **Adaptaciones de acceso al currículo.** Modificaciones en las condiciones físicas, espaciales o materiales con el fin de facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al currículo oficial.
- **Adaptaciones curriculares no significativas.** Modificaciones introducidas en el currículo diseñado para todos los alumnos para atender a las diferencias individuales, sin que este hecho implique que se produzcan cambios sustanciales en los elementos definitorios del propio currículo: objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación. Se refieren a aspectos de naturaleza organizativa (agrupamientos, estructura cooperativa) y didáctica (metodología, uso de recursos...)
- **Adaptaciones curriculares significativas.** Modificaciones que se realizan en el currículo y que implican la eliminación de alguna de las enseñanzas básicas en el currículo oficial: objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación. Se avanza desde propuestas específicas de actividad hacia objetivos singularizados.

## B. Alumnos de altas capacidades

La diversidad entre los alumnos con altas capacidades es también amplia, lo cual no implica que no podamos establecer algunos criterios generales de actuación que, obviamente, habrán de ser delimitados en relación con el hipotético alumno de altas capacidades que integremos en el contexto de nuestra programación.

En primer lugar es preciso destacar que las altas capacidades no se muestran siempre de forma generalizada, sino que habitualmente se circunscriben a aspectos concretos, hecho especialmente notable en los últimos lustros a partir de los trabajos de Gardner sobre inteligencias múltiples.

Por otro lado, con la intención de buscar alternativas educativas, es importante interrogarnos sobre:

- Las motivaciones que mueven al alumno.
- El modo en que las altas capacidades pueden ser transferibles al contexto de la actividad motriz (capacidad para crear, para elaborar pensamiento estratégico...).
- La integración de los elementos de naturaleza emocional.
- Las interacciones sociales que establece con sus compañeros.

### PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA

Finalmente creemos que conviene que aludas a la presencia en el grupo de uno o varios alumnos que se han incorporado tardíamente al sistema educativo español.

## C. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español

En caso de que dispongas de alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo español, por proceder de otros países o por cualquier otra cuestión, en la búsqueda de alternativas educativas puede ser interesante que se le de una orientación intercultural a nuestra programación. Las principales líneas de acción podrían concretarse en:

- Prestar especial atención a algunas competencias básicas: lingüística, social y ciudadana, cultural y artística.
- Dar respuestas concretas a los alumnos que no conocen el idioma: uso del refuerzo visual, integración de cuestiones idiomáticas en el transcurso de la clase con el fin de que puedan usar nuestro idioma como lengua vehicular lo antes posible, proporcionar apoyo afectivo y social...

- Crear comunidades de aprendizaje.
- Poner en práctica actividades cooperativas.
- Integrar diferentes formas culturales de la acción motriz desde una óptica de igualdad.
- Prestar atención a contenidos con una importante carga cultural: juegos, danzas, deporte.
- Integrar juegos de las culturas de origen en las unidades didácticas orientadas por ejes del ámbito motor.
- Desarrollar unidades específicamente dedicadas a la actividad motriz en la cultura de origen: juegos y danzas del mundo.
- Integrar el deporte como patrimonio común.
- Singularizar la evaluación.

Además de estos tres grupos a los que la ley se refiere hay que tener en cuenta que todo grupo escolar es plural y como tal se dan en el aula una diversidad que hay que tener en cuenta.

#### **D. Atención a la diversidad**

Todo grupo es plural. En él convergen personas que han desarrollado diferentes competencias; personas que, en última instancia, manifiestan singularidades relacionadas con los ámbitos cognitivo, afectivo, social, corporal y motor que integran su realidad personal.

Para cerrar este capítulo conviene que resaltes aspectos significativos en relación con dicha pluralidad. Puedes optar por resaltar elementos significativos de algún alumno (bajo o alto nivel de competencia motriz, escasa integración social, dificultad para expresar emociones y sentimientos, conflictividad...). No obstante, la diversidad no ha de hacer que nos centremos únicamente en lo problemático, sino también en las oportunidades educativas. En cualquier caso, se trata de plantear de modo general cómo atendemos a la diversidad, o bien focalizar nuestra propuesta en personas concretas con aspectos muy marcados que demandan de una respuesta educativa singular.

Para finalizar, aquí os presentamos un ejemplo tal como podría quedar integrado en la programación:

##### **13.1. Ejemplificación de cómo integrar la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en la programación**

La referencia para nuestra propuesta está constituida por el marco que crea la LOE en su título II dedicado a la equidad en la educación, así como por las singularidades propias de los alumnos y del grupo.

#### **A. Alumnos que presentan necesidades educativas especiales**

Del grupo de clase forma parte un alumno con Síndrome X-frágil. Muestra un retraso mental leve. A lo largo de los cursos anteriores ha ido integrando los elementos propios del esquema corporal, y ha progresado en el desarrollo de la motricidad. Este progreso ha permitido que pueda participar en todas las propuestas de actividad que desarrollamos en clase. Muestra un escaso control emocional, especialmente en situaciones que le producen

estrés. Es un niño introvertido, pero ha evolucionado de forma relevante en la interacción con sus compañeros, especialmente desde el momento en que ha experimentado progresos en su capacidad de expresión oral. Para atenderlo hemos desarrollado una adaptación curricular no significativa. Las líneas de actuación pretenden:

- Proporcionarle un contexto afectivo seguro, dentro de una clase en la que todas las personas asumen responsabilidades en relación con él.
- Informarle de sus avances en todos los ámbitos y propiciar el desarrollo de la autoestima.
- Profundizar en el autocontrol, dentro de situaciones que le producen estrés y ofrecerle caminos para la expresión positiva de emociones y sentimientos.
- Reforzar su comportamiento social.
- Utilizar apoyo en la explicación de juegos y actividades o volver a explicarle mientras observa a sus compañeros en los primeros momentos de cada situación motriz.
- Plantear propuestas de actividad abiertas, que le permitan encontrar caminos para desarrollar auténticos aprendizajes significativos.
- Ofrecerle información para promover el progreso, dentro de las propuestas de actividad y juego.

Tal como prescribe la LOE, al finalizar el curso se evaluarán los resultados conseguidos por este alumno en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarnos la orientación adecuada y modificar el plan de actuación de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

### **B. Alumnos con altas capacidades intelectuales**

Del grupo de clase forma parte una alumna con altas capacidades intelectuales. Su nivel de competencia curricular en relación con nuestra área ha progresado en los últimos cursos. Muestra un muy buen nivel de elaboración en el pensamiento estratégico, dentro de situación de juego. A veces le cuesta integrar las emociones y manifiesta reacciones que rompen con las normas que de forma consensuada hemos elaborado para nuestra clase. Desde la perspectiva social, alterna momentos en los que actúa de forma constructiva con otros en los que trata de imponer sus propios criterios sin mostrar sensibilidad hacia las necesidades e intereses ajenos. Su grado de motivación varía en función de las situaciones.

Para dar respuesta a sus necesidades nuestra actuación se orienta hacia:

- La toma de conciencia de su capacidad para aportar ideas positivas al grupo.
- La búsqueda de opciones para la manifestación constructiva de emociones y sentimientos.
- La educación en habilidades sociales y en actitudes prosociales.
- La educación en el conflicto.

### **C. Alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español**

Del grupo forman parte dos alumnos con un origen nacional diferente al resto (una niña argentina y un niño ecuatoriano). Ambos se incorporaron al grupo en el primer curso de Educación Primaria. Y también ambos comparten con los nacidos en España una parte

importante de los elementos propios de su identidad cultural, y muestran un nivel de competencia curricular acorde con el del resto de sus compañeros. La acción pedagógica en relación con este hecho nos lleva a buscar, modos de actuación específicos en algunas unidades didácticas (juegos tradicionales, juegos de diferentes culturas). Y, de forma general desde la acción pedagógica, tratamos de proveer los medios para educar en la interculturalidad, lo que comporta el respeto a los rasgos culturales propios de cada alumno y alumna, el enriquecimiento recíproco entre las culturas coexistentes y la búsqueda de espacios comunes para la convivencia.

Llevadas al terreno de lo concreto, las actuaciones van desde interrogar sobre actividades (es previsible que surjan diferentes alternativas entre quien procede del medio rural ecuatoriano, o quien tiene su origen en el medio urbano argentino o español, lo que conllevará ese enriquecimiento mutuo que va implícito en el hecho de compartir), o incorporar unidades específicamente relacionadas con los juegos tradicionales en los lugares de origen de los alumnos, hasta acciones específicas a la hora de realizar los agrupamientos, o de promover la comunicación entre los alumnos (tratando en ambos casos de que los alumnos con un origen nacional diferente puedan interactuar de forma constructiva con todos sus compañeros y compañeras).

#### **D. Actuación complementaria en la atención a la diversidad**

Finalmente, ya haciendo alusión a la atención a la diversidad inherente al grupo, es preciso señalar que de él forma parte también un alumno con un bajo nivel de competencia motriz. Este hecho le ha llevado, según señala la familia, a inhibirse desde sus primeros años de vida y a no participar en actividades físicas o a abandonarlas con prontitud cuando no obtenía resultados satisfactorios, con lo que ha entrado en el ciclo de la incompetencia motriz aprendida: bajo nivel de competencia, percepción de su poca habilidad en relación con sus compañeros, escasas expectativas de éxito, bajo nivel de implicación en tareas motrices, menor progreso, bajo nivel de competencia, etc.

El trabajo con él forma parte de una Adaptación Curricular No Significativa orientada en varias direcciones:

- Atención especial a la motivación y a la autoestima: Refuerzo sobre cada logro, información específica sobre sus progresos y sobre los caminos para la mejora, actuaciones que le demuestren que se le considera una persona valiosa al margen de sus capacidades.
- Atención a sus emociones: Respeto de los momentos en los que necesita parar y alejarse del grupo porque el ruido y la existencia de muchas personas moviéndose alrededor le crean inseguridad y suponen para él una fuente de tensión; atención especial a la expresión de los sentimientos y emociones que vive en el contexto de la actividad física.
- Modificaciones en las condiciones materiales para adecuarlas a sus singularidades.
- Modificaciones en los planteamientos metodológicos: Uso en algunas ocasiones de la tutoría entre iguales, como complemento a lo que ya hay de positivo y de especialmente válido para este caso, en los grupos de aprendizaje cooperativo. Integración en el grupo teniendo en cuenta fundamentalmente cuestiones socioafectivas; actividad individualizada en algunos momentos en los que la necesita, proporcionar refuerzo de naturaleza afectiva...

Por lo demás, la actuación en el ámbito de la atención a la diversidad se integra en la línea de individualización y singularización de los procesos didácticos, necesaria en todo grupo natural y a la que nos referíamos en nuestra propuesta sobre metodología.

### 13.2. Marco legal de la atención a la diversidad

Para terminar con el contenido de este epígrafe te adjuntamos el marco legal de referencia (LOE) que fundamenta este apartado.

#### PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA

Conviene que controlemos este marco legal, especialmente para la defensa de la programación y el posterior debate.

#### Artículo 71. Principios

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.
2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.”

#### Artículo 72. Recursos

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado, de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.
2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.
3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.
4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

#### Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

#### Artículo 73. Ámbito

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.



#### **Artículo 74. Escolarización**

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.
3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.
4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de Educación Primaria y secundaria obligatoria.
5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

#### **Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales**

##### **Artículo 76. Ámbito**

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

##### **Artículo 77. Escolarización**

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

#### **Sección tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español**

##### **Artículo 78. Escolarización**

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.
2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

##### **Artículo 79. Programas específicos**

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.
2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

## 14. Recursos espaciales, materiales y humanos

Lo recogido en este apartado debe tener un carácter genérico, que se concretará en cada una de las unidades didácticas.

Puede ser interesante comenzar por introducir un párrafo breve en el que se repare en la finalidad pedagógica que poseen los recursos.

### PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA

Por lo tanto, puede ser conveniente plantear que harás un uso, de los recursos, coherente con la orientación pedagógica que has planteado en tus principios de actuación educativa o de procedimiento.

En otro orden de cosas, es preciso reparar en que los espacios y materiales tienen su significado pedagógico y lo tiene también el uso que hacemos de ellos. Nada es neutral en este sentido. Y ésta es una realidad que no debemos obviar. De modo consecuente, en nuestro modo de hacer, hemos de tener en cuenta el grado de convergencia que hay entre los espacios y materiales y el uso que hacemos de ellos y la línea educativa que orienta nuestro proyecto, así como la influencia que ejerce el propio entorno de aprendizaje y su uso sobre el proceso didáctico, al actuar en consonancia o en discrepancia con elementos curriculares como los objetivos, los principios de procedimiento o los criterios metodológicos.

### ***Principios de actuación educativa o de procedimiento***

- Instalaciones y espacios: aquellos que posee el centro y los que son susceptibles de ser utilizados, fuera del marco de la escuela, en algún momento a lo largo del periodo lectivo, reparando en la solicitud de permisos a las familias y a los titulares del espacio, así como a la inclusión de estas actividades en la PGA.
- Material de Educación Física: presentados de forma general (no es preciso concretar al máximo).
- Equipamiento y material de los alumnos: haciendo referencia a la ropa y calzado que permitan la práctica de actividad física, al material de aseo, el cuaderno de clase (si se opta por su uso) y, en su caso, a materiales que se va a demandar de los alumnos (raqueta, stick...).
- Material de apoyo del maestro: también de forma general te refieres a los materiales que te sirven para recopilar información y a aquellos con los que transmites información.
- Material impreso, material audiovisual y recursos TIC: tratando cada uno por separado, concretar de forma genérica la existencia o no de estos materiales para tu uso y para el uso de los alumnos. También te puedes referir a la posibilidad de utilizar el existente en la biblioteca del CPR, en la de la localidad, etc.
- No obstante y dada la importancia que a este aspecto se ha prestado en la LOE, dedicamos a él, el siguiente apartado de modo específico.
- Recursos humanos: Si cuentas con el apoyo del maestro tutor durante algún momento conviene que lo reseñes bajo este epígrafe. Por otro lado, te refieres a la posibilidad de

contar, en algunos momentos, con personas que forman parte de la comunidad: abuelos/as en una unidad didáctica dedicada a los juegos tradicionales, familias de alumnos inmigrantes si se abordan juegos del mundo, apoyo de la policía municipal en una salida en bicicleta...

## 15. Las TIC y la comunicación audiovisual en el contexto de la actuación educativa

En su artículo 18, la LOE señala que “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, **la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación** y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”.

Por su parte, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre de 2006), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en su artículo 4.5 señala que “sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”.

Este epígrafe y los siguientes dan respuesta a esta demanda.

Puedes comenzar por incluir un párrafo justificando desde una óptica legal la decisión de incluir estos apartados en tu programación. Después puedes justificarlo desde una óptica pedagógica.

El camino más sencillo, a partir de ahí, pasa porque concretes que, en algunas unidades didácticas (desarrollo del esquema corporal, juegos tradicionales, juegos del mundo, juegos con material construido y reciclado...), los alumnos utilizarán las TIC para profundizar, a través de la visita de diferentes páginas web, en contenidos propios de área o para acceder a información.

Por otro lado y si deseas presentar otras alternativas, recuerda que puedes utilizar:

- **Pizarra digital:** Una de las formas de utilización de las TIC que puede introducir cambios significativos en la enseñanza es la utilización de las páginas web como materiales de apoyo en las actividades que profesores y estudiantes realizan en las aulas de clase.

La infraestructura necesaria en las aulas de clase, que denominaremos "**pizarra digital**" está compuesta por los siguientes elementos: Un ordenador multimedia, con CD-ROM (o DVD), altavoces y micrófono, una conexión del ordenador a Internet, una conexión del ordenador a una antena de televisión, un cañón de proyección, una impresora de inyección de tinta en color, opcionalmente una pequeña webcam permitirá no solamente realizar eventuales videoconferencias sino también digitalizar fotografías u objetos, también un magnetoscopio sencillo, que podrá conectarse al cañón, permitirá la utilización didáctica de vídeos y grabaciones de programas de televisión. No obstante, hay elementos de los que se podría prescindir en función de la actividad que fuéramos a realizar.

- **Blogs o cuadernos de bitácora:** sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente. En algunos de ellos el autor va dando respuesta a las preguntas que se le

formulan. Una alternativa pasaría por la elaboración de un blog del grupo de clase en el que se irían sumando informaciones, experiencias vividas, fotografías...

- **Webquests:** consiste en investigación guiada, con recursos principalmente procedentes de Internet, que obliga a la utilización de habilidades cognitivas elevadas, prevé el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación auténtica. En ellos aparece siempre el mismo esquema: introducción, tarea, proceso, evaluación, conclusiones y autores. Por ejemplo en <http://ficus.pntic.mec.es/dgap0010/recursos/webq.htm> aparece una de juegos de comba que podríamos utilizar en clase si desarrolláramos una unidad de programación sobre esta alternativa lúdica.
- **Caza del tesoro:** Es una alternativa más sencilla que las webquest. En ella se plantean una serie de preguntas sobre un tema que se pueden contestar visitando unos enlaces de otras páginas relacionadas con el tema. Muchas veces se hace una pregunta principal al final para comprobar los conocimientos adquiridos sobre el tema. Su estructura es: introducción, cuestionario, la gran pregunta, recursos, evaluación.
- **Cuadernos Virtuales:** son un conjunto de hojas de ejercicios que pueden ser resueltos en línea por los alumnos. Los cuadernos virtuales se resuelven directamente sobre el navegador web y son capaces de conservar el estado del trabajo realizado por cada alumno. En el portal web existe también una biblioteca de recursos libres creados por profesores, que cuenta ya con más de un centenar de cuadernos.
- **Plan Lessons:** Son actividades de aprendizaje, que a veces constituyen unidades didácticas completas, eminentemente prácticas y en general muy concretas y de corta duración. En general hacen referencia a recursos de Internet que los alumnos consultarán para realizar la actividad.
- **Wikis:** sitios web cuyas páginas son editadas por voluntarios a través de navegadores web.
- **Foros:** lugares de encuentro para intercambiar información y opiniones sobre un tema.
- **Comunidades virtuales:** grupos de personas, con algunos intereses similares, que se comunican a través de Internet y comparten información (aportan y esperan recibir).

Además de los recursos que nos proporciona Díaz Lucea (2008), podéis encontrar información sobre estos y otros recursos en <http://dewey.uab.es/pmarques/buenidea.htm>

En última instancia se trata de concretar, en la programación, qué recursos vamos a utilizar y en relación con qué contenido.

## 16. Educación física, comprensión lectora y expresión oral y escrita

En su artículo 18, la LOE señala que “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, **la comprensión lectora, la expresión oral y escrita**, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”.

Este epígrafe también sirve para dar respuesta a esta demanda. Se trata de que hagas un recorrido por las unidades didácticas que vas a tratar y que plantees en cuáles de ellas y en relación con qué, vas a utilizar la lectura como forma de acceso a la información y vas a promover el uso de la lengua escrita.

Por otro lado conviene que te refieras a que desde nuestra área curricular promovemos la expresión oral, de forma continua, como modo de comunicación. Algunos de los referentes que hemos tomado al aludir a la competencia en comunicación lingüística, pueden resultarte útiles.

La presentación puede ser en forma de tabla que vincule con unidades didácticas, o bien genérica, marcando con guiones cuatro o cinco formas de intervención en este campo.

## **17. La Educación en valores y la resolución de conflictos en el marco de la programación**

La LOE recoge entre sus principios la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Por otra parte, en su artículo 18 señala que sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

Es preciso, por lo tanto, responder a esta demanda legal.

En cualquier caso, nuestra área ha de ser sensible a planteamientos éticos y humanizadores.

Relegada, durante muchos lustros, al ámbito de la familia, la educación en valores se ha convertido, en los últimos años, en una de las grandes demandas que la sociedad ha planteado, de forma explícita, a la comunidad escolar.

Este salir del terreno de lo tácito tiene, en cualquier caso, algo de ficticio, en la medida en que todo acto pedagógico, —incluido el desarrollado en la escuela de un ayer más o menos remoto— ha llevado siempre consigo una carga axiológica y ha orientado la acción hacia un sistema articulado de valores acorde, en la mayoría de los casos, con el que regía la propia sociedad que se ocupaba de mantener a la institución escolar. La escuela siempre ha educado en valores, se lo hayan pedido abiertamente o no.

La diferencia viene marcada, en este momento, porque, ante los nuevos modelos de vida familiar, las incipientes demandas sociales y los problemas que derivan de modos de actuar en sociedad inéditos hasta ahora, se delega en la escuela lo que, en realidad, es responsabilidad de toda la comunidad —escuela incluida, claro está—.

Sea como fuere, nuestra área curricular se ha visto también inmersa en este torrente. De las clases de Educación Física se demanda constantemente logros que tienen que ver con los valores; y se hace a veces incluso desde extremos incompatibles que responden a parámetros morales diferentes. Así es frecuente encontrar voces emplazando a: que los alumnos concedan importancia a la salud y adquieran hábitos de vida saludable, que se aproximen al ideal olímpico de *citius, altius, fortius*, o que vivan desde el culto al cuerpo; que se les inste a valorar el juego por lo que tiene de auténtico sentido lúdico, o que se actúe de tal modo que alcancen altas cotas desde una perspectiva exclusivamente agonística; que se les dote de las capacidades que les permitan desenvolverse en una sociedad competitiva, o que sean educados como personas responsables, pacíficas, solidarias, cooperativas y constructivas desde una óptica social; que se provean contextos

para que crezcan sumisos y obedientes, o para que actúen en libertad, complementada, según los casos, por dosis más o menos altas de responsabilidad; que se promuevan actitudes y valores como el poder, el éxito individual, el elitismo motor y la consideración hacia los triunfadores; o que el acto pedagógico esté orientado hacia la igualdad en derechos, la amistad, la cooperación, la solidaridad...

Desde nuestra óptica, creemos positivo que de la Educación Física se demande educar en un marco valorativo, siempre y cuando esta impronta axiológica contribuya a establecer una responsabilidad ética en relación con el desarrollo de personas más humanas en un mundo más humano. Aceptado, pues, el reto y el compromiso que supone propiciar una Educación Física con sentido ético, es preciso fijar unos elementos de partida, que nos pongan en relación con un modo de ver y entender la propia educación en valores, en la medida en que aquí nada de lo que se diga y mucho menos de lo que se haga tiene visos de neutralidad.

En este sentido consideramos que desde la Educación Física<sup>3</sup>:

- Es preciso superar tesis relativistas que puedan poner en el mismo lado de la balanza valores con contenido universal como la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, o la paz, y otros con escaso contenido humanizador como el triunfo excluyente, la fama, el consumo, o el elitismo.
- Es necesario mantener un compromiso activo alejado de la neutralidad axiológica, pero distante también de toda tendencia hacia la imposición y el adoctrinamiento.
- Se requiere abordar cuantas cuestiones estén relacionadas con el terreno ético desde el diálogo intersubjetivo y no exento de sentido crítico.
- Se hace, en definitiva, necesario contribuir, por un lado, al desarrollo, por parte del alumno, de una personalidad moral autónoma y, por otro, propiciar el consenso y el compromiso, a partir de criterios de racionalidad y diálogo, en torno a los valores — reconocidos como universales— que garantizan la vida en democracia y el respeto a los derechos humanos (libertad, responsabilidad, salud, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, cooperación, solidaridad, justicia, paz...).

Avanzando desde este planteamiento, conviene tomar en consideración que nuestra área posee un mosaico de singularidades que condicionan el modo de abordar, desde ella, la educación en valores (ver cuadro 11).

Como consecuencia, la Educación Física pone a educadores y alumnos ante constantes disyuntivas que afectan a su dimensión ética. Es en este sentido intrínsecamente dicotómico donde reside su principal riqueza. La cultura ética de la actividad física —que nos remite a un marco teórico explicativo y que se traduce en propuestas específicas y en pautas de actuación tendentes a promover un clima de compromiso moral— tiene aquí mucho que decir.

El modo en que se acota y se desarrolla esa cultura ética resulta determinante desde una óptica eminentemente práctica. Y desde ella se hace necesario tejer un entramado de acciones que permitan dar cauce, de forma explícita, intencional y constructiva, a la educación en valores.

---

<sup>3</sup> Ofrecemos un análisis más exhaustivo de estos aspectos en el tratado de *Pedagogía de los Valores en la Educación Física* en Ruiz Omeñaca (2004a).

## LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

Cuadro 11. Influencia de las singularidades propias de la Educación Física sobre la Educación en Valores (Ruiz Omeñaca, 2004; 37-38).

SINGULARIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	INFLUENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES
El núcleo esencial de las actividades está dirigido al cuerpo y al movimiento, como expresiones globales del ser.	El acercamiento al mundo de los valores personales, éticos y estéticos se realiza no de forma exclusiva pero sí, fundamentalmente, a partir de las relaciones prácticas que derivan de las diferentes propuestas motrices.
La actividad física posee un carácter vivencial.	Este hecho le confiere un valor especial como medio potencial para proveer situaciones reales, cargadas de sentido y ligadas a la propia experiencia en relación con un marco axiológico.
La actividad física resulta habitualmente motivante para la mayoría de los niños y adolescentes.	Permite que los alumnos se acerquen a los contenidos de índole ética ligados a la actividad motriz desde la posición activa que posibilita la consecución de aprendizajes significativos en el ámbito moral.
Las conductas motrices que se manifiestan en este contexto tienen un carácter explícito.	Se produce una notable influencia sobre la elaboración del autoconcepto, aspecto de gran importancia en la pedagogía de los valores.
La actividad está presidida, habitualmente, por una metodología lúdica.	La actividad ludomotriz, como situación contextualizada en la que convergen el movimiento corporal, los elementos cognitivos, el mundo de la afectividad y las relaciones sociales, propicia situaciones pedagógicas variadas y dotadas de una riqueza notable en lo que atañe a la educación en valores.
La actividad física conlleva una importante implicación emocional.	Confiere una mayor intensidad a las vivencias experimentadas en la actividad física y posibilita la profundización en la dimensión volitiva de la acción ética.
La idiosincrasia de la Educación Física está marcada por su naturaleza relacional.	Permite reparar en el carácter convivencial de muchos valores y amplía la posibilidad de realizar aprendizajes sociales y éticos, a partir de las interacciones con los compañeros de actividad.
El carácter social del área la ubica en el lugar en el que confluyen diferentes aspectos de corte económico, ideológico y cultural.	Concede la posibilidad de abordar de un modo crítico los principios que rigen el funcionamiento de nuestra sociedad y los valores que se hacen más o menos explícitos en ella.
La actividad física está condicionada por la influencia que sobre ella y sobre su imagen ofrecen los medios de comunicación social.	Nos permite apreciar la incidencia que, sobre la educación moral, poseen otros contextos de socialización y nos sitúa ante la necesidad de proponer valores convergentes en dichos contextos.
En la Educación Física posee una relevancia especial el currículo oculto.	Nos sitúa ante la tarea de llevar el currículo oculto hasta el terreno de lo explícito, dentro de una planificación intencional de todos los elementos propios de la Educación Física en coherencia con un sistema axiológico basado en criterios de respeto a las personas y de promoción de la convivencia entre ellas.
En las clases de Educación Física surgen, con relativa frecuencia conflictos reales influidos por factores afectivos, sociales y ecológicos propios del área.	Nos sitúa ante la posibilidad de hacer uso del conflicto como situación de reflexión, de análisis y, en suma, de aprendizaje en el contexto de la educación en valores.

Son múltiples los mimbres con los que se trenza este soporte que dota a nuestra área de una orientación ética.

Básicamente podemos movernos por tres caminos que avanzan en la misma dirección:

- Proveer un contexto ético dentro de clase.
- Educar desde las actividades cooperativas.
- Desarrollar un programa específico.

EN RELACIÓN CON LA CREACIÓN DE UN CONTEXTO ÉTICO es preciso reparar en:

- El tipo de racionalidad que subyace a nuestro modo de hacer.
- La posición que adoptamos en la relación con los alumnos (desde opciones no necesariamente excluyentes como las de expertos, líderes, enseñantes, educadores, proveedores de vivencias enriquecedoras, coprendices...).
- El modo de hacer que mostramos ante los alumnos: fijación de una posición distante o manifestación de sensibilidad y empatía, concesión de importancia a aspectos puramente motrices o ampliación de nuestra visión hacia el terreno socioafectivo...
- El modo en que nos movemos en la continua educación para la dependencia vs. educación para la emancipación.
- La atención que concedemos, en clase, al comportamiento responsable.
- La forma en que abordamos la atención a cada alumno en su singularidad personal.
- Los caminos que proveemos para el desarrollo de un autoconcepto positivo en cada una de las personas que participa en clase.
- El modo en que los alumnos se convierten o no en coparticipes de los procesos de toma de decisiones relacionados con la propia actividad.
- La atención que prestamos al hecho que supone reflexionar sobre la acción motriz.
- La orientación que damos a las propuestas de actividad en la medida en que promueven la imitación de modelos motrices con una validez más o menos contrastada o avanzan hacia la búsqueda de alternativas creativas.
- Las opciones metodológicas que ponemos en juego.
- La consideración previa en torno a la evaluación y el modo en que la ponemos en práctica.
- La atención que prestamos al desarrollo de habilidades sociales y de actitudes prosociales.
- Las alternativas que ofrecemos para la expresión de emociones y sentimientos.
- La importancia que concedemos a la educación en la asertividad.
- La orientación con la que se elaboran las normas y el modo en que participan los alumnos dentro de dicha elaboración.
- El tipo de estrategias disciplinarias que ponemos en juego ante las conductas disruptivas (¿afirmación de la autoridad o inducción?).
- La importancia que concedemos, desde la acción práctica, a la educación en la transversalidad.
- El modo en que abordamos las cuestiones relacionadas con el género.
- La forma en que proveemos caminos para convertir nuestra área en una práctica integradora y en una alternativa crítica ante situaciones percibidas por los alumnos como injustas.
- La manera en que trasladamos a la acción de clase la reflexión sobre los aspectos integrados en el currículo oculto.
- El modo en que abordamos la educación en el conflicto.



EN LO RELATIVO A LA PUESTA EN JUEGO DE OPCIONES COOPERATIVAS, conviene reparar en que desde éstas se puede incidir de forma positiva en:

- La creación de un contexto de inclusión.
- La comunicación dentro del grupo.
- El desarrollo de habilidades sociales.
- El progreso en relación con las actitudes prosociales.
- La promoción de las relaciones interétnicas.

FINALMENTE, SE PUEDE PONER EN PRÁCTICA UN PROGRAMA DESTINADO A LA EDUCACIÓN EN VALORES desde:

- La clarificación de valores.
- La discusión de dilemas morales.
- La autorregulación y el autocontrol.
- La comprensión crítica.

Las acciones específicas e inespecíficas se centran en suma en aspectos integrados en varias esferas que poseen, no obstante, importantes espacios de intersección; esferas referidas a:

- El desarrollo de la autoestima y la elaboración de un autoconcepto positivo.
- La puesta en juego del razonamiento moral.
- La búsqueda de una actuación moral en la interacción con el entorno desde la autorregulación y el autocontrol.
- La toma de conciencia y el compromiso activo en el ámbito de la igualdad, la equidad y la no discriminación.
- El desarrollo de habilidades sociales.
- La profundización en el terreno de la empatía y la prosocialidad.
- La resolución constructiva de los conflictos desde procedimientos dialógicos.

Para dar forma a este epígrafe, puedes servirte de las referencias que aparecen en las páginas precedentes.

Sintetizando este último aspecto —el relativo a la resolución de conflictos— es preciso reparar en:

- La importancia que posee la educación en el conflicto como medio de educación desde una óptica ética.
- Los factores que convergen en nuestra área para convertirla en un contexto idóneo para educar en el conflicto.
- La contribución que realizan las acciones preventivas (creación de un clima de inclusión, educación en habilidades sociales y actitudes prosociales, cooperación...).
- La necesidad de orientar la educación en el conflicto hacia la autonomía de los alumnos.
- La importancia de educar en el diálogo basado en la aceptación y el respeto hacia el otro como medio para la resolución pacífica de situaciones conflictivas.

- La relevancia de orientar el conflicto hacia opciones vinculadas a la negociación y la colaboración y alejadas de la cesión, la elusión y la imposición.

## 18. La evaluación en el contexto de la acción pedagógica

Todo proceso pedagógico, para que resulte relevante en su deseo de transformar la vida de las personas a las que va destinado, ha de ir acompañado de una evaluación coherente.

Desde esta perspectiva, la evaluación educativa ha sido y es motivo de preocupación, de reflexión y de transformación del marco pedagógico (Monereo y Castelló, 2009). Y la Educación Física no ha vivido ajena a esta situación.

La definición de evaluación está, en cualquier caso, sujeta a interpretaciones y tendencias, de modo que en ella se resaltan determinados aspectos, como consecuencia de la orientación de la que se la dota. Así, Stenhouse (1987), desde la óptica del desarrollo de una pedagogía crítica, la define como “proceso de indagación sistemática y autocrítica de la enseñanza”. Ya en el ámbito de nuestra área curricular adoptando una posición coherente con lo que con posterioridad ha promovido la LOE, López Pastor (2006, p. 24) se refiere a ella como: “Proceso de elaboración de un juicio de valor sobre un proceso (y/o un producto, de una actividad, una ejecución, un comportamiento, un trabajo) en orden a tomar una decisión sobre el mismo”.

Esta pluralidad de planteamientos se produce en relación con una de las tareas que más dudas suscita entre los maestros de Educación Física. No en vano, un universo conceptual no siempre bien entendido converge en torno a ella; evaluación del proceso versus evaluación de los resultados; evaluación formativa versus evaluación sumativa; evaluación normativa versus evaluación criterial; evaluación objetiva versus evaluación subjetiva<sup>4</sup>... Además, si la vinculamos a un proceso de reflexión crítica, nos encontramos de nuevo con interrogantes relativos a importantes aspectos: ¿al servicio de quién ponemos la evaluación?, ¿de qué forma podemos aportar desde una concepción formativa, elementos de mejora sobre el proceso didáctico?, ¿cómo desarrollar la evaluación inicial?, ¿cómo nos las podemos arreglar para observar y verificar progresos y para ofrecer caminos de evolución a cada alumno en un contexto grupal heterogéneo, en el que constantemente se está demandando nuestra atención?, ¿en qué medida la reflexión de carácter retrospectivo que va unida a la evaluación sumativa puede influir para ofrecer a los alumnos alternativas que les permitan seguir avanzando?, ¿cómo perciben los alumnos la evaluación?, ¿hasta qué punto una parte de ella se convierte en un instrumento coercitivo y perpetuador de una relación asimétrica entre maestro y alumnos y de poder del primero en relación con el segundo?, ¿cómo vincular la evaluación a la calificación y a la información, al alumno y a las

---

<sup>4</sup> Pueden encontrarse referencias relativas a los diferentes tipos de evaluación en el libro de Blázquez, D. (1990). *Evaluar en EF*. Por otro lado, en los libros de López Pastor, V. *Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de Casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado* (1999), *Evaluación Compartida. Descripción y análisis de experiencias en Educación Física* (2006) y *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos existentes y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida* (2006), se aportan referencias conceptuales claras sobre todos los aspectos ligados a la evaluación, argumentos de peso para cuestionar las habituales dicotomías en el ámbito conceptual que se han planteado en torno a la evaluación e importantes referencias para la labor educativa. También pueden encontrarse referencias muy valiosas en el libro de Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*.

familias, sobre sus progresos y las vías para la mejora?, ¿cómo conseguir una filosofía de acción que haga que la comunidad educativa entienda la evaluación como algo más que calificar?

Abiertos los interrogantes conviene tener algunos referentes para la toma de decisiones. En relación con estos referentes, en la concreción del proceso de evaluación converge un amplio espectro de alternativas que nos ubican ante la necesidad de establecer una taxonomía en función de los diferentes criterios de clasificación que habitualmente sirven de referencia en este terreno. Así podemos distinguir:

**A. SEGÚN EL ÁMBITO DE EVALUACIÓN.** ¿A quién y qué evaluar? Desde factores que, en cualquier caso, resultan interdependientes:

- **Evaluación del alumno.** Centrada en el conocimiento del alumno, en su evolución y en los caminos para su progreso.
- **Evaluación del maestro.** Centrada en el conocimiento de la labor docente, en su influencia sobre el proceso pedagógico y en los factores de mejora.
- **Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.** Centrada en el análisis, valoración y mejora del propio proceso didáctico.

**B. SEGÚN LAS PERSONAS IMPLICADAS.** ¿Quién evalúa?:

- **Heteroevaluación.** La evaluación es realizada por una persona diferente a la evaluada. Habitualmente en contextos educativos se da cuando el maestro evalúa al alumno.
- **Autoevaluación.** La evaluación es realizada por la persona evaluada. En este caso es el propio alumno el que realiza la evaluación o el maestro evalúa su propia actuación docente.
- **Coevaluación.** La evaluación es realizada entre iguales. Por ejemplo, un alumno evalúa a un compañero.
- **Evaluación compartida.** La evaluación del alumno, del maestro o del propio proceso la realizan, de forma dialogada y colaborativa, las personas que participan en el dicho proceso educativo. Especialmente vinculada como práctica ética y emancipatoria.

**C. SEGÚN LA REFERENCIA:**

- **Con referencia en la norma.** Compara los resultados obtenidos por una persona con los de un grupo de referencia. Poco compatible con el modelo de EF promovido por la LOE.
- **Con referencia en el criterio.** Compara los resultados obtenidos por una persona con los obtenidos por ella misma en otros momentos o los pone en relación con un criterio prefijado. Especialmente vinculada a la visión que presenta la LOE.

**D. SEGÚN EL TIPO DE DATOS QUE SE OBTIENEN:**

- **Evaluación cuantitativa.** Los datos que se recogen son numéricos y suelen existir tablas estandarizadas con las que tabularlos.
- **Evaluación cualitativa.** Los datos recogidos son predominantemente verbales o escritos, o bien requieren de un proceso de apreciación cualitativa en su tratamiento y se orientan hacia la interpretación de cuanto acontece en el contexto de la acción didáctica, con la intención de proveer caminos de progreso.

**E. SEGÚN EL MOMENTO DE SU REALIZACIÓN. ¿Cuándo evaluar?:**

- **Evaluación inicial.** Desarrollada en los primeros momentos del proceso educativo.
- **Evaluación continua.** Desarrollada a lo largo del proceso educativo.
- **Evaluación final.** Desarrollada en los momentos finales de proceso educativo.

**F. SEGÚN SU FINALIDAD. ¿Para qué evaluar?:**

- **Evaluación diagnóstica.** Actividad de evaluación integrada en la práctica educativa y dirigida hacia el conocimiento de la realidad, como base de ulteriores decisiones.
- **Evaluación formativa.** Acción integrada en el proceso educativo y orientada hacia el conocimiento, la comprensión y la mejora de dicho proceso.
- **Evaluación sumativa.** Reflexión retrospectiva en relación con cómo se ha desarrollado el proceso y a qué resultados ha conducido.

Cuadro 12. Tipos de evaluación.

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	TIPOS DE EVALUACIÓN Y CONCEPCIÓN QUE LA DOTA DE SENTIDO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE CARÁCTER RURAL		
<b>SEGÚN EL ÁMBITO DE EVALUACIÓN:</b> *Factores Interdependientes.	<b>Del alumno:</b> Centrada en el conocimiento del alumno, en su evolución y en los caminos para su progreso.	<b>Del maestro:</b> Centrada en el conocimiento de la labor docente, en su influencia sobre el proceso pedagógico y en los factores de mejora.	Sospechamos que esta área ha sido retirada poco después de iniciarse su implementación por cuestiones ideológicas, y sin llevar a cabo un análisis riguroso de las consecuencias educativas que su puesta en práctica estaba deparando
<b>SEGÚN LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS IMPLICADAS:</b>	<b>Heteroevaluación:</b> La evaluación es realizada por una persona diferente a la evaluada. Habitualmente en contextos educativos se da cuando el maestro evalúa al alumno.	<b>Autoevaluación:</b> La evaluación es realizada por la persona evaluada. En este caso es el propio alumno el que realiza la evaluación o el maestro evalúa su propia actuación docente.	<b>Evaluación compartida:</b> La evaluación del alumno, del maestro o del propio proceso la realizan, de forma dialogada y colaborativa, las personas que participan en el dicho proceso educativo. Especialmente vinculada a la EF como práctica ética y emancipatoria.
<b>SEGÚN LA REFERENCIA:</b>	<b>Normativa:</b> Compara los resultados obtenidos por una persona con los de un grupo de referencia.		<b>Criterial:</b> Compara los resultados obtenidos por una persona con los obtenidos por ella misma en otros momentos o los pone en relación con un criterio prefijado.
<b>SEGÚN EL MOMENTO DE SU REALIZACIÓN:</b> (* ) Algunos autores como Blázquez (2006; 2009) establecen una identidad de facto entre las categorías de este apartado y las del siguiente. Otros como López Pastor (2000; 2006; 2009) matizan esta identidad.	<b>Evaluación inicial:</b> Desarrollada en los primeros momentos del proceso educativo.	<b>Evaluación continua:</b> Desarrollada a lo largo del proceso educativo.	<b>Evaluación final:</b> Desarrollada en los momentos finales de proceso educativo.

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	TIPOS DE EVALUACIÓN Y CONCEPCIÓN QUE LA DOTA DE SENTIDO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE CARÁCTER RURAL		
<b>SEGÚN SU FINALIDAD:</b> (*) Entre las tres categorías pueden mantenerse importantes puntos de intersección si convergen en la intención de mejorar la realidad.	<b>Evaluación diagnóstica:</b> Actividad de evaluación integrada en la práctica educativa y dirigida hacia el conocimiento de la realidad, como base de ulteriores decisiones.	<b>Evaluación formativa:</b> Acción integrada en el proceso educativo y orientada hacia el conocimiento, la comprensión y la mejora de dicho proceso.	<b>Evaluación sumativa:</b> Reflexión retrospectiva en relación con cómo se ha desarrollado el proceso y a qué resultados ha conducido.

(\*) En relación con estas dos últimas categorías hay autores como Blázquez (2006; 2009) que establecen una identidad entre evaluación inicial y diagnóstica, evaluación continua y formativa y evaluación final y sumativa. Otros como López Pastor (2000; 2006; 2009) y Díaz Lucea (2005) matizan esta identidad. Y el primero de ellos cuestiona, por otro lado, que una evaluación diagnóstica no pueda tener un sentido formativo o que una evaluación sumativa no pueda también cumplir una función diagnóstica en relación con ulteriores procesos de enseñanza. De este modo, no existiría una relación excluyente entre las opciones a las que conduce la finalidad de la evaluación.

De forma complementaria, en el campo específico de la actividad evaluadora, es cada vez más común aludir a la evaluación auténtica, como principal referente si pretendemos que ésta se convierta en un medio que contribuya a propiciar una educación en y para la vida, en coherencia con lo planteado desde la perspectiva que ubica las competencias en el centro del escenario pedagógico. En cierto modo, las corrientes orientadas hacia el desarrollo de competencias y la que trata de desarrollar procesos de evaluación auténtica, están creciendo a la par desde planteamientos de complementariedad recíproca.

La evaluación auténtica, unida en último término a la enseñanza auténtica —pues resulta poco viable que exista la una sin la otra—, se refiere a la actividad de evaluación centrada en lo que resulta relevante en la realidad que viven los alumnos y para la que tratamos de contribuir desde la educación. Presta atención, por consiguiente, “a las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje que se busca (...) Se opone, por lo tanto, a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos” (López Pastor, 2009, p. 32). La premisa básica que caracteriza la evaluación auténtica es que “han de evaluarse aprendizajes contextualizados, a través de situaciones relevantes y problemas significativos de naturaleza compleja” (Engel y Bustos, 2009, p. 18).

Tres son las dimensiones que caracterizan esta actividad (Monereo y Castelló, 2009):

- Ha de estar dotada de realismo en relación con aquello que se pretende propiciar desde la actividad educativa y, por lo tanto, lo que se evalúa ha de estar presente en la propia actividad de aprendizaje/evaluación en condiciones próximas a las que se dan en situación real.
- Ha de poseer relevancia para el alumno, en la medida en que lo que se evalúa debe resultar útil y valioso en su devenir diario.
- Ha de propiciar la socialización del alumno, lo que conlleva que la actividad de evaluación debe estar teñida de los matices propios del ámbito en el que esa actividad se desarrolla, fuera del marco escolar, ofreciendo a cada persona una referencia clara de las demandas sociales en relación con una determinada actividad, sentando la bases para crear una identidad en relación con el modo de hacer propicio en el ámbito concreto del medio social en el que se está incidiendo.

Engel y Bustos (2009) se refieren, en relación con la enseñanza/evaluación auténticas, a situaciones caracterizadas por ser:

- Contextualizadas, en la medida en que conllevan demandas propias de la vida real fuera del marco escolar.
- Multidimensionales, dado que solicitan de la integración coordinada de conocimientos, habilidades y actitudes.
- Dinámicas al extenderse a lo largo de todo el proceso pedagógico.
- Integradas en la propia situación didáctica.
- Informadas, puesto que parten de demandas y criterios de evaluación previamente consensuados con los alumnos.
- Cualitativas, al poner el énfasis en la cualidad del desempeño dentro de un continuo.
- Polifacéticas, desde el uso complementario de técnicas e instrumentos diferentes.

De este modo, el diálogo para resolver una determinada situación motriz en interacción cooperativa, el uso de estrategias de acción que den respuesta a las demandas decisionales y tácticas en los juegos y en los deportes, la posibilidad de poner en juego habilidades sociales, el debate desde posiciones de comprensión crítica en relación con situaciones derivadas de contextos ludomotores o de la dinámica de clase, que tienen una implicación ética, la actuación para abordar conflictos, el hecho que supone acometer diferentes problemas de índole motriz que nos llevan a equilibrarnos, desplazarnos, proyectarnos a través de lanzamientos, o utilizar los recursos expresivos del cuerpo, por citar algunos ejemplos, son aspectos que tienen que ver con la vida misma de los alumnos, fuera del contexto escolar, y que están cargados de realismo, relevancia y acción socializadora.

En cualquier caso, nuestra área curricular, no es ajena a este modo de entender la actividad educativa y la acción evaluadora ligada a ella. Existen líneas de acción, iniciadas fundamentalmente por López Pastor (1999 y 2000) que integran estos elementos.

Una parte importante de los criterios a los que alude López Pastor (2006) en relación con la calidad educativa de la evaluación avanzan en esta dirección. Se refieren éstos a:

- **Adecuación**, ligada a la coherencia de los sistemas e instrumentos de evaluación respecto al diseño curricular, los alumnos y su contexto y los planteamientos docentes.
- **Relevancia**, en relación con la importancia de la información que proporciona en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Veracidad**, en la medida en que cumplen los criterios de credibilidad y rigor científico en lo que se refiere a la obtención y análisis de la información.
- **Carácter formativo**, orientado hacia la mejora del aprendizaje de los alumnos, de la acción docente y de los propios procesos didácticos.
- **Integración** en tres sentidos: al estar inmersa en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, al acoger en su seno los diferentes sujetos de la evaluación (maestro, proceso y alumno) y al integrar en las técnicas e instrumentos de evaluación, las diferentes competencias a desarrollar.

Una línea con evidentes puntos de intersección emprende Blázquez (2009) al referirse a la evaluación por competencias y a sus objetivos centrados en:

- Prevenir dificultades, asegurando el seguimiento de los alumnos.
- Facilitar que los alumnos hagan uso de sus conocimientos y habilidades en situaciones diversas.
- Convertirse en oportunidad y causa de aprendizaje.
- Ser coherente con los restantes elementos del diseño educativo.

Y para ello se refiere a un modelo educativo/evaluador caracterizado por (Blázquez, 2009):

- Recurrir a situaciones-problema como contexto de evaluación.
- Acercar la evaluación a la vida real desde el principio de autenticidad.
- Propiciar la comunicación entre los participantes en el proceso educativo.
- Respetar el carácter pluridimensional del aprendizaje.
- Verificar la consecución de metas, de estándares de aprendizaje.
- Desembocar en juicios, ubicados más allá de los cálculos aritméticos.
- Interesarse por los procesos.
- Estar integradas en el mismo aprendizaje.
- Favorecer la participación de los alumnos y la autoevaluación.

El núcleo central para nuestra área curricular ha de tejerse con todos estos mimbres.

El qué de la enseñanza-aprendizaje y de la evaluación es aquí fundamental. Todo proceso educativo hilado desde nuestra área curricular puede integrar y evaluar aspectos relevantes en la vida de los alumnos relacionados con:

- La corporeidad y la motricidad.
- El pensamiento estratégico.
- La afectividad.
- La interacción social.
- La actuación desde planteamientos éticos.

En su desarrollo es preciso delimitar el objeto de la evaluación del alumno, del maestro y del propio proceso. Los criterios de evaluación siguen siendo un buen referente en este proceso.

Por otro lado, necesitamos nutrirnos de técnicas e instrumentos que resulten asumibles desde la propia dinámica de clase, que susciten mejoras en la labor docente y en el propio proceso y que posibiliten la recogida y análisis de información y la toma de decisiones consecuente para propiciar el desarrollo de competencias por parte de los alumnos.

En relación con un desarrollo competencial es común referirse a instrumentos como las listas de control, las escalas descriptivas, el diario de clase, el portafolios que recoja las producciones de los alumnos, las fichas de observación de los alumnos, los ciclos de diálogo y de evaluación grupal (López Pastor, 2009; Blázquez, 2009).

En este contexto, los instrumentos han de estar contextualizados y han de adecuarse a las singularidades propias de la situación de aprendizaje a las posibilidades y disponibilidad temporal del maestro, a su integración en la dinámica habitual del grupo. Es por ello, por lo que invitamos a que las técnicas e instrumentos que presentamos a continuación sean considerados como una muestra de las posibles alternativas que se abren ante nosotros, susceptible, por otro lado, de ser adecuada *ad hoc*.

Cuatro son los referentes que pueden resultarnos especialmente relevantes en este contexto:

- a. Los ciclos de reflexión y diálogo compartidos con los alumnos, en relación con la propia actividad motriz, lo vivenciado en clase a partir de ella, los aprendizajes realizados, las dificultades que hemos ido hallando en nuestro camino y el modo en que las hemos afrontado...
- b. La observación sistemática de cuanto acontece en clase y el ulterior proceso de reflexión en torno a la información obtenida.
- c. La información proporcionada por los alumnos en instrumentos creados al efecto.
- d. La comparación entre la información proporcionada por el maestro y la ofrecida por los alumnos, en situación de diálogo, al finalizar la experiencia.

Hecho este recorrido, conviene que te centres en la elaboración de tu propuesta.

En primer lugar es importantísimo que tu planteamiento sea coherente y realista.

Es positivo comenzar por un párrafo introductorio en el que hagas referencia a lo que significa el proceso de evaluación en cuanto a actividad de toma y análisis de información con el fin de adoptar decisiones relativas, en este caso, al proceso educativo.

A continuación podrías señalar algunos de los principios que te van a servir de referencia. Eso, sin duda, te podrá orientar cuando trates de descender, desde lo concreto, a la tarea de evaluación en el día a día de tus clases. Te aproximamos algunos de los que puedes citar, si son coherentes con tu modo de hacer:

- **Integrar la evaluación dentro de la propia actividad educativa.**

La consideración de la evaluación como proceso de reflexión y mejora de la práctica educativa nos lleva a ubicar ésta en el espacio de la propia actividad de clase, con factor que lejos de interferir en ella, proporciona continuamente elementos de realimentación del proceso educativo.

- **Realizar la evaluación con una finalidad esencialmente formativa.**

El carácter formativo de la evaluación vuelve a vincularla al devenir diario de las clases en coherencia con la necesidad de proveer, desde ella, medios para el análisis, la comprensión y el perfeccionamiento del proceso didáctico.

- **Poner la evaluación al servicio de las personas implicadas en la acción didáctica.**

Entender la evaluación como medio al servicio de las personas nos lleva a buscar alternativas para la mejora en la práctica docente y caminos para el progreso personal de los niños en su proceso de emancipación.

- **Conceder, en la evaluación del alumno, importancia a éste desde una perspectiva holística.**

Los procesos pedagógicos afectan a cada persona en la unidad de su ser. Y por lo tanto, la evaluación ha de atender a los aspectos cognitivo, motor, afectivo y social, entendiéndolos como partes de un todo coherente y teniendo en cuenta que toda actividad motriz suscita la implicación de todos ellos.

- **Realizar la evaluación del alumno desde la referencia al criterio.**

La singularidad personal es una de las piedras angulares en todo proceso didáctico emprendido en contextos rurales. Por ello y por la ineludible necesidad de cimentar, en la evaluación, los procesos de desarrollo y mejora en cada alumno, es condición ineludible que, frente a la tendencia a ubicar al alumno con referencia a la norma, la evaluación sea asumida siempre desde una óptica criterial.

- **Interrelacionar la evaluación del alumno con la del maestro y con la del propio proceso.**

La consideración de la evaluación como un puzzle en el que maestros, alumnos y el propio proceso educativo constituyen piezas interdependientes en el camino para



proveer elementos de mejora es un aspecto clave si partimos de la consideración de que todos formamos parte del mismo entramado pedagógico y compartimos también finalidades educativas.

- **Adoptar una perspectiva crítica en el proceso de análisis de cuanto acontece en clase.**

El análisis y valoración crítica de lo programado y lo sucedido en clase nos permite reafirmarnos en lo que ya hay de positivo dentro de lo programado y lo sucedido en clase y permite, por otro lado, introducir elementos de mejora cuando se considera necesario.

- **Mantener, desde la labor docente, una posición ética en relación con la evaluación.**

La evaluación ha de ser ante todo una práctica ética, vinculada al mismo esquema axiológico que pretendemos promover desde clase. Y esto la sitúa en el camino hacia la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, la cooperación, la práctica solidaria... Y la aleja de cualquier alternativa tendente a mantener una estructura de poder en la que el maestro utiliza la calificación como forma de ejercer un control coercitivo sobre los alumnos.

- **Promover la participación de los alumnos en el proceso de evaluación.**

Los alumnos pueden aportar una información muy valiosa en el proceso de evaluación. Pero además, su implicación en dicho proceso contribuye en su camino hacia la emancipación y lleva implícita, por otro lado, una forma de entender la educación especialmente sensible a cuestiones de naturaleza ética en los aspectos ligados a la participación responsable y la educación en la libertad.

- **Ser partícipes activos desde la actuación cooperativa entre alumnos y maestros, con fines compartidos.**

El principio previo a éste puede quedar desposeído de parte de su sentido si la participación de los alumnos en el proceso de evaluación no es entendida, en coherencia con una concepción de la evaluación en particular y la educación en general, como tarea compartida desde una óptica cooperativa, en la que se pretenden lograr fines también compartidos, ligados al progreso de cada alumno y del grupo en cuanto tal.

- **Contribuir, desde los procesos de evaluación, al desarrollo de competencias.**

Las situaciones de evaluación se pueden erigir en un contexto desde el que promover el desarrollo de competencias. Las situaciones de diálogo en relación con lo acontecido en clase o los procesos de autoevaluación, de coevaluación y de evaluación compartida son algunas de las opciones que, desde la evaluación, abren vías hacia la consolidación de competencias básicas en los alumnos.

- **Propiciar contextos de evaluación auténtica.**

Sin desvincular la evaluación del desarrollo de competencias es importante que ésta se centre en situaciones relevantes para la vida de los alumnos y se desarrolle en contextos próximos a la aplicación del saber fuera del marco escolar.

Por otro lado, en los interrogantes presentados al inicio y el texto ulterior puedes hallar también motivos de reflexión para llegar a algunos principios diferentes a éstos.

A continuación, es preciso que incluyas los **criterios de evaluación** que elaboraste, en su momento, junto con objetivos y contenidos. Ese procedimiento pudo facilitarte la elaboración de los criterios de evaluación pero su ubicación preferida es aquí. En cualquier caso, éstos han de ser permeables a los principios en los que basas el proceso de evaluación por lo que podrías iniciar un trabajo de revisión que te llevara a replantearlos y a reconstruir objetivos y contenidos. Este fluir en una y otra dirección es importante en todo proceso de elaboración de una programación. A partir de ahí, los criterios que delimites

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Si andas ya justo de espacio, también podrías enunciar los principios y explicarlos en uno de los anexos.

serán el modo de concretar los referentes para la evaluación en el grupo específico para el que estás programando.

Y remitiéndonos ya a los instrumentos de evaluación, es importante que éstos estén elaborados desde una óptica de coherencia con las líneas de actuación que orienten nuestro marco curricular y con los principios que guíen el devenir de la propia evaluación.

En este sentido y sin ánimo de ser prescriptivos, puede resultar interesante contar con documentos de carácter cualitativo, descriptivo, interpretativo y proveedor de propuestas de progreso destinadas a:

- **El seguimiento de las sesiones.** Se trata de perfilar un instrumento que recoja, desde el día a día, lo programado para cada sesión, lo sucedido en ella y la valoración de lo acontecido a partir de la observación e interpretación que deriva del diálogo y de la evaluación compartida con los alumnos en torno al proceso. Finalmente puede recoger un avance de previsión para la sesión siguiente. Este documento posee, en consecuencia, una orientación procesual y eminentemente formativa.
- **La valoración de cada unidad didáctica y la autoevaluación por parte del maestro.** En dicho documento puede verse recogido un análisis retrospectivo relativo a la adecuación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, al grado de consecución de los objetivos, y a la adecuación de la línea metodológica, de la secuencia de propuestas motrices y de los instrumentos y procedimientos de evaluación. También puede resultar especialmente relevante una síntesis de los aspectos a mantener y de aquellos que son susceptibles de mejora en la actuación del maestro, desde su propia óptica. Su carácter puede hacer converger un elemento sumativo en relación con la propia unidad y otro de naturaleza formativa en relación con subsiguientes unidades de programación.
- **La evaluación del alumno bien por parte del maestro, bien desde el diálogo compartido con cada alumno.** Es tarea ineludible partir de un documento que sirva para analizar, durante el proceso y al final de éste, los progresos experimentados por cada alumno en relación con las capacidades de naturaleza, cognitiva, motriz, afectiva y social. En este sentido creemos fundamental que las anotaciones recogidas en él estén singularmente vinculadas con la unidad didáctica desde una perspectiva sensible a las propias percepciones que sobre su progreso posee el alumno, lo que permitirá avanzar hacia una evaluación compartida. Es sin duda ésta la tarea más compleja de todas las abordadas por el maestro en torno a la evaluación. También aquí convergen el carácter formativo (tanto durante el proceso presente como con vistas a ulteriores procesos educativos) con el sumativo. Y puede orientar en el continuo proceso de toma de decisiones.
- **La autoevaluación, la evaluación de la actividad docente y de la actividad de clase por parte del alumno.** Este instrumento puede ser especialmente útil con los alumnos de mayor edad como complemento al diálogo compartido con ellos y como pilar complementario en el proceso de evaluación compartida. Con carácter previo puede resultar interesante entregar a cada persona una ficha con los objetivos de aprendizaje para la unidad de programación. Dicha ficha puede estar abierta a la posibilidad de que el alumno pueda focalizar su atención en algunos aspectos o sumar objetivos (especialmente de naturaleza socioafectiva) que, a tenor de lo sucedido en unidades anteriores, considera relevantes. La información obtenida vuelve a dotarnos de medios para la evaluación compartida de los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, nos puede proporcionar información valiosa sobre nuestra actuación como maestros y sobre cómo se ha desarrollado el proceso didáctico. En ella convergen, de nuevo, el carácter sumativo en relación con la propia unidad y el formativo en relación con ulteriores unidades didácticas.

- Una **ficha de seguimiento individual de cada alumno** en la que se tome nota de los progresos experimentados por cada persona en todos los ámbitos de su desarrollo personal.

De todos estos instrumentos es conveniente que incluyas una copia como anexo. La ficha de seguimiento individual abarcaría todo el curso escolar. El resto de los documentos tendrían un carácter de ejemplo que remitiría a una unidad concreta de programación.

Hay una última cuestión que no se puede eludir. Evaluación no se identifica como calificación, pero es preciso que hagas también referencia a ésta última. El punto de partida son, evidentemente, los criterios de evaluación a los que te has referido con anterioridad. Creemos que es importante que no te sumes a esa moda de atribuir un porcentaje en la calificación a aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Más bien se trata de ser coherente con lo planteado en los principios a los que aludíamos en el comienzo de este epígrafe y hablar también de calificación individualizada desde una perspectiva criterial.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Hay que ser modestos y asumir, si te interrogan al respecto, que, si bien tu planteamiento puede estar bien definido, en una tarea como ésta, en la que se abordan espacios sensibles a las relaciones humanas existe la posibilidad de equivocarse y, de ser realista y tener en cuenta que el proceso de evaluación genera dudas e inseguridades.

Te presentamos a continuación los documentos de evaluación:

## **A. EVALUACIÓN DE LAS SESIONES, DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y AUTOEVALUACIÓN POR PARTE DEL MAESTRO**

### **A.1. Ficha de seguimiento de las sesiones**

<b>Unidad didáctica:</b>	<b>Grupo:</b>
<b>Curso académico:</b>	<b>Periodo:</b>
<b>Sesión:</b>	
<b>Sobre lo programado:</b>	
<b>Sobre lo sucedido:</b>	
<b>Valoración:</b>	
<b>Previsiones para la próxima sesión:</b>	

**A.2. Ficha de valoración de la unidad didáctica y de autoevaluación por parte del maestro/a**

ASPECTOS A EVALUAR		COMENTARIO
1. Adecuación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.		
2. Grado de consecución de los objetivos planteados.		
3. Adecuación de la línea metodológica.		
4. Adecuación de los instrumentos y procedimiento de evaluación.		
5. Adecuación de la secuencia de las propuestas motrices.		
6. Aspectos más destacados a mantener.		
7. Puntos débiles y propuestas de mejora.		
8. Autovaloración del maestro/a.		
9. Aspectos a mantener en la actuación docente.		
10. Aspectos a modificar en la actuación docente.		

**ESCALA DE VALORACIÓN**

A = Adecuado, satisfactorio.

B = Bastante adecuado, bastante satisfactorio.

C = Poco adecuado, poco satisfactorio.

D = Inadecuada, insatisfactorio.

## B. EVALUACIÓN DEL ALUMNO POR PARTE DEL MAESTRO

FICHA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO. U. D. 8. Equilibristas		
Nombre y apellidos:		
Grupo:		
ASPECTOS A EVALUAR	COMENTARIOS DURANTE EL PROCESO	AL FINAL DEL PROCESO
- Identifica situaciones estáticas y dinámicas en las que se demanda del equilibrio.		
- Conoce posiciones corporales estables e inestables.		
- Ha experimentado progresos en la capacidad para mantener equilibrio sobre diferentes segmentos corporales, en situaciones estáticas y dinámicas, sobre superficies limitadas y ligeramente elevadas y sin/con limitaciones sensoriales.		
- Es capaz de finalizar en equilibrio estático la realización de una secuencia de acciones motrices.		
- Elabora respuestas motrices creativas ante las demandas de situaciones problema y de actividades ludomotrices.		
- Pone en juego estrategias de actuación individual y colectiva como respuesta a cada situación de aprendizaje y coopera con los compañeros en el propio proceso educativo.		
- Respeta las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.		
- Muestra autonomía y confianza en sí mismo y en los demás.		
- Se aprecia como una persona valiosa, por encima de estereotipos motrices o de cualquier otra naturaleza.		
- Valora las relaciones constructivas con los compañeros de actividad.		

### ESCALA DE VALORACIÓN

A = Adecuado, satisfactorio.

B = Bastante adecuado, bastante satisfactorio.

C = Poco adecuado, poco satisfactorio.

D = Inadecuada, insatisfactorio.

### C. AUTOEVALUACIÓN, VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y DE LA ACTUACIÓN DOCENTE POR PARTE DEL ALUMNO

#### C. 1. Ficha de objetivos de la unidad didáctica (a entregar a los alumnos de 5º y 6º al comienzo de la unidad didáctica)

Nombre y apellidos:

Grupo:

Durante las próximas clases vamos a hacer actividades de equilibrio. A continuación te cuento qué podemos aprender con estas clases. Además puedes añadir otras cosas que tú te propongas. Puedes servirse de esta hoja para recordar qué aprendemos en clase y para ver si lo estamos consiguiendo.

Durante las próximas clases puedo:

- Conocer situaciones en las que es necesario mantener el equilibrio.
- Mejorar mi capacidad para mantenerme en equilibrio sin desplazarme.
- Mejorar mi capacidad para mantenerme en equilibrio mientras me desplazo.
- Valorarme como una persona importante al margen de lo hábil que sea.
- Mejorar mi capacidad para cooperar y convivir con mis compañeros.

**Además yo me propongo:**

**C.2. Ficha de autoevaluación y de evaluación de la actividad docente y de la propia actividad de clase por parte del alumno (para entregar a los alumnos de 5º y 6º)**

<b>ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI MISMO/A</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Muy poco</b>	<b>COMENTARIO</b>
1. He aprendido a distinguir situaciones de equilibrio.					
2. He mejorado mi capacidad para estar en equilibrio, sin desplazarme.					
3. He mejorado mi capacidad para desplazarme en equilibrio.					
4. He mejorado mi capacidad para pensar cómo resolver algunas actividades.					
5. Me valoro a mi mismo/a y sé que soy una persona importante.					
6. He mejorado mi capacidad para cooperar y convivir con mis compañeros.					

<b>ASPECTOS A EVALUAR SOBRE MI MAESTRO/A</b>	<b>Bien</b>	<b>Bastante bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante mal</b>	<b>Mal</b>	<b>COMENTARIO</b>
1. Explica los juegos y actividades.						
2. Escucha y respeta a los alumnos.						
3. Hace participar a los alumnos.						
4. Nos ayuda a aprender.						
5. Atiende a lo que necesitamos y a lo que nos interesa.						
6. Es justo en la relación con nosotros.						

De mi maestro estos días me ha gustado

Y cambiaría

**ASPECTOS A EVALUAR EN LA ACTIVIDAD:**

Me ha parecido interesante

Y cambiaría



## D. FICHAS DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL

### C.1. Ficha de seguimiento individual. Primer ciclo de Educación Primaria

<b>NOMBRE:</b>	<b>APELLIDOS:</b>
<b>NIVEL:</b>	<b>FECHA DE NACIMIENTO:</b>

<b>1. ESQUEMA CORPORAL</b>	
Lateralidad:	
Conocimiento corporal:	
Control postural:	
Independencia segmentaria:	
Control respiratorio:	
Relajación:	
<b>2. PERCEPCIÓN: ESPACIO, TIEMPO Y ESPACIO-TIEMPO</b>	
Nociones topológicas:	
Apreciación del espacio:	
Organización del espacio de acción:	
Percepción fenómenos temporales:	
Organización del tiempo:	
Apreciación de trayectorias y velocidad:	
<b>3. EQUILIBRIO</b>	
Estático:	
Dinámico:	
<b>4. COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL</b>	
Movimientos locomotrices:	
Movimientos angulares y rotatorios:	
<b>5. COORDINACIÓN VISOMOTRIZ</b>	
Movimientos de manipulación:	
Movimientos de lanzamiento y recepción:	

<b>6. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL</b>			
Gesto:			
Ritmo:			
Calidad de movimiento:			
<b>7. CREATIVIDAD MOTRIZ</b>			
Fluidez, flexibilidad y originalidad:			
<b>8. SALUD CORPORAL</b>			
Hábitos de higiene corporal:			
Prevención de accidentes:			
<b>9. ACTIVIDADES LÚDICAS</b>			
Estrategias de juego:			
Práctica de juegos y actividades:			
Adecuación de percepción, decisión y ejecución a las situaciones lúdicas:			
<b>10. ACTITUDES Y VALORES</b>			
	<b>PRIMERA EVALUACIÓN</b>	<b>SEGUNDA EVALUACIÓN</b>	<b>TERCERA EVALUACIÓN</b>
1. Motivación y participación:			
2. Autoconcepto y autoestima:			
3. Cuidado del propio cuerpo y prevención de accidentes:			
4. Respeto de reglas de juego y normas de clase:			
5. Asertividad:			
6. Libertad y responsabilidad:			
7. Igualdad, equidad y no discriminación:			
8. Diálogo y convivencia:			
9. Prosocialidad: ayuda, cooperación, empatía...:			
10. Resolución dialogada de los conflictos:			

LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

ESCALA DE VALORES:

A = Adecuada, satisfactoria, siempre.

B = Bastante adecuada, bastante satisfactoria, con bastante frecuencia.

C = Poco adecuada, poco satisfactoria, con poca frecuencia.

D = Inadecuada, insatisfactoria, nunca.

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>

<b>NOMBRE:</b>	<b>APELLIDOS:</b>
<b>NIVEL:</b>	<b>FECHA DE NACIMIENTO:</b>

### 1. ESQUEMA CORPORAL

- **Lateralidad:** Dominancia lateral en manos, pies, ojos y oídos.
- **Conocimiento de las partes del cuerpo:** Progresos en el conocimiento de las partes del cuerpo y de su simetría.
- **Movilidad de los segmentos corporales:** Evolución en acciones de flexión, extensión, rotación y desplazamiento.
- **Independencia segmentaria:** Progresión experimentada en los movimientos simétricos, asimétricos y en los movimientos segmentarios.
- **Control respiratorio:** Progresos en la adecuación del ritmo respiratorio al tipo de actividad.
- **Relajación:** Evolución vivida en la adecuación del tono muscular y la actividad respiratoria en periodos de inactividad.

### 2. PERCEPCIÓN: ESPACIO, TIEMPO Y ESPACIO-TIEMPO

- **Nociones topológicas:** Progresos en el conocimiento y aplicación de nociones como dentro/fuera; izquierda/derecha; delante/detrás y encima/debajo con respecto a sí mismo/a.
- **Apreciación del espacio:** Avances en la apreciación de distancias en el espacio próximo.
- **Organización de su espacio de acción:** Evolución experimentada en la orientación en el espacio próximo.
- **Apreciación de los fenómenos temporales:** Progresión en la apreciación de la duración, la simultaneidad y la sucesión.
- **Organización del tiempo:** Aprendizajes vividos en relación con el ritmo.
- **Apreciación de trayectorias y velocidades:** Progresos en la percepción del desplazamiento rápido/ lento de móviles.

### 3. COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

- **Movimientos locomotrices:** Evolución en acciones de marcha, carrera, salto, cambio de dirección, parada, arrastrarse, trepa, balancearse.
- **Movimientos angulares y rotatorios:** Avances experimentados en acciones de pivotar, girar, rodar.

### 4. COORDINACIÓN VISOMOTRIZ

- **Movimientos de manipulación:** Progresión en acciones de conducir, transportar.
- **Movimientos de lanzamiento y recepción:** Progresos en las acciones de bote y lanzamiento y recepción con manos y pies.

### 5. EQUILIBRIO

- **Estático:** Evolución en situaciones de equilibrio estático sobre el suelo y en superficie elevada, con o sin limitación de la superficie de contacto y sobre distintos segmentos corporales.
- **Dinámico:** Progresos experimentados en equilibrio dinámico sobre el suelo y en superficie elevada, con o sin limitación de la superficie de contacto y sobre distintos segmentos corporales.

## 6. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL

- **Gesto:** Evolución en relación con la expresividad en actividades de mímica.
- **Ritmo:** Avances en la adecuación en danzas y juegos sencillos.
- **Calidad el movimiento:** Progresión en relación con la duración e intensidad.

## 7. CREATIVIDAD MOTRIZ

- **Fluidez, flexibilidad y originalidad** (Capacidad para idear diferentes acciones motrices adaptables a las características contextuales de la situación y hasta ese momento no conocidas por la persona que las pone en juego): Progresos experimentados en la manifestación de estos tres factores en actividades de descubrimiento y en situaciones-problema.

## 8. SALUD CORPORAL

- **Hábitos de higiene corporal:** Uso de ropa y calzado adecuados; higiene tras el ejercicio físico.
- **Prevención de accidentes:** Uso adecuado de espacios, materiales y actuación sobre los otros.

## 9. ACTIVIDADES LÚDICAS

- **Estrategias de juego:** Progresos vividos en relación con la cooperación y el conocimiento incipiente de la oposición (juegos de persecución) y la cooperación-oposición (en situaciones sencillas).
- **Práctica de juegos y actividades:** Evolución en el conocimiento y participación en juegos y actividades motrices sencillas.
- **Adecuación de los factores de percepción, decisión y ejecución a las situaciones lúdicas:** Progresión en la implicación de estos tres factores en diferentes juegos.

## 10. ACTITUDES Y VALORES

- **Motivación y participación:** Progresión en la motivación mostrada en relación con las actividades ludomotrices y la implicación en ellas.
- **Autoconcepto y autoestima:** Evolución en el conocimiento de las propias capacidades, creencias e intereses (especialmente en relación con lo que acontece en el marco de las actividades físicas) y en la valoración de uno/a mismo/a.
- **Cuidado del propio cuerpo y prevención de accidentes:** Cuidados relativos al propio cuerpo (fundamentalmente hábitos de higiene) y respeto de las normas de prevención de accidentes.
- **Respeto de las reglas de juego y de las normas de clase:** Grado en que ha progresado en el cumplimiento de las reglas de juego y de las normas consensuadas para regular la actividad de clase.
- **Asertividad:** Modo en que hace una defensa constructiva y positiva de sus propios derechos.
- **Libertad y responsabilidad:** Avances en pos de la emancipación y muestras de responsabilidad en relación consigo mismo/a, con los/as demás y con el medio natural.
- **Igualdad, equidad y no discriminación:** En qué medida trata a los/as demás como iguales a él (ella), entiende y aplica el principio de equidad (atender a los demás en función de sus necesidades) y no discrimina por razones de sexo, lugar de origen, competencia motriz...
- **Diálogo y convivencia:** Evolución en la capacidad para afrontar la convivencia desde el diálogo constructivo.
- **Prosocialidad: ayuda, cooperación, empatía...:** Avances en la puesta en juego de actitudes que buscan el beneficio y el bienestar para otras personas.
- **Resolución dialogada de los conflictos:** Progresión en la capacidad para afrontar los conflictos de forma no violenta y para regularlos desde el diálogo.

**C.2. Ficha de seguimiento individual. Segundo ciclo de Educación Primaria**

<b>NOMBRE:</b>	<b>APELLIDOS:</b>
<b>NIVEL:</b>	<b>FECHA DE NACIMIENTO:</b>

<b>1. ESQUEMA CORPORAL</b>	
Lateralidad:	
Conocimiento corporal:	
Control postural:	
Independencia segmentaria:	
Control respiratorio:	
Relajación:	
<b>2. PERCEPCIÓN: ESPACIO, TIEMPO Y ESPACIO-TIEMPO</b>	
Nociones topológicas:	
Apreciación del espacio:	
Organización del espacio de acción:	
Percepción fenómenos temporales:	
Organización del tiempo:	
Apreciación de trayectorias y velocidad:	
<b>3. EQUILIBRIO</b>	
Estático:	
Dinámico:	
<b>4. COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL</b>	
Movimientos locomotrices:	
Movimientos angulares y rotatorios:	
<b>5. COORDINACIÓN VISOMOTRIZ</b>	
Movimientos de manipulación:	
Movimientos de lanzamiento y recepción:	

<b>6. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL</b>			
Gesto:			
Ritmo:			
Calidad de movimiento:			
<b>7. CREATIVIDAD MOTRIZ</b>			
Fluidez, flexibilidad y originalidad:			
<b>8. SALUD CORPORAL</b>			
Hábitos de higiene corporal:			
Prevención de accidentes:			
<b>9. ACTIVIDADES LÚDICAS</b>			
Estrategias de juego:			
Práctica de juegos y actividades:			
Adecuación de percepción, decisión y ejecución a las situaciones lúdicas:			
<b>10. ACTITUDES Y VALORES</b>			
	<b>PRIMERA EVALUACIÓN</b>	<b>SEGUNDA EVALUACIÓN</b>	<b>TERCERA EVALUACIÓN</b>
1. Motivación y participación:			
2. Autoconcepto y autoestima:			
3. Cuidado del propio cuerpo y prevención de accidentes:			
4. Respeto de reglas de juego y normas de clase:			
5. Asertividad:			
6. Libertad y responsabilidad:			
7. Igualdad, equidad y no discriminación:			
8. Diálogo y convivencia:			
9. Prosocialidad: ayuda, cooperación, empatía...:			
10. Resolución dialogada de los conflictos:			

ESCALA DE VALORES:

A = Adecuada, satisfactoria, siempre.

B = Bastante adecuada, bastante satisfactoria, con bastante frecuencia.

C = Poco adecuada, poco satisfactoria, con poca frecuencia.

D = Inadecuada, insatisfactoria, nunca.

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>



<b>NOMBRE:</b>	<b>APELLIDOS:</b>
<b>NIVEL:</b>	<b>FECHA DE NACIMIENTO:</b>

### 1. ESQUEMA CORPORAL

- **Conocimiento de las partes del cuerpo:** Progresos vividos en el conocimiento de las partes del cuerpo, de su simetría y de los ejes corporales.
- **Movilidad de los segmentos corporales:** Evolución en acciones de flexión, extensión, rotación y desplazamientos.
- **Independencia segmentaria:** Avances en la realización de movimientos simétricos y asimétricos y en la disociación de los movimientos adaptándolos a la acción motriz.
- **Control respiratorio:** Diferenciación entre los tipos de respiración y adecuación a la tarea.
- **Relajación:** Evolución en la adecuación del tono muscular y la actividad respiratoria en situaciones de relajación global.

### 2. PERCEPCIÓN: ESPACIO, TIEMPO Y ESPACIO-TIEMPO

- **Nociones topológicas:** Avances en el conocimiento y uso de las nociones dentro/fuera; izquierda/derecha; adelante/detrás y encima/debajo con respecto a sí mismo/a, los demás y los objetos.
- **Apreciación del espacio:** Progresos vividos en la apreciación de distancias e intervalos.
- **Organización de su espacio de acción:** Evolución en la orientación en el contexto de las tareas motrices.
- **Apreciación de los fenómenos temporales:** Avances en el proceso de conocimiento y uso de nociones de duración, simultaneidad, sucesión, regularidad, periodicidad.
- **Organización del tiempo:** Progresión en relación con las cadencias y el ritmo.
- **Apreciación de trayectorias y velocidades:** Evolución en la percepción de movimiento rápido/lento y acelerado/decelerado, adecuando el movimiento propio.

### 3. COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

- **Movimientos locomotrices:** Avances vividos en acciones de carrera, parada, salida, cambio de dirección, salto, trepas, balanceos; secuencias motrices adaptadas a las demandas de la tarea.
- **Movimientos angulares y rotatorios:** Progresión en pivotes, giros en torno a los tres ejes, secuencias en las que se integran diferentes tipos de giro.

### 4. COORDINACIÓN VISOMOTRIZ

- **Movimientos de manipulación:** Evolución en conducción y cambio de dirección con los pies, en bote y cambio de dirección con las manos y en actividades malabares.
- **Movimientos de lanzamiento y recepción:** Progresos en lanzamientos, recepciones, intercepciones y desvíos con manos y pies.

### 5. EQUILIBRIO

- **Estático:** Evolución en el equilibrio estático sobre el suelo y sobre superficies elevadas, con limitación de la superficie de contacto y sobre diferentes segmentos corporales.
- **Dinámico:** Progresos en el equilibrio dinámico sobre el suelo y sobre superficies elevadas, con limitación de la superficie de contacto y sobre diferentes segmentos corporales.

### 6. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL

- **Gesto:** Avances experimentados en la expresión de sensaciones, estados de ánimo...

- **Ritmo:** Progreso en la adecuación del movimiento al espacio y al tiempo en diferentes secuencias rítmicas.
- **Calidad del movimiento:** Evolución en relación con aspectos como la direccionalidad, la duración y la intensidad.

#### 7. CREATIVIDAD MOTRIZ

- **Fluidez, flexibilidad y originalidad:** Progresos vividos en la manifestación de estos tres factores como respuesta a diferentes situaciones problema.

#### 8. SALUD CORPORAL

- **Hábitos de higiene corporal:** Uso de ropa y calzado adecuado; higiene tras la actividad física.
- **Prevención de accidentes:** Uso adecuado de espacios y materiales y relación adecuada con los otros.

#### 9. ACTIVIDADES LÚDICAS

- **Estrategias de juego:** Avances en relación con la cooperación, la iniciación a la cooperación-oposición y la participación en actividades con roles cambiantes.
- **Práctica de juegos y actividades:** Evolución en el conocimiento y participación en juegos y actividades variadas.
- **Adecuación de los factores de percepción, decisión y ejecución a las situaciones lúdicas:** Progresión en la implicación de estos tres factores en diferentes juegos.

#### 10. ACTITUDES Y VALORES

- **Motivación y participación:** Progresión en la motivación mostrada en relación con las actividades ludomotrices y la implicación en ellas.
- **Autoconcepto y autoestima:** Evolución en el conocimiento de las propias capacidades, creencias e intereses (especialmente en relación con lo que acontece en el marco de las actividades físicas) y en la valoración de uno/a mismo/a.
- **Cuidado del propio cuerpo y prevención de accidentes:** Cuidados relativos al propio cuerpo (fundamentalmente hábitos de higiene) y respeto de las normas de prevención de accidentes.
- **Respeto de las reglas de juego y de las normas de clase:** Grado en que ha progresado en el cumplimiento de las reglas de juego y de las normas consensuadas para regular la actividad de clase.
- **Asertividad:** Modo en que hace una defensa constructiva y positiva de sus propios derechos.
- **Libertad y responsabilidad:** Avances en pos de la emancipación y muestras de responsabilidad en relación consigo mismo/a, con los/as demás y con el medio natural.
- **Igualdad, equidad y no discriminación:** En qué medida trata a los/as demás como iguales a él(ella), entiende y aplica el principio de equidad (atender a los demás en función de sus necesidades) y no discrimina por razones de sexo, lugar de origen, competencia motriz...
- **Diálogo y convivencia:** Evolución en la capacidad para afrontar la convivencia desde el diálogo constructivo.
- **Prosocialidad: ayuda, cooperación, empatía...:** Avances en la puesta en juego de actitudes que buscan el beneficio y el bienestar para otras personas.
- **Resolución dialogada de los conflictos:** Progresión en la capacidad para afrontar los conflictos de forma no violenta y para regularlos desde el diálogo.

**C.3. Ficha de seguimiento individual. Tercer ciclo de Educación Primaria**

<b>NOMBRE:</b>	<b>APELLIDOS:</b>
<b>NIVEL:</b>	<b>FECHA DE NACIMIENTO:</b>

<b>1. DESARROLLO GLOBAL DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS</b>	
Resistencia:	
Velocidad:	
Fuerza:	
Flexibilidad:	
<b>2. EQUILIBRIO</b>	
Estático:	
Dinámico:	
<b>3. COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL</b>	
Movimientos locomotrices:	
Movimientos angulares y rotatorios:	
<b>4. COORDINACIÓN VISOMOTRIZ</b>	
Movimientos de manipulación:	
Movimientos de lanzamiento y recepción:	
<b>5. AGILIDAD</b>	
Adecuación a los parámetros de la tarea	
<b>6. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL</b>	
Gesto:	
Ritmo:	
Calidad de movimiento:	
<b>7. CREATIVIDAD MOTRIZ</b>	
Fluidez, flexibilidad y originalidad:	
<b>8. SALUD CORPORAL</b>	
Hábitos de higiene corporal:	
Prevención de accidentes:	

<b>9. ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</b>			
Dominio de las estrategias de juego: cooperación, oposición, cooperación-oposición y roles cambiantes:			
Conocimiento y práctica de juegos tradicionales:			
Conocimiento y práctica de juegos de otras culturas.			
Conocimiento y práctica de habilidades en el medio natural:			
Capacidades técnicas en actividades lúdicas y deportivas:			
Táctica individual en actividades lúdicas y deportivas:			
Táctica colectiva en actividades lúdicas y deportivas:			
<b>10. ACTITUDES Y VALORES</b>			
	<b>PRIMERA EVALUACIÓN</b>	<b>SEGUNDA EVALUACIÓN</b>	<b>TERCERA EVALUACIÓN</b>
1. Motivación y participación:			
2. Autoconcepto y autoestima:			
3. Cuidado del propio cuerpo y prevención de accidentes:			
4. Respeto de reglas de juego y normas de clase:			
5. Asertividad:			
6. Libertad y responsabilidad:			
7. Igualdad, equidad y no discriminación:			
8. Diálogo y convivencia:			
9. Prosocialidad: ayuda, cooperación, empatía...:			
10. Resolución dialogada de los conflictos:			

## LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

### ESCALA DE VALORES:

A = Adecuada, satisfactoria, siempre.

B = Bastante adecuada, bastante satisfactoria, con bastante frecuencia.

C = Poco adecuada, poco satisfactoria, con poca frecuencia.

D = Inadecuada, insatisfactoria, nunca.

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>

<b>NOMBRE:</b>	<b>APELLIDOS:</b>
<b>NIVEL:</b>	<b>FECHA DE NACIMIENTO:</b>

### 1. DESARROLLO GLOBAL DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS

En qué medida está experimentando progresos en el desarrollo de estas capacidades (resistencia aeróbica, fuerza, velocidad y flexibilidad).

### 2. EQUILIBRIO

- **Estático:** Evolución en el equilibrio estático sobre el suelo y sobre superficies elevadas, con limitación de la superficie de contacto y sobre diferentes segmentos corporales.
- **Dinámico:** Progresos en el equilibrio dinámico sobre el suelo y sobre superficies elevadas, con limitación de la superficie de contacto y sobre diferentes segmentos corporales.

### 3. COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

- **Movimientos Locomotrices:** Avances experimentados en acciones de carrera, parada, salida, cambio de dirección, saltos, trepas, balanceos; secuencias motrices adaptadas a las demandas de la tarea.
- **Movimientos angulares y rotatorios:** Evolución de acciones de pivote, giros en torno a los tres ejes y secuencias en las que se integran diferentes tipos de giro.

### 4. COORDINACIÓN VISOMOTRIZ

- **Movimientos de manipulación:** Progresos experimentados en conducción y cambio de dirección con los pies; bote y cambio de dirección con las manos; actividades malabares.
- **Movimientos de lanzamiento y recepción:** Avances en lanzamientos, recepciones, intercepciones y desvíos con manos y pies.

### 5. AGILIDAD

Progresos experimentados en la adecuación de las acciones motrices a las demandas de la tarea teniendo en cuenta esta capacidad.

### 6. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL

- **Gesto:** Evolución en la expresión de sensaciones, estados de ánimo...
- **Ritmo:** Progresos en la adecuación del movimiento al espacio y al tiempo en diferentes secuencias rítmicas.
- **Calidad del movimiento:** Progresión en relación con aspectos como la direccionalidad, la duración y la intensidad.

### 7. CREATIVIDAD MOTRIZ

- **Fluidez, flexibilidad y originalidad:** Manifestación de estos tres factores como respuesta a diferentes situaciones problema.

### 8. SALUD CORPORAL

- **Hábitos de higiene corporal:** Uso de ropa y calzado adecuado; higiene tras la actividad física.
- **Prevención de accidentes:** Uso adecuado de espacios y materiales y relación adecuada con los otros.

### 9. ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS

- **Estrategias de juego:** Actuación acorde con las demandas del juego en situaciones de cooperación, oposición, cooperación-oposición y roles cambiantes.
- **Conocimiento y práctica de juegos tradicionales:** Conocimiento y participación en juegos y actividades autóctonas y tradicionales y participación activa en la recuperación del patrimonio lúdico de su localidad.

- **Conocimiento y práctica de juegos de otras culturas:** Conocimiento y participación activa en juegos y actividades ludomotrices procedentes de otras culturas y participación activa en la recuperación del patrimonio lúdico de su localidad.
- **Conocimiento y práctica de habilidades en el medio natural:** Conocimiento y participación en juegos y actividades que le vinculan con su entorno y que le capacitan para desenvolverse en él y participación activa en su cuidado y recuperación.
- **Capacidades técnicas en actividades lúdicas y deportivas:** Progresos experimentados al avanzar de las habilidades básicas y genéricas hacia las específicas, haciendo un uso contextualizado y dotado de sentido de dichas capacidades.
- **Táctica en actividades lúdicas y deportivas:** Progresos experimentados en la capacidad para tomar decisiones en el marco de los juegos y actividades deportivas.

#### 10. ACTITUDES Y VALORES

- **Motivación y participación:** Progresión en la motivación mostrada en relación con las actividades ludomotrices y la implicación en ellas.
- **Autoconcepto y autoestima:** Evolución en el conocimiento de las propias capacidades, creencias e intereses (especialmente en relación con lo que acontece en el marco de las actividades físicas) y en la valoración de uno/a mismo/a.
- **Cuidado del propio cuerpo y prevención de accidentes:** Cuidados relativos al propio cuerpo (fundamentalmente hábitos de higiene) y respeto de las normas de prevención de accidentes.
- **Respeto de las reglas de juego y de las normas de clase:** Grado en que ha progresado en el cumplimiento de las reglas de juego y de las normas consensuadas para regular la actividad de clase.
- **Asertividad:** Modo en que hace una defensa constructiva y positiva de sus propios derechos.
- **Libertad y responsabilidad:** Avances en pos de la emancipación y muestras de responsabilidad en relación consigo mismo/a, con los/as demás y con el medio natural.
- **Igualdad, equidad y no discriminación:** En qué medida trata a los/as demás como iguales a él(ella), entiende y aplica el principio de equidad (atender a los demás en función de sus necesidades) y no discrimina por razones de sexo, lugar de origen, competencia motriz...
- **Diálogo y convivencia:** Evolución en la capacidad para afrontar la convivencia desde el diálogo constructivo.
- **Prosocialidad: ayuda, cooperación, empatía...:** Avances en la puesta en juego de actitudes que buscan el beneficio y el bienestar para otras personas.
- **Resolución dialogada de los conflictos:** Progresión en la capacidad para afrontar los conflictos de forma no violenta y para regularlos desde el diálogo.

## 19. Unidades didácticas

Y llega el momento de esbozar la distribución de las unidades didácticas a lo largo del curso escolar. En este esbozo, podemos optar entre diferentes alternativas que conceden un peso específico mayor o menor a una u otra de las fuentes epistemológica, sociocultural, psicológica y pedagógica del currículo y que las articula de forma también variada. Dichas alternativas poseen, no obstante y en reiteradas ocasiones, evidentes puntos de intersección.

La primera nos lleva a tomar como referencia las capacidades del ámbito motor como eje organizador de las propuestas curriculares. Por citar algunos ejemplos, unidades didácticas específicamente dedicadas al desarrollo del esquema corporal, el equilibrio, la coordinación dinámica general, la coordinación visomotriz, o las capacidades de expresión y comunicación corporal avanzarían en esta dirección.

También es posible elaborar la programación teniendo en cuenta el **origen** de las actividades ludomotrices que se pone en juego en el marco de cada unidad y la **carga cultural** que atesoran (López Pastor, 2002). Siguiendo esta línea, podemos organizar unidades e incluso proyectos didácticos que giren en torno a los juegos tradicionales, las actividades lúdicas de transmisión oral, las danzas propias del entorno y, en conexión con la llegada de un número creciente de alumnos inmigrantes, los juegos de diferentes culturas.

De forma **complementaria** a las **propuestas con fuerte carga cultural** y manteniendo con ellas la convergencia en lo relativo al alto grado de contextualización, pueden desarrollarse proyectos que deriven de un relato motor vinculado al medio en que los niños se desenvuelven, de alternativas ligadas a las actividades que permiten orientarse en el medio natural, de la práctica lúdica vinculada a lo que hacen los alumnos en contextos extraescolares, de los juegos de frontón, de las actividades en la nieve...

De modo análogo, el **tipo de material** se utiliza, a veces, como referencia. Unidades didácticas que pivotan en torno a los juegos con materiales reciclados y contruidos, a los juegos con materiales alternativos —ante los que, no obstante, hay reticencias razonables— a los juegos con raqueta, o a las actividades y juegos con patines, se insertan en esta línea.

Una alternativa también ligada al uso de espacios y materiales nos remite a un modelo de intervención pedagógica basado en la creación de **ambientes de aprendizaje** (Blández, 1995). El punto de partida pasa por establecer diferentes bloques temáticos y analizar los posibles contextos de acción en los que los alumnos pondrán en práctica habilidades motrices relacionadas con ellos. A partir de ahí la propuesta se orienta hacia una interacción del alumno con el medio sustentada sobre el juego libre, la exploración y el descubrimiento.

La Praxeología Motriz, preconizada como fuente de la que mana la secuencia lógica de las unidades de programación (Hernández y Rodríguez, 2004), planea sobre la alternativa surgida en algunas comunidades y centrada en los **dominios de acción** (Gracia, 2003). Así es posible organizar propuestas de unidad didáctica sobre las acciones desarrolladas en un entorno estable y evolucionar desde ahí hacia las acciones que tienen lugar en entornos físicos con incertidumbre. O reservar una parte del curso escolar para los juegos de cooperación, los de oposición entre individuos, o los de cooperación dentro del grupo y oposición en relación con otro grupo...

También hay modelos de organización que abordan “**actividades socialmente reconocidas**” como propias de nuestra área (Gracia, 2003, pp. 53-55). Así hay quien organiza la actividad a través de propuestas que giran en torno al atletismo, el baloncesto, la gimnasia artística, la gimnasia rítmica, los juegos tradicionales, los deportes de frontón...



**Alternativas abordadas**, de otro modo, **desde la transversalidad**, tales como la educación en valores, o desde opciones metodológicas y de propuestas de actividad, como la cooperación, se mantienen en el fondo de una opción que va cobrando peso entre algunos docentes. El planteamiento es, en última instancia, desarrollar un proyecto educativo humanizador, de naturaleza interdisciplinar, al que cada área curricular va aportando el pilar que le corresponde desde su particular idiosincrasia.

Finalmente, desde una alternativa de educación emancipadora, se puede transitar el camino de un **currículo negociado** con los alumnos en el que ellos pueden asumir, además de otras, la responsabilidad de seleccionar el contenido de una o varias unidades de programación. Y, por supuesto, se pueden combinar varias de estas opciones organizando diferentes momentos del curso escolar con base en uno u otro de estos ejes.

En nuestro planteamiento abogamos precisamente por una combinación de alternativas, mediada por las demandas educativas que surgen del grupo y de las personas que lo integran. Este planteamiento ha de mantenerse sensible a los propios intereses de los alumnos, culminando en un currículo negociado con ellos.

No obstante sería deseable que nuestra visión, que surge de la reflexión y el análisis crítico unido a la práctica, fuera sometida a la valoración del lector desde este mismo proceso de reflexión crítica. Pero antes se hace necesario justificar nuestra tesis.

En este sentido, consideramos que tomar, durante una parte del curso, las **capacidades del ámbito motor** (equilibrio, coordinación dinámica general, coordinación visomotriz...) como eje organizador de las unidades de programación puede abrir un mar de posibilidades en muchos de los contextos.

Se concede aquí un mayor peso a las fuentes epistemológica y psicológica del currículo, aunque muchas de las tareas que ponemos en juego y el modo de desarrollarlas pueden servirse del sustrato que entretienen tanto la fuente sociocultural como la fuente pedagógica.

Varias de las capacidades ligadas a los factores cualitativos del movimiento se desarrollan a lo largo de toda la Educación Primaria. Mientras, algunas de estas unidades de programación tendrían mayor sentido con alumnos de un determinado grupo de edad. Así ocurre con el desarrollo del esquema corporal o el de las capacidades perceptivas, especialmente ligado a los primeros cursos.

Por su parte las propuestas ludomotrices con un **origen común** y con una importante **carga cultural** pueden sustentar unidades didácticas especialmente integradas en el núcleo vital del que forman parte los alumnos.

El componente sociocultural prima en este caso como fuente del currículo. Y, en función de cómo se desarrolle la tarea didáctica, también posee un peso específico importante las fuentes psicológica y pedagógica.

Así ocurre con los juegos tradicionales, los de transmisión oral y las danzas populares que se pueden erigir en eje organizador de un proyecto interdisciplinar compartido y en el que podrían cobrar protagonismo los oficios de antaño y otros aspectos ligados a la etnografía, la literatura de tradición oral, la música tradicional... También desde la interdisciplinariedad podría abordarse un proyecto que girara en torno a los juegos del mundo y que permitiría acercar a los alumnos a otras realidades como recurso para una sociedad que puede enriquecerse con lo que hay de positivo en un mundo cada vez más globalizado y como medio de educación intercultural, en los centros con alumnos inmigrantes.

Desde la óptica que representa el eje motor al que nos hemos referido en las líneas previas, estas unidades desarrollan un papel complementario y contextualizador, al integrar en el marco del juego diferentes capacidades de naturaleza motriz.

En relación con el **resto de actividades enraizadas en el contexto** que constituirían nuestro siguiente referente como eje organizador de contenidos (relatos motores contextualizados, orientación, actividades en la naturaleza...) es preciso reparar en que, aunque derivan también de la fuente sociocultural del currículo, poseen, en ellas, un fuerte peso, los componentes pedagógico y psicológico y, en algunos casos, epistemológico.

Por otro lado el carácter contextualizador de las acciones motrices vuelve a estar presente en estas propuestas. También sobre alguna de ellas (orientación, actividades en la naturaleza...) gravita la posibilidad de desarrollar proyectos de naturaleza interdisciplinar.

Siguiendo con nuestro análisis nos detenemos en la referencia que representan los **materiales**. La fuente sociocultural, a veces en un sentido restringido y en otras ocasiones en un sentido más amplio, está, casi siempre, en la base de esta alternativa de programación.

A priori este factor nos lleva hasta un mosaico polícromo. El desarrollo de unidades didácticas o de proyectos interdisciplinares que pivoten en torno a los juegos con materiales reciclados y contruidos, puede ser, como ya hemos señalado, una buena alternativa. En ella se da la confluencia entre la conexión con un marco social en el que se hace preciso vincular nuestra área con la educación para un consumo responsable, como eje transversal del currículo, y el desarrollo globalizado de capacidades del ámbito motor. Todo ello sin olvidar que se abre un amplio espectro de posibilidades pedagógicas que nos lleva hasta procesos educativos potencialmente enriquecedores.

Probablemente el reverso de la moneda, en relación con la educación para un consumo responsable, pueda encontrarse en los juegos con materiales alternativos comercializados y sometidos a principios de acción que no añaden nada especial a lo que aportan otras alternativas lúdicas. Si optamos por su uso o si los alumnos demandan de él, consideramos importante que la propia práctica con estos materiales no esté exenta de un proceso de valoración crítica y de un marco de acción que los convierta en auténtica alternativa para desarrollar una Educación Física vinculada a los valores humanos, lo que nos remite de un modo especial al tipo de tareas motrices que proponemos y a las estrategias didácticas que ponemos en juego.

En este marco, es preciso sumar otras propuestas basadas en el material que tienen especial arraigo en determinados contextos. Así ocurre con los juegos con raqueta y, de modo creciente en algunos contextos, con las actividades y juegos con patines.

En síntesis, el crisol de alternativas a las que nos conduce, como eje de organización de una parte del curso escolar, nos sitúa ante la policromía de un terreno que nos obliga a interrogarnos y a reflexionar.

Respecto a las propuestas basadas en **ambientes de aprendizaje**, éstas pueden erigirse en una buena alternativa en contextos variados. Así, puede ser una buena referencia, cuando se pretenda proveer contextos que permitan, a los alumnos, explorar, descubrir y crear nuevas formas de movimiento y nuevos modos de interacción con el entorno. También puede recorrer transversalmente algunas unidades didácticas referidas a aspectos concretos del aprendizaje motor, erigiéndose, en este caso, más en un modo de aproximación didáctica que en una alternativa como eje organizador del currículo.

Mención especial merece, en este caso, la creación de ambientes de aprendizaje dentro del medio natural si nuestra programación está ubicada en un contexto rural, o dentro del parque si nos movemos en el terreno urbano. No obstante una u otra de las opciones habrá de ser recogida en la programación general anual, como todas las propuestas de actividad que se desarrollan fuera del colegio y estarán sometidas a cumplimiento de un conjunto de normas de seguridad de actuación cívica.

Avanzando por las alternativas propuestas, llegamos a los **dominios de acción**, lo que nos lleva a considerar la epistemología como base del currículo. Desde nuestra óptica, éstos

pueden ser más un referente para secuenciar propuestas de actividad que para proponer unidades concretas de programación, máxime si nos referimos a escuelas unitarias o a grupos heterogéneos. Y nos ha de llevar a cuestionarnos sobre la vinculación entre lo que hacemos en clase y la práctica motriz de los alumnos fuera de ella. Así, es frecuente que, desde muy corta edad, los niños que tienen al medio rural como espacio vital, se desenvuelvan en entornos naturales con un alto grado de incertidumbre que condicionan los aprendizajes y amplía y enriquecen las capacidades perceptivas, decisionales y de acción. Este hecho ha de ser tenido en cuenta como base para promover aprendizajes significativos. Del mismo modo es preciso reparar en que, también desde corta edad, muchos niños pertenecientes al medio urbano participan en juegos deportivos de invasión.

La propuesta por dominios de acción puede ser una buena referencia en el tercer ciclo de Educación Primaria como alternativa a las iniciaciones deportivas que cuentan cada vez con menos adeptos dentro de la Educación Primaria. De este modo podrían desarrollarse propuestas genéricas de unidad didáctica dedicadas a los juegos de oposición con balón o a los juegos de cooperación intragrupal y de oposición hacia el otro grupo... abordados desde el modelo de enseñanza para la comprensión.

Por su parte, las **actividades** con un mayor **reconocimiento social** son, de hecho, uno de los principales referentes de programación para muchos maestros. Obviamente la fuente social del currículo está en la base de esta propuesta, aunque también se da la influencia de la fuente epistemológica y ha de mantenerse la de las fuentes psicológica y pedagógica si pretendemos que los terrenos a los que se llega por este camino sean auténticamente educativos. Muchos de los contenidos que derivan de esta opción nos llevan hasta el deporte como referencia: atletismo, gimnasia, fútbol, baloncesto...

El proceso de reflexión —necesario siempre— se hace aquí ineludible. Sobre su base una amalgama de contrastes perfilados con multitud de matices. Y como resultado interrogantes, muchos interrogantes: ¿aporta algo de positivo a los alumnos, la practica de juegos deportivos?, su inclusión ¿es el resultado de una práctica educativa reflexiva?, o ¿es más bien consecuencia de la cultura motriz y de la formación inicial del propio docente? ¿Es compatible un currículo conectado con cada contexto y con sus necesidades, con deportes institucionalizados, de carácter colonizador? Si no incluimos la práctica deportiva en el currículo, ¿estamos contribuyendo a dotar a los alumnos de todas las capacidades que les permitan afrontar la transición hacia la convivencia con un mundo distinto como será el correspondiente a la educación secundaria? Y los alumnos, ¿qué dicen? Si hablamos de currículo negociado y en esa negociación buena parte de las demandas de la mayoría de los niños van por la vía del deporte, ¿podemos justificar el que éste no forme parte, en última instancia, de la propuesta de currículo?, ¿qué pervivencia tendrá, a posteriori, lo que hemos hecho en clase?, ¿ayudará a los alumnos a mantener una práctica física ética y saludable?

Hallar una solución es ciertamente complejo. En cualquier caso, desde nuestra óptica, los juegos deportivos no son el referente fundamental a la hora de organizar el currículo en Educación Primaria. Pero tampoco han de ser obviados. En última instancia, toda práctica relacionada con el deporte ha de ser abordada desde los parámetros didácticos y, también y de modo fundamental, desde los referentes éticos que permitan convertirla en un espacio educativo. Adecuación al contexto, deporte al servicio de las personas, variabilidad en la práctica motriz, enseñanza para la comprensión, reflexión sobre todo lo que acontece en los juegos deportivos, ética como referencia, valoración crítica de los aspectos que dimanan del deporte espectáculo..., son algunas de las claves en este camino (Ruiz Omeñaca, 2004 a y 2005 b).

Y no hemos de olvidar que toda práctica de juegos deportivos —especialmente si éstos son colectivos— pasa por realizar importantes modificaciones y adaptaciones (López Pastor, 2002), incluso si es necesario desposeyéndolos de los elementos distintivos del

propio deporte, con el fin de que el juego acabe por estar al servicio de las personas y de su educación y no a la inversa.

La coherencia con un **proyecto humanizador** de mayor calado, centrado en el desarrollo de valores, abordado en muchos momentos desde opciones metodológicas y organizativas ligadas a la cooperación que son coherentes con él, y en el que la nuestra y otras áreas actúan transversalmente y por tanto de forma inversa a cómo operan la educación en valores y los proyectos humanos en la educación actual, se puede mantener sin renunciar a algunos de los elementos señalados unas líneas más arriba.

Finalmente, la participación de los alumnos siempre resulta viable, bien desde alternativas de unidades de programación del tipo “Nuestros juegos” en las que ponen en práctica sus alternativas ludomotrices preferidas hasta otras que partan de actividades físicas que no hayan sido practicadas por parte o por la totalidad del alumnado, pero que despierta en éste curiosidad.

A modo de corolario, en relación con las reflexiones recogidas en estas últimas páginas, podemos afirmar que la elaboración de la programación, en todo punto, pero de un modo especial en éste, se convierte en una tarea compleja cuya resolución pasa por llegar a una propuesta reflexiva, abierta, compartida en su elaboración con los alumnos, dotada de las señas de identidad que la vinculan singularmente con el grupo concreto al que va dirigida, y susceptible de contribuir, desde lo local, a ese proyecto compartido y participativo que representa el desarrollo de la humanidad.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Una vez hayamos finalizado la elaboración de las unidades didácticas incluiremos en la programación una síntesis de cada una de ellas, haciendo una referencia general a su justificación y a sus elementos más significativos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación, competencias básicas...). Este es el camino que se ha tomado en nuestro entorno y el que ha acabado por contar con la aquiescencia de los tribunales de oposición, más por ser común, que por demandarse, de forma expresa, en la convocatoria de oposición.

**PUNTOS CLAVE PARA EL ACCESO  
A LA FUNCIÓN PÚBLICA**

Una forma alternativa de actuación pasaría por dar más importancia a la descripción sintética de cada unidad e incluir en los anexos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como la contribución al desarrollo de las competencias básicas, de cada una de ellas, vinculándolos con los de la programación. De este modo no tendríamos que reservar casi la mitad del espacio de la programación para enumerar estos aspectos y ganaríamos espacio para ofrecer una visión más rica de los demás. No obstante, esta opción conlleva riesgos que puede no ser positivo asumir.

Ofrecidas las posibles alternativas en lo que se refiere a la selección de unidades de programación te planteamos una nueva opción, basada en un proyecto globalizador que sirva de referente y de hilo conductor para transitar, desde ahí, por las diferentes unidades didácticas.

¿Cuál puede ser este hilo conductor? De lo que se trata es de buscar opciones que resulten sólidas desde una perspectiva educativa y que estén dotadas de un alto componente de creatividad.

Ahí van algunas ideas:

- Buscar uno o varios personajes ficticios que nos harán avanzar por distintos reinos: “el reino de los desplazamientos y los saltos” “el reino de la mímica”...
- Crear un cuento o un relato motor que sirva de eje y que nos conduzca a través de las diferentes unidades de programación.
- Avanzar por diferentes lugares del mundo en “el viaje de la Educación Física”, vinculando cada lugar a una unidad didáctica.
- Abordar propuestas desde la perspectiva de los ambientes de aprendizaje.
- Establecer un proyecto global con elementos que recorran transversalmente todas las unidades didácticas: “hacia el desarrollo personal y grupal a través de la cooperación”, “la Educación Física como proyecto humanizador”, “corporeidad, motricidad y educación en valores a través la Educación Física”...

LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

- Tomar como referencia un proyecto compartido de carácter global: “Juntos podemos progresar”...
- Partir de una propuesta interdisciplinar.
- Buscar una alternativa especialmente diseñada para un contexto específico: “educación física emocional”, “resolución de conflictos”.

En la siguiente tabla te incluimos algunos posibles referentes para elaborar unidades didácticas para cada uno de los ciclos.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nos ponemos en marcha.</li> <li>-Sensopercepción.</li> <li>-Esquema corporal. (Podría separarse en dos, una sobre conocimiento corporal y lateralidad y otra sobre control postural, independencia segmentaria, respiración y relajación, por ejemplo).</li> <li>-Equilibrio.</li> <li>-Espacialidad.</li> <li>-Temporalidad y espacio/tiempo.</li> <li>-Coordinación dinámica general. (Podría separarse en desplazamientos, saltos y giros).</li> <li>-Coordinación visomotriz.</li> <li>-Expresión corporal.</li> <li>-Jugamos con los objetos.</li> <li>- Juegos cooperativos.</li> <li>-Jugamos con material construido y reciclado.</li> <li>-Juegos tradicionales.</li> <li>-Juegos de otras culturas.</li> <li>-Espacios de aventura (podrían servir de base para varias unidades).</li> <li>- Un cuento motor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nos ponemos en marcha.</li> <li>-Esquema corporal.</li> <li>-Equilibrio.</li> <li>-Espacialidad.</li> <li>-Temporalidad y espacio/tiempo.</li> <li>-Coordinación dinámica general. (Podría separarse en desplazamientos, saltos y giros).</li> <li>-Coordinación visomotriz.</li> <li>-Expresión corporal.</li> <li>-Actividades con patines.</li> <li>-Jugamos con los objetos.</li> <li>-Juegos con raqueta.</li> <li>-Juegos con sticks.</li> <li>- Juegos cooperativos.</li> <li>-Jugamos con material construido y reciclado.</li> <li>-Juegos tradicionales.</li> <li>-Juegos de otras culturas.</li> <li>-Espacios de aventura (podrían servir de base para varias unidades).</li> <li>- Un cuento motor.</li> <li>-Juegos de comba.</li> <li>- El circo.</li> <li>-Actividades con bicicleta.</li> <li>- Juegos en el parque.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nos ponemos en marcha.</li> <li>-Equilibrio.</li> <li>-Acrosport.</li> <li>-Coordinación dinámica general. (Podría separarse en desplazamientos, saltos y giros).</li> <li>-Coordinación visomotriz.</li> <li>-Expresión corporal.</li> <li>-Juegos con raqueta.</li> <li>- Juegos de frontón.</li> <li>- Juegos con patines.</li> <li>-Juegos con stickis.</li> <li>- Juegos deportivos de muro y de cancha dividida (bádminton, tenis, pelota, frontenis, voleibol).</li> <li>- Juegos deportivos de invasión (baloncesto, balonmano, fútbol sala, rugby, hockey...).</li> <li>- Juegos cooperativos.</li> <li>-Jugamos con material construido y reciclado.</li> <li>-Juegos tradicionales.</li> <li>-Juegos de otras culturas (pueden servir de soporte a varias unidades de programación).</li> <li>-Espacios de aventura (podrían servir de base para varias unidades).</li> <li>- Un cuento motor.</li> <li>- Un juego de rol.</li> <li>-Juegos de comba.</li> <li>- El circo.</li> <li>- Juegos en el parque.</li> <li>- Juegos de orientación.</li> <li>- Nos preparamos para salir al campo.</li> <li>- Actividades con bicicleta.</li> </ul>

Y te adjuntamos un ejemplo de distribución de unidades didácticas para cada ciclo:

## Primer ciclo

TEMPORALIZACIÓN	D	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
SEPTIEMBRE	4 a 6	<b>1. Nos ponemos en marcha</b> (Iniciamos el curso desde las actividades lúdicas cooperativas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar de forma global las capacidades motrices desde la participación en situaciones lúdicas cooperativas.</li> <li>- Seleccionar y poner en práctica diferentes estrategias de actuación ante las demandas de cada juego.</li> <li>- Tomar conciencia de las capacidades de las que es portador, así como de las posibilidades de progreso en los ámbitos cognitivo, motriz, afectivo y social, desde la participación en actividades y juegos motrices de cooperación, como medio para el desarrollo de la autoestima.</li> <li>- Establecer relaciones constructivas en la convivencia con los compañeros de actividad.</li> </ul>
SEPTIEMBRE	4 a 6	<b>2. Conocemos nuestro cuerpo</b> (Desarrollo del esquema corporal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y utilizar las posibilidades de movimiento de flexión, extensión, rotación y desplazamiento de los diferentes segmentos corporales.</li> <li>- Disociar los movimientos de diferentes segmentos, adaptándolos a las demandas de cada situación.</li> <li>- Identificar movimientos simétricos y asimétricos a partir de contextos reales de actuación.</li> <li>- Reconocer la derecha y la izquierda sobre sí mismo, sobre los demás y sobre los objetos.</li> <li>- Adecuar el tono muscular y la actividad respiratoria en situaciones de relajación global.</li> <li>- Desarrollar la capacidad creativa en relación con las posibilidades de movimiento.</li> <li>- Adoptar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Respetar la diversidad de capacidades existentes dentro del grupo.</li> <li>- Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo y en los demás.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación con los compañeros en situaciones de aprendizaje.</li> </ul>
OCTUBRE	9	<b>3. Equilibristas</b> (Desarrollo del equilibrio en situaciones ludomotrices)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el equilibrio en situaciones estáticas y dinámicas, sobre el suelo y sobre superficies elevadas, utilizando diferentes segmentos corporales.</li> <li>- Desarrollo de la capacidad para equilibrar la posición corporal tras la realización de diferentes acciones motrices.</li> <li>- Desarrollar la capacidad creativa en la elaboración de situaciones individuales y colectivas de equilibrio.</li> <li>- Cooperar en situaciones de equilibrio colectivo.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo y en los demás, como medio para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación, colaborando con los compañeros en el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Respetar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
OCTUBRE-NOVIEMBRE	6	<b>4. Nos orientamos en el espacio</b> (Percepción, organización y representación espacial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las nociones topológicas básicas.</li> <li>- Aprender las distancias y direcciones con distintos puntos de referencia.</li> <li>- Adecuar el movimiento al espacio de acción, así como a las demandas espaciales de cada situación motriz.</li> <li>- Adoptar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Respetar la diversidad de capacidades existentes dentro del grupo.</li> <li>- Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo y en los demás.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación dentro del proceso educativo.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>

LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

TEMPORALIZACIÓN	D	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
NOVIEMBRE	6	<b>5. Nos orientamos en el tiempo</b>  (Percepción organización y representación temporal y espacio-temporal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar variaciones en velocidad, frecuencia y duración dentro de contextos reales y actuar de forma consecuente.</li> <li>- Adaptar el movimiento propio en contextos que impliquen simultaneidad y sucesión en las acciones motrices dentro del grupo.</li> <li>- Adecuar el movimiento propio a diferentes cadencias y ritmos.</li> <li>- Adoptar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Respetar la diversidad de capacidades existentes dentro del grupo.</li> <li>- Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo y en los demás.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación dentro del proceso educativo.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
NOVIEMBRE-DICIEMBRE	9	<b>6. Exploramos formas de movernos</b>  (Coord. dinámica general)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la coordinación dinámica general.</li> <li>- Explorar diferentes movimientos locomotrices, angulares y rotatorios.</li> <li>- Experimentar diferentes secuencias de acciones motrices que integren desplazamientos, saltos y/o giros.</li> <li>- Desarrollar y la capacidad creativa en la elaboración de acciones motrices.</li> <li>- Respetar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo y en los demás como medios para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Respetar las normas de juego en situaciones lúdicas colectivas.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación dentro del propio proceso de aprendizaje.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
DICIEMBRE	9 a 12	<b>7. Jugamos con pelotas y balones</b>  (Coordinación visomotriz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la coordinación visomotriz a través de la práctica de movimientos de manipulación, de lanzamiento y de recepción en diferentes contextos ludomotrices.</li> <li>- Progresar en el dominio del bote en situaciones estáticas y dinámicas.</li> <li>- Adecuar la direccionalidad en pases y lanzamientos realizados en estático y en desplazamiento, dentro de contextos lúdicos.</li> <li>- Progresar en el control y en la recepción de móviles.</li> <li>- Desarrollar la capacidad creativa en contextos que impliquen el manejo de objetos.</li> <li>- Mejorar la capacidad decisional y táctica adecuándola a las demandas de diferentes situaciones de juego motor.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación dentro del propio proceso de aprendizaje.</li> <li>- Desarrollar actitudes de aceptación y respeto hacia los compañeros.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
ENERO	6 a 9	<b>8. Nos expresamos con gestos</b>  (Expresión y comunicación corporal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.</li> <li>- Utilizar el gesto y el movimiento como recursos expresivos.</li> <li>- Utilizar la calidad del movimiento (lento-rápido;pesado-ligero) con intención comunicativa.</li> <li>- Reproducir con el movimiento corporal diferentes ritmos.</li> <li>- Desarrollar la capacidad creativa en el uso expresivo del movimiento corporal.</li> <li>- Valorar la expresión gestual como una importante forma de comunicación.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación, colaborando con los compañeros en el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>

TEMPORALIZACIÓN	D	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
ENERO-FEBRERO	9	<b>9. Jugamos con raquetas</b>  (Iniciación al uso de implementos en situaciones lúdicas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y practicar diferentes actividades lúdicas que implican el manejo de raquetas.</li> <li>- Adaptar las capacidades perceptivas y motrices a situaciones ligadas al uso de implementos.</li> <li>- Participar en diferentes actividades y juegos reconociendo su sentido ludo-recreativo.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación, colaborando con los compañeros en el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
FEBRERO	6	<b>10. Esto es el circo</b>  (Reto, motricidad, cooperación y educación para la convivencia desde la representación de un circo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar del equilibrio en situaciones estáticas y dinámicas, sobre el suelo y sobre superficies elevadas, utilizando diferentes segmentos corporales.</li> <li>- Desarrollar la coordinación dinámica general a través de la experimentación de diferentes secuencias de acciones motrices que integren desplazamientos, saltos y/o giros.</li> <li>- Desarrollar la coordinación visomotriz a través de la práctica de movimientos de manipulación, de lanzamiento y de recepción en el contexto de los juegos malabares.</li> <li>- Utilizar el gesto y el movimiento como recursos expresivos.</li> <li>- Desarrollar el pensamiento divergente y la capacidad creativa en la búsqueda y puesta en escena de diferentes actividades motrices.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo y en los demás, como medio para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Adoptar estrategias de actuación cooperativa como respuesta a las demandas propias de las diferentes situaciones suscitadas en e contexto de la actividad.</li> <li>- Respetar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades ludo-recreativas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
MARZO	6	<b>11. Un cuento motor</b>  (El desarrollo de las capacidades motrices a través de los desafíos cooperativos en el contexto de un juego de aventura, desde el contexto creado por un cuento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar del equilibrio en situaciones estáticas y dinámicas, sobre el suelo y sobre superficies elevadas, utilizando diferentes segmentos corporales.</li> <li>- Desarrollar la capacidad para equilibrar la posición corporal tras la realización de diferentes acciones motrices.</li> <li>- Desarrollar la coordinación dinámica general a través de la experimentación de diferentes secuencias de acciones motrices que integren desplazamientos, saltos y/o giros.</li> <li>- Desarrollar la coordinación visomotriz a través de la práctica de movimientos de manipulación, de lanzamiento y de recepción en diferentes contextos ludomotrices.</li> <li>- Utilizar el gesto y el movimiento como recursos expresivos.</li> <li>- Desarrollar el pensamiento divergente y la capacidad creativa en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones que den respuesta a las situaciones-problema que se suscitan dentro del propio juego.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo y en los demás, como medio para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Adoptar estrategias de actuación cooperativa como respuesta a las demandas propias de la situación lúdica.</li> <li>- Respetar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>



LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

TEMPORALIZACIÓN	D	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
MARZO	6 a 9	<b>12. Juegos de equipo</b> (La iniciación a las situaciones de oposición y cooperación-oposición)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciarse en la estrategia de oposición y cooperación-oposición, a través de la práctica en situaciones ludomotrices.</li> <li>- Adecuar las habilidades motrices básicas a las demandas de cada situación.</li> <li>- Integrar en situaciones de juego las acciones motrices, dotándolas de intencionalidad y sentido táctico.</li> <li>- Participar aceptando los diferentes niveles de destreza existentes en el grupo y adoptando una actitud respetuosa hacia los demás.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Respetar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Mantener una actitud de respeto hacia las reglas de juego.</li> </ul>
ABRIL	9	<b>13. Me divierto con los juegos de mis padres y mis abuelos</b>  (Los juegos tradicionales como alternativa ludomotriz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la tradición lúdica propia de su localidad.</li> <li>- Conocer juegos tradicionales pertenecientes a otras culturas.</li> <li>- Desarrollar las capacidades motrices a través de la práctica de juegos tradicionales.</li> <li>- Valorar el sentido lúdico y recreativo y el carácter cultural propio de los juegos tradicionales.</li> <li>- Reconocer, valorar y utilizar las estrategias de cooperación como medio para el progreso individual y colectivo.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> </ul>
ABRIL-MAYO	9	<b>14. Cambiamos de material</b>  (Juegos con materiales alternativos y reciclados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y utilizar diferentes materiales como recursos para la actividad ludomotriz.</li> <li>- Tomar conciencia de la posibilidad de servirse de materiales reciclados como alternativa a otros fabricados y comercializados para la práctica lúdica.</li> <li>- Desarrollar las capacidades perceptivas y motrices a través de la participación en diferentes situaciones de juego.</li> <li>- Reconocer, valorar y utilizar las estrategias de cooperación como medio para el progreso individual y colectivo.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> </ul>
MAYO-JUNIO	9	<b>15. Nos preparamos para salir al campo</b>  (Iniciación a las actividades en la naturaleza)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer diferentes técnicas que nos permiten desenvolvemos en el medio natural: marcha, cicloturismo, acampada.</li> <li>- Conocer recursos para la orientación dentro del medio natural.</li> <li>- Mejorar las capacidades perceptivas y motrices a través de la participación en situaciones lúdicas desarrolladas en marcos naturales.</li> <li>- Reconocer, valorar y utilizar las estrategias de cooperación como medio para el progreso individual y colectivo.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Adoptar una actitud activa en el cuidado y defensa del medio natural.</li> </ul>

## Segundo ciclo

TEMPORALIZACIÓN	D	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
SEPTIEMBRE	4 a 6	<b>1. Nos ponemos en marcha</b> (Iniciamos el curso desde las actividades lúdicas cooperativas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar de forma global las capacidades motrices desde la participación en situaciones lúdicas cooperativas.</li> <li>- Seleccionar y poner en práctica diferentes estrategias de actuación ante las demandas de cada juego.</li> <li>- Tomar conciencia de las capacidades de las que es portador, así como de las posibilidades de progreso en los ámbitos cognitivo, motor, afectivo y social, desde la participación en actividades y juegos motrices de cooperación, como medio para el desarrollo de la autoestima.</li> <li>- Establecer relaciones constructivas en la convivencia con los compañeros de actividad.</li> </ul>
SEPTIEMBRE	4 a 6	<b>2. Conocemos nuestro cuerpo</b> (Desarrollo del esquema corporal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y utilizar las posibilidades de movimiento de flexión extensión, rotación y desplazamiento de los diferentes segmentos corporales.</li> <li>- Disociar los movimientos de diferentes segmentos, adaptándolos a las demandas de cada situación.</li> <li>- Identificar movimientos simétricos y asimétricos a partir de contextos reales de actuación.</li> <li>- Reconocer la derecha y la izquierda sobre sí mismo, sobre los demás y sobre los objetos.</li> <li>- Adecuar el tono muscular y la actividad respiratoria en situaciones de relajación global.</li> <li>- Desarrollar la capacidad creativa en relación con las posibilidades de movimiento.</li> <li>- Adoptar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Respetar la diversidad de capacidades existentes dentro del grupo.</li> <li>- Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo y en los demás.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación con los compañeros en situaciones de aprendizaje.</li> </ul>
OCTUBRE	9	<b>3. Equilibristas</b> (Desarrollo del equilibrio en situaciones ludomotrices)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar del equilibrio en situaciones estáticas y dinámicas, sobre el suelo y sobre superficies elevadas, utilizando diferentes segmentos corporales.</li> <li>- Desarrollo de la capacidad para equilibrar la posición corporal tras la realización de diferentes acciones motrices.</li> <li>- Desarrollar la capacidad creativa en la elaboración de situaciones individuales y colectivas de equilibrio.</li> <li>- Cooperar en situaciones de equilibrio colectivo.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo y en los demás, como medio para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación, colaborando con los compañeros en el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Respetar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
OCTUBRE-NOVIEMBRE	6	<b>4. Nos orientamos en el espacio</b> (Percepción, organización y representación espacial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las nociones topológicas básicas.</li> <li>- Apreciar las distancias y direcciones con distintos puntos de referencia.</li> <li>- Adecuar el movimiento al espacio de acción, así como a las demandas espaciales de cada situación motriz.</li> <li>- Adoptar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Respetar la diversidad de capacidades existentes dentro del grupo.</li> <li>- Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo y en los demás.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación dentro del proceso educativo.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>

LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

TEMPORALIZACIÓN	D	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
NOVIEMBRE	6	<b>5. Nos orientamos en el tiempo</b>  (Percepción organización y representación temporal y espacio-temporal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar variaciones en velocidad, frecuencia y duración dentro de contextos reales y actuar de forma consecuente.</li> <li>- Adaptar el movimiento propio en contextos que impliquen simultaneidad y sucesión en las acciones motrices dentro del grupo.</li> <li>- Adecuar el movimiento propio a diferentes cadencias y ritmos.</li> <li>- Adoptar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Respetar la diversidad de capacidades existentes dentro del grupo.</li> <li>- Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo y en los demás.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación dentro del proceso educativo.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
NOVIEMBRE-DICIEMBRE	9	<b>6. Exploramos formas de movernos</b>  (Coordinación dinámica general)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la coordinación dinámica general.</li> <li>- Explorar diferentes movimientos locomotrices, angulares y rotatorios.</li> <li>- Experimentar diferentes secuencias de acciones motrices que integren desplazamientos, saltos y/o giros.</li> <li>- Desarrollar y la capacidad creativa en la elaboración de acciones motrices.</li> <li>- Respetar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo y en los demás como medios para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Respetar las normas de juego en situaciones lúdicas colectivas.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación dentro del propio proceso de aprendizaje.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
DICIEMBRE	9 a 12	<b>7. Jugamos con pelotas y balones</b>  (Coordinación visomotriz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la coordinación visomotriz a través de la práctica de movimientos de manipulación, de lanzamiento y de recepción en diferentes contextos ludomotrices.</li> <li>- Progresar en el dominio del bote en situaciones estáticas y dinámicas.</li> <li>- Adecuar la direccionalidad en pases y lanzamientos realizados en estático y en desplazamiento, dentro de contextos lúdicos.</li> <li>- Progresar en el control y en la recepción de móviles.</li> <li>- Desarrollar la capacidad creativa en contextos que impliquen el manejo de objetos.</li> <li>- Mejorar la capacidad decisional y táctica adecuándola a las demandas de diferentes situaciones de juego motor.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación dentro del propio proceso de aprendizaje.</li> <li>- Desarrollar actitudes de aceptación y respeto hacia los compañeros.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
ENERO	6 a 9	<b>8. Nos expresamos con gestos</b>  (Expresión y comunicación corporal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.</li> <li>- Utilizar el gesto y el movimiento como recursos expresivos.</li> <li>- Utilizar la calidad del movimiento (lento-rápido;pesado-ligero) con intención comunicativa.</li> <li>- Reproducir con el movimiento corporal diferentes ritmos.</li> <li>- Desarrollar la capacidad creativa en el uso expresivo del movimiento corporal.</li> <li>- Valorar la expresión gestual como una importante forma de comunicación.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación, colaborando con los compañeros en el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>

### Tercer ciclo

FECHAS	S	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
SEPTIEMBRE	3 a 4	<b>1. Nos ponemos en marcha</b>  (Iniciamos el curso desde las actividades lúdicas cooperativas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer relaciones constructivas en la convivencia con los compañeros de actividad.</li> <li>- Desarrollar de forma global las capacidades motrices desde la participación en situaciones lúdicas cooperativas.</li> <li>- Poner en juego diferentes estrategias de actuación ante las demandas del juego.</li> <li>- Tomar conciencia de las capacidades de las que cada uno es portador, así como de las posibilidades de progreso en los ámbitos cognitivo, motor, afectivo y social, desde la participación en actividades físicas y juegos motrices.</li> </ul>
SEPTIEMBRE-OCTUBRE	6 a 8	<b>2. Corremos, saltamos y giramos.</b>  (Aproximación a la coordinación dinámica general desde la óptica de la cooperación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la coordinación dinámica general.</li> <li>- Experimentar diferentes formas de desplazamiento, salto y giro.</li> <li>- Elaborar y llevar a cabo secuencias de acciones motrices que integren desplazamientos, saltos y/o giros.</li> <li>- Desarrollar el pensamiento divergente y la capacidad creativa en la elaboración de acciones motrices.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo como medios para el desarrollo de un autoconcepto positivo.</li> <li>- Adoptar una actitud de respeto activo y de colaboración con los compañeros como medios para la convivencia social.</li> <li>- Poner en práctica estrategias de cooperación con los compañeros dentro del proceso de aprendizaje.</li> </ul>
OCTUBRE-NOVIEMBRE	6 a 8	<b>3. Equilibristas</b>  (Desarrollo del equilibrio desde el acrosport y las actividades cooperativas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el equilibrio en situaciones complejas de carácter estático y dinámico, sobre el suelo y sobre superficies elevadas, utilizando diferentes segmentos corporales.</li> <li>- Desarrollar la capacidad para equilibrar la posición corporal tras la realización de diferentes acciones motrices.</li> <li>- Desarrollar el pensamiento divergente y la capacidad creativa en la elaboración de situaciones de equilibrio.</li> <li>- Cooperar con los compañeros en la elaboración de situaciones colectivas de equilibrio.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo como medios para el desarrollo de un autoconcepto positivo.</li> <li>- Adoptar una actitud de respeto activo y de colaboración con los compañeros como medios para la convivencia social.</li> <li>- Respetar las normas básicas de seguridad y de prevención de accidentes.</li> </ul>
NOVIEMBRE	9 a 12	<b>4. Jugamos con pelotas, balones y otros objetos de lanzar</b>  (Desarrollo de la coordinación visomotriz desde las actividades cooperativas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la coordinación visomotriz.</li> <li>- Experimentar diferentes formas de conducción, bote, pase, recepción y lanzamiento.</li> <li>- Elaborar y llevar a cabo secuencias motrices que integren varias acciones adecuándolas a las demandas de cada situación lúdica.</li> <li>- Participar en diferentes situaciones de juegos malabares individuales y colectivos.</li> <li>- Seleccionar y poner en juego estrategias de actuación que respondan a las demandas decisionales y tácticas propias de cada situación lúdica.</li> <li>- Desarrollar el pensamiento divergente y la capacidad creativa en la elaboración de acciones motrices.</li> <li>- Profundizar en la autonomía y la confianza en sí mismo como medios para el desarrollo de un autoconcepto positivo.</li> <li>- Adoptar una actitud de respeto activo y de colaboración con los compañeros como medios para la convivencia social.</li> </ul>

LA PROGRAMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA PRIMARIA. PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

FECHAS	S	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
DICIEMBRE	9 a 12	<b>5. Nos comunicamos con nuestro cuerpo</b>  (La expresión corporal desde una óptica cooperativa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo</li> <li>- Conocer y poner en juego elementos espaciales, temporales y corporales como medio de comunicación y expresión creativa.</li> <li>- Experimentar las posibilidades de movimiento en relación con el ritmo.</li> <li>- Crear secuencias motrices con contenido expresivo y estético, adaptadas a las frases musicales propias de una secuencia musical.</li> <li>- Actuar de forma desinhibida y espontánea dentro del juego expresivo.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y la autoestima, mostrando interés por progresar en las capacidades que permiten utilizar el cuerpo y el movimiento como recursos expresivos.</li> <li>- Poner en juego el pensamiento divergente y la actuación creativa en el contexto de actividades de expresión corporal.</li> <li>- Actuar desde la prosocialidad mostrando un actitud empática con los sentimientos de los compañeros de actividad y adoptando una disposición favorable hacia la cooperación con ellos.</li> </ul>
ENERO	9 a 12	<b>6. Jugamos con raquetas y volantes</b>  (El bádminton como juego deportivo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y poner en práctica las reglas básicas del bádminton, adaptándolas a las situaciones individuales, grupales, espaciales y materiales propias de nuestro entorno.</li> <li>- Adaptar las capacidades perceptivas y motrices a situaciones ligadas al uso de implementos.</li> <li>- Participar en diferentes actividades y juegos de iniciación al bádminton, reconociendo su sentido ludo-recreativo.</li> <li>- Adoptar estrategias de tipo decisional y táctico que den respuesta a las diferentes situaciones que devienen en el contexto de los juegos deportivos de cancha dividida.</li> <li>- Integrar los elementos técnicos dentro del contexto del propio juego.</li> <li>- Adoptar estrategias de cooperación, colaborando con los compañeros en el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
FEBRERO	9 a 12	<b>7. Jugamos al baloncesto</b>  (El baloncesto como medio para el desarrollo personal y grupal y como alternativa lúdica y recreativa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y poner en práctica las reglas básicas del baloncesto, adaptándolas a las situaciones individuales, grupales, espaciales y materiales propias de nuestro entorno.</li> <li>- Participar en diferentes actividades y juegos relacionados con el baloncesto, reconociendo su sentido ludo-recreativo.</li> <li>- Adoptar estrategias de tipo decisional y táctico que den respuesta a las diferentes situaciones que devienen en el contexto de los juegos deportivos de invasión.</li> <li>- Integrar los elementos técnicos dentro del contexto del propio juego.</li> <li>- Poner en juego estrategias cooperativas, contribuyendo con ello al aprendizaje propio y al de los compañeros.</li> <li>- Desarrollar la autoestima, el respeto activo hacia los demás y la tolerancia como medios para el desarrollo personal y colectivo.</li> <li>- Mantener una actitud de respeto hacia las reglas de juego.</li> </ul>

FECHAS	S	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
MARZO	9 a 12	<b>8. Reto y aventura</b>  (El desarrollo de las capacidades motrices a través de los retos cooperativos en el contexto de un juego de aventura)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el equilibrio en situaciones estáticas y dinámicas, sobre el suelo y sobre superficies elevadas, utilizando diferentes segmentos corporales.</li> <li>- Desarrollar la capacidad para equilibrar la posición corporal tras la realización de diferentes acciones motrices.</li> <li>- Desarrollar la coordinación dinámica general a través de la experimentación de diferentes secuencias de acciones motrices que integren desplazamientos, saltos y/o giros.</li> <li>- Desarrollar la coordinación visomotriz a través de la práctica de movimientos de manipulación, de lanzamiento y de recepción en diferentes contextos ludomotrices.</li> <li>- Utilizar el gesto y el movimiento como recursos expresivos.</li> <li>- Desarrollar el pensamiento divergente y la capacidad creativa en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones que den respuesta a las situaciones-problema que se suscitan dentro del propio juego.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo y en los demás, como medio para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Adoptar estrategias de actuación cooperativa como respuesta a las demandas propias de la situación lúdica.</li> <li>- Respetar las normas básicas de seguridad y de cuidado del propio cuerpo.</li> <li>- Valorar la participación con los demás dentro de las actividades lúdicas, las muestras de afecto dadas y recibidas y el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación.</li> </ul>
MARZO-ABRIL	9 a 12	<b>9. Jugamos al fútbol</b>  (El fútbol como medio para el desarrollo personal y grupal y como alternativa lúdica y recreativa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y poner en práctica las reglas básicas del fútbol, adaptándolas a las situaciones individuales, grupales, espaciales y materiales propias de nuestro entorno.</li> <li>- Participar en diferentes actividades y juegos relacionados con el fútbol, reconociendo su sentido ludo-recreativo.</li> <li>- Adoptar estrategias de tipo decisional y táctico que den respuesta a las diferentes situaciones que devienen en el contexto de los juegos deportivos de invasión.</li> <li>- Integrar los elementos técnicos dentro del contexto del propio juego.</li> <li>- Poner en juego estrategias cooperativas, contribuyendo con ello al aprendizaje propio y al de los compañeros.</li> <li>- Desarrollar la autoestima, el respeto activo hacia los demás y la tolerancia como medios para el desarrollo personal y colectivo.</li> <li>- Mantener una actitud de respeto hacia las reglas de juego.</li> </ul>
ABRIL-MAYO	9 a 12	<b>10. Me divierto con los juegos de mis padres y mis abuelos</b>  (Juegos tradicionales en diferentes culturas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la tradición lúdica propia de la localidad en la que viven, así como las de sus localidades, regiones o países de origen</li> <li>- Conocer juegos tradicionales pertenecientes a otras culturas.</li> <li>- Desarrollar las capacidades motrices a través de la práctica de juegos tradicionales.</li> <li>- Valorar el sentido lúdico y recreativo y el carácter cultural propio de los juegos tradicionales.</li> <li>- Reconocer, valorar y utilizar las estrategias de cooperación como medio para el progreso individual y colectivo.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> <li>- Tomar conciencia del enriquecimiento personal y social que lleva implícito el interculturalismo.</li> </ul>
MAYO	9 a 12	<b>11. Cambiamos de material</b>  (Juegos con materiales alternativos y reciclados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y utilizar diferentes materiales como recursos para la actividad ludomotriz.</li> <li>- Tomar conciencia de la posibilidad de servirse de materiales reciclados como alternativa a otros comercializados para la práctica lúdica.</li> <li>- Desarrollar las capacidades perceptivas y motrices a través de la participación en diferentes situaciones de juego.</li> <li>- Reconocer, valorar y utilizar las estrategias de cooperación como medio para el progreso individual y colectivo.</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social.</li> </ul>

FECHAS	S	UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS
MAYO-JUNIO	9 a 12	<p><b>12. Nos preparamos para salir al campo</b></p> <p>(Las actividades en la naturaleza. Aproximación desde las actividades cooperativas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y poner en práctica las habilidades y estrategias específicas que permiten desenvolverse en el medio natural: orientación, marcha, bicicleta de montaña y acampada.</li> <li>- Utilizar las capacidades motrices para adaptar el movimiento a las circunstancias cambiantes de los entornos naturales.</li> <li>- Resolver problemas de índole motriz derivados de la adaptación al medio natural, adecuando el análisis del entorno de acción, la elaboración de una respuesta adecuada y su ulterior puesta en práctica.</li> <li>- Valorar el medio natural como lugar de recreo, respetándolo y colaborando para su mejor conservación.</li> <li>- Adoptar hábitos de higiene y seguridad en relación con las actividades desarrolladas en el medio natural.</li> <li>- Desarrollar la autonomía y la confianza en sí mismo como medios para el desarrollo de un autoconcepto positivo.</li> <li>- Adoptar una actitud de respeto activo y de colaboración con los compañeros como medios para la convivencia social.</li> <li>- Poner en práctica estrategias de cooperación con los compañeros dentro del proceso de aprendizaje.</li> </ul>

## 20. Actividades complementarias

Puedes incluir aquí las propuestas de actividades complementarias, señalando que todas ellas aparecen recogidas en la Programación General Anual y que han sido aprobadas por el Consejo Escolar.

Entre ellas pueden tener sentido, diferentes alternativas. Aquí os adjuntamos algunas ideas:

- a. Marcha por espacios naturales.
- b. Marchas en bicicleta.
- c. Salida a la pista de hielo.
- d. Actividades en la nieve.
- e. Un día en la piscina.
- f. Actividades de orientación en un parque o en un espacio natural.
- g. Visita al entrenamiento de un equipo representativo de la localidad.
- h. ...

## 21. A modo de conclusión

Este apartado es necesario en el caso de que tu programación la vayas a presentar en la prueba de oposiciones al Cuerpo de Maestros; en él conviene que resaltes brevemente algunos aspectos, entre los que pueden estar:

- a. La coherencia con el nuevo marco legal.
- b. La importancia de contribuir al desarrollo de las competencias básicas.

- c. Los elementos que resultan singulares en tu programación.
- d. La importancia de concebirla como un espacio abierto, desde el proceso de reflexión y la evaluación de cuanto va aconteciendo en clase.
- e. Y como colofón, que tu intención ha sido contribuir, desde esta programación a que tus alumnos... (resalta aquello que tratas de conseguir).

## 22. Referencias bibliográficas, webgrafía y referencias legales

Finalmente incluye aquí las referencias de los libros, las referencias legales y páginas web que has utilizado en la elaboración de la programación.

Recuerda que al citar un libro, las referencias son las siguientes:

- Apellidos en mayúscula, una coma, la inicial del nombre y un punto, el año entre paréntesis, el título del texto en cursiva, punto, localidad, punto, editorial.
- Si es una revista, apellidos en mayúscula, una coma, la inicial del nombre y un punto, el año entre paréntesis, el título del texto, punto, el nombre de la revista en cursiva, una coma, el número, una coma y las páginas.
- Si es una compilación, Apellidos en mayúscula, una coma, la inicial del nombre y un punto, el año entre paréntesis, el título del texto, punto, en, la inicial del nombre del compilador o del coordinador y sus apellidos, punto, el título del libro, punto, la ciudad de edición, punto, la editorial.



## BIBLIOGRAFÍA

- Alario, R. y Gavilán, P. (2010). *Aprendizaje cooperativo: una metodología con futuro*. Madrid: CCS.
- Alcover, C. M. (1998). Ámbito de aplicación de los grupos. En F. Gil y C. Alcover (comps.). *Introducción a la psicología de grupos*. 387-414. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, J. C.; Vallina, J. L. y Escudero, J. J. (2003). Las actividades cooperativas en un aula multinivel. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: M.E.C.-Morata.
- Astrain, C. (1999). Una experiencia en torno a las cuerdas aplicada a un C.R.A.: Connotaciones de estas escuelas desde el prisma de un maestro itinerante de educación física. En V. M. López Pastor (coord.). *La Educación Física en la Escuela Rural*. 253-262. Segovia: PASTOPAS – Librería Diagonal.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Méjico: Trillas.
- Barrachina J. y Blasco, J. E. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 110, 4º trimestre, (36-44) DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en educación física: propuestas y recursos didácticos*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2006). *Evaluar en educación física*. Barcelona INDE.
- Blázquez, D. (2009) La evaluación de las competencias en educación física. En D. Blázquez, y E. M. Sebastiani (ed.). *Enseñar por competencias en educación física*. 163-190. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. y Barrachina, E. M. (2009.). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. y Bofill, A. (2009) Estrategias didácticas para la enseñanza de la educación en base (sic) a competencias. En D. Blázquez y E. M. Barrachina (eds.). *Enseñar por competencias en educación física*. 139-162. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. y Moya, J. (Coord.) (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Recuperado de: [http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Carpetas\\_Atl%C3%A1ntida\\_2007/competencias.pdf](http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Carpetas_Atl%C3%A1ntida_2007/competencias.pdf).
- Cañizares, J. M. y Carbonero, C. (2009). *Programación didáctica en Educación Primaria. Guía para su realización*. Sevilla: Wanceulen.
- Casanova, P. y Pérez Pueyo, A. (2010). *La programación de competencias básicas en colegios de Infantil y Primaria. Una propuesta práctica*. Madrid: CEP.

- Castejón F. J. (coord.) (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J.; Giménez Fuentes-Guerra, F. J.; Jiménez Jiménez, F. y López Ros, F. (2003). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: modelos, tendencias y propuestas. En F. J. Castejón (coord.). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. 17-34. Sevilla: Wanceulen.
- Castelló, T. (1998). Procesos de cooperación en el aula. En C. Mir (coord.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educativa*. 335-352. Madrid: Alianza Editorial.
- Conde Caveda, J. L. (1994). *Cuentos motores*. Barcelona: Paidotribo.
- Corpas, F. J.; Toro, S. y Zarco, J. A. (1991). *Educación Física. Manual para el profesor*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- De Lucas, J. (2001). La enseñanza de la Educación Física. En J. Pastor. *Educación Física y su didáctica*. 137-153. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada.
- Devís, J. (1997). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. 141-160. Barcelona: INDE.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Díaz del Cueto, M. y Castejón, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem: didáctica de la educación física*, 37, 31-41.
- Díaz Lucea, J. (1994). *El currículum de educación física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona. INDE.
- Díaz Lucea, J. (2008). *La programación didáctica. Dossier para su elaboración*. Barcelona: AVEF.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Engel, A. y Bustos, A. (2009). Evaluación de la competencia digital en Primaria y Secundaria. *Aula de innovación educativa*, 181, 17-21.
- Expósito, J. (2010). *Educación Física en Primaria. La programación docente en la LOE*. Sevilla: Wanceulen.
- Famose, J. P. (1982). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: INDE.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University.
- García Monge, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en Educación Física escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

- Giménez, F. J. (2010). La enseñanza del deporte. En F. J. Castejón. *Deporte y enseñanza comprensiva*. 63-68. Sevilla: Wanceulen.
- Gómez Delgado, R. (2010). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En L. Martínez, R. Gómez (coord.). *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. 219-284. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gómez Pimpollo, N.; Pérez Pintado, M. y Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/orientacionliceo/programacin-desarrollo-y-evaluacin-de-las-ccbb>.
- González Lucini, F. (1991). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra-Longman.
- Gracia, F. (2002). La educación física en la escuela rural. *Tándem: didáctica de la educación física*, 9, 48-58.
- Guarro, A. (2001). Diseño del currículum: conceptualización e implicaciones. En P. Hernández et al. *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la Programación y del Proyecto Docente*. 23-41. Madrid: Narcea.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La praxeología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en E. F.: estudio de casos en Primaria, Secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V. M. (2000). *Evaluación compartida. Descripción y análisis de experiencias en educación física*. Sevilla: MCEP.
- López Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural. *Tándem: didáctica de la educación física*, 9, 72-90.
- López Pastor, V. M. (2004). La Educación Física en la Escuela Rural: revisión de su evolución en la última década. En V. López, R. Monjas y A. Fraile (coords.). *Los últimos diez años de la educación física escolar*. 149-171. Valladolid: Centro Buendía. Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La evaluación en educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V.; Monjas, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- López Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza deportiva. En F. J. Castejón, (coord.). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. 15-31. Barcelona: Graó.

- Monjas, R. (2007). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MEC-Morata.
- Omeñaca, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). Por qué actividades, métodos y juegos de cooperación en la educación física. En R. Omeñaca, J. V. Ruiz y E. Puyuelo. *Explorar, jugar, cooperar*. 53-70. Barcelona: Paidotribo.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.
- Parlebas, J. (1996). Los universales del juego deportivo. *Revista de Praxeología Motriz*, 0, 15-29.
- Pavía, V. (coord.) (2006): *Jugar de un Modo Lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pérez Peral, M. A. y Pérez Romero, J. T. (2010). *Programación didáctica*. Madrid: MAD.
- Pérez Pueyo, A.; Feito, J. J. y Casanova, P. (coord.) (2010). *Programación didáctica. Educación Física*. Madrid: CEP.
- Ponce de León, A.; Sanz, E. y Bravo, E. (2002). La educación física en los colegios rurales agrupados. *Tándem: didáctica de la educación física*, 9, 59-72.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riera, J. (1989). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE.
- Riera, J. (2012). ¿Cómo se analiza un deporte en base a competencias? En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (comps.). *¿Como formar un buen deportista?* 53-63. Barcelona: INDE.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004a). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: CCS.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004b). Las actividades físicas cooperativas: una oportunidad para ampliar el valor educativo de nuestra área curricular. *Tándem: didáctica de la educación física*, 14, 33-44.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2005a). La cooperación como alternativa en la escuela rural. *La Peonza. Revista de educación física para la paz*, 8, 3-14.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2005b). Una experiencia en la búsqueda de un deporte educativo para la escuela. *Cuadernos Pastopas*; 2, 19-27.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *Educación física para la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2011). *El cuento motor en educación infantil y en la educación física escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

- Sebastiani, E. M.; Blázquez, D. y Barrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (ed.). *Enseñar por competencias en educación física*. 39-62. Barcelona: INDE.
- Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física: un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: INDE.
- Slavin, R. (1992). Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers y P. Kutnick (comps.). *Psicología social de la escuela primaria*. 247-270. Barcelona: Paidós.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Torres, J. (2002). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. En F. Beltrán Llavador *et al.* *Lecturas de didáctica*. 77-90. Madrid: UNED.
- Velázquez Buendía, R. (2011). El modelo comprensivo de enseñanza deportiva. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, 17, 7-19.
- Velázquez Callado, C. (coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, Callado, C. (2002). Actividades cooperativas. Una propuesta para el baloncesto. *Actas del II Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Vicana, J. (2001). *El proceso de planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm>.
- Vicana, J. (2002). *Planificar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.







**UNIVERSIDAD  
DE LA RIOJA**

Servicio de Publicaciones  
Biblioteca Universitaria  
C/ Piscinas, s/n  
26006 Logroño (La Rioja)  
Teléfono: 941 299 187

<http://publicaciones.unirioja.es>  
[www.unirioja.es](http://www.unirioja.es)