

Conclusiones generales

1. INTRODUCCIÓN
2. SOBRE LOS FACTORES PERSONALES, PROFESIONALES Y CONTEXTUALES
3. FORMACIÓN RECIBIDA
4. SOBRE LA PROGRAMACIÓN: ¿QUÉ HACE Y CÓMO LO HACE?
5. DOCENCIA
6. COORDINACIÓN Y GESTIÓN
7. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN
8. SOBRE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS
9. NECESIDADES SENTIDAS DE FORMACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Los apartados que presentamos a continuación pretenden sintetizar los diferentes análisis realizados a lo largo del presente estudio para poder establecer un conjunto de conclusiones al respecto.

La estructura que se sigue es la misma que hemos ido desarrollando en los respectivos análisis anteriores y, en definitiva, es la que se ha seguido en los cuestionarios utilizados para recabar toda la información que hemos utilizado y estudiado.

De esta manera, organizamos el conjunto de conclusiones a partir de los distintos apartados de la investigación, es decir: a) factores personales, profesionales y contextuales; b) formación recibida; c) programación; d) docencia; e) coordinación y gestión; f) actitudes y motivación; g) teorías implícitas; h) necesidades de formación.

Las conclusiones se establecen como consecuencia de los diferentes resultados que hemos ido obteniendo a partir de la comparación y del análisis inferencial realizado entre los diferentes grupos de referencia que a lo largo del desarrollo de la investigación se han ido estableciendo.

Conviene recordar que los resultados obtenidos y las respectivas conclusiones corresponden y están en relación directa con las características de la muestra y que ésta es representativa de la población objeto de estudio.

2. SOBRE LOS FACTORES PERSONALES, PROFESIONALES Y CONTEXTUALES

Más allá de volver a repetir ahora los resultados del análisis realizado en la caracterización de la muestra, pretendemos realizar un recordatorio sintético de los aspectos más destacados que de este conjunto de factores se desprenden para que nos ayuden a entender e interpretar las conclusiones que iremos estableciendo. En este sentido destacamos:

** Respecto a los factores personales:*

- Se trata de una población muy joven, cuya media de edad se sitúa en 33.7 años.
- Esta repartida casi al 50% entre los hombres y las mujeres.
- Los estudios realizados corresponden a una diplomatura de Maestro (generalmente especialista en Educación Física) para los docentes de la etapa de Primaria y una licenciatura en Educación Física para los de la etapa de Secundaria.

** Respecto a los factores profesionales:*

- La experiencia docente se sitúa en una media de 7.3 años.
- La situación laboral del 92.5% es fija (funcionarios o contratados laborales).

- Las etapas educativas en las que imparten docencia son: Infantil, Primaria y Secundaria.
- Las horas semanales de docencia varían según la etapa educativa y el tipo de centro. Así tenemos que, en los centros públicos de Primaria la media se sitúa en 17 horas de Educación Física y 6 horas de otras áreas. Para los centros públicos de secundaria, la media de docencia es de 18 horas y, en los centros privados, la media está en 24 horas.

*** Respecto a los factores contextuales:**

- La tipología de los centros se reparte de la siguiente manera: 67.0% públicos; 30.2% privados concertados y 2.8% privados.
- La ubicación de los distintos centros es la siguiente: 69.9% urbanos, 15.5% suburbanos y el 14.6% rurales.
- Las instalaciones de los centros para la práctica de la Educación Física están en los mínimos necesarios, si bien consideramos que existen algunos centros que están por debajo de esos mínimos.
- El material para la Educación Física está valorado mayoritariamente como aceptable.

3. FORMACIÓN RECIBIDA

Respecto a la formación recibida hemos considerado los siguientes aspectos:

*** Titulaciones no académicas relacionadas con la actividad físico-deportiva:**

- El 72.6% posee alguna de estas titulaciones. De este conjunto son mayoría los profesores de secundaria que los maestros de primaria.
- Existe una gran variedad de tipologías de titulaciones (entrenadores de diferentes niveles, monitores de diferentes ámbitos, árbitros, etc.).

*** Conocimientos adquiridos en la formación inicial sobre programación:**

- Aproximadamente la mitad considera que sí adquirió los conocimientos suficientes sobre programación en contra de la otra mitad que considera lo contrario.
- La formación inicial sobre programación muestra diferencias entre los que dicen que sí y los que dicen que no. La causa u origen puede estar en la diversidad de los programas de formación entre titulaciones diferentes (diplomados y licenciados), en la diversidad entre los programas de las mismas titulaciones y en la formación recibida en función de los distintos centros de formación.

*** Formación sobre la Educación Física en el nuevo sistema educativo:**

- Solamente el 42.5% manifiesta haber realizado algún curso al respecto.

*** Formación relativa a la programación de la Educación Física:**

- Solamente el 15.1% manifiesta haber realizado algún curso relativo a la programación de la Educación Física.
- Por otra parte, en diferentes momentos de la investigación se detectan necesidades importantes de formación de los docentes respecto a este contenido.

*** Otros cursos de formación continuada:**

- El 72.6% de los docentes manifiesta haber realizado algún curso de formación de otra tipología de los anteriores.
- Existe una gran diversidad de cursos al respecto prevaleciendo los relacionados con la Educación Física y, en segundo lugar, los relativos a otras áreas.
- Los licenciados de secundaria realizan, mayoritariamente, cursos vinculados a la Educación Física y, los maestros de primaria, además de cursos sobre la Educación Física, realizan otros de otras áreas de conocimiento.

*** Cambio de criterios sobre la programación:**

- El 51.0% de los docentes que han realizado algún curso de formación continuada han cambiado los criterios que sobre programación adquirieron en su formación inicial.

4. SOBRE LA PROGRAMACIÓN: ¿QUÉ HACE Y CÓMO LO HACE?

La casi totalidad de la muestra (98.1%) ha manifestado que utiliza una programación para organizar la enseñanza y, en este sentido, todos manifiestan la necesidad de seguir una programación en sus clases, a la vez que consideran que ésta es **una guía para orientar al profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje**.

El conjunto de conclusiones al respecto del diseño de la programación es el siguiente:

1) La unidad de programación es el instrumento más generalizado

La unidad de programación o unidad didáctica se erige como el instrumento más utilizado entre los docentes para concretar sus respectivas programaciones. Este predominio es más destacado en la etapa de Primaria, mientras que en la de Secundaria el crédito educativo ocupa el segundo lugar.

Interpretamos que los profesores de secundaria diseñan los créditos educativos basándose en un conjunto de unidades didácticas, a modo de pequeñas secuencias didácticas dentro del conjunto global que representan las treinta y cinco horas de duración de un crédito.

Por otra parte, se aprecia un grupo de profesores que dicen utilizar otros instrumentos para sus programaciones y que en conjunto pueden responder a maneras de proceder que implican una cierta improvisación o, en todo caso, poca sistematización del proceso programador. Entendemos que estas otras maneras de plantear la programación no se ajustan a los principios ni a las concepciones educativas que han de regir las acciones docentes en el actual sistema educativo.

Estas dos grandes maneras de proceder se han ido destacando a lo largo de las diferentes comparaciones que hemos realizado en los respectivos estudios entre distintos grupos de profesores.

2) Contextualización de las programaciones:

Los diferentes análisis realizados nos hacen entender que las programaciones de los profesores están íntimamente relacionadas con el contexto específico en donde se desarrollan. Los resultados obtenidos en los diferentes análisis nos revelan que la procedencia de los instrumentos que los profesores utilizan en sus programaciones es de diseño propio.

Las otras posibles procedencias de los instrumentos de programación (editoriales, compañeros, otras...) son escasas y su utilización debe entenderse en dos sentidos: el primero, correspondería a la utilización de estos instrumentos como punto de partida y orientación inicial para el diseño y la confección de los propios instrumentos por parte de la mayoría de los docentes y, el segundo, estos instrumentos serían utilizados por un reducido conjunto de docentes que los aplicarían de una manera mecánica, sin mayor contextualización.

Entendemos, por tanto, que el resultado del diseño que los profesores realizan en sus programaciones contempla las diferentes características contextuales y que tienen muy presente los factores resultantes en el desarrollo de las mismas. En todo caso, los análisis realizados al respecto muestran algunas diferencias entre los distintos grupos analizados.

3) Erróneo tratamiento de los contenidos en las unidades de programación:

A lo largo de los diferentes análisis hemos ido observando que existe, según nuestra opinión, una manera errónea de proceder en el tratamiento de los contenidos en las diferentes unidades didácticas o de programación. Nos referimos a la inclusión o no de contenidos de diferentes bloques temáticos en las unidades didácticas.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que la mayoría de docentes de las etapas de Primaria y de Secundaria acostumbran a incluir contenidos de diferentes bloques temáticos en sus unidades didácticas y, posteriormente, cuando concretan la secuencia de la programación anual

combinan las sesiones de diferentes unidades. Desde una perspectiva didáctica, entendemos que ésta no es la manera más correcta de proceder al respecto, ya que si las sesiones de una unidad didáctica corresponden a diferentes contenidos y además luego, en la programación de aula, las mezclamos, el resultado es una serie o secuencia inconexa y poco sistematizada.

O bien aceptamos incluir contenidos de diferentes bloques en las unidades didácticas y posteriormente no intercalar sesiones de otras unidades; es decir, impartir todas las unidades seguidas una tras otra; o bien, diseñamos unidades monografías y posteriormente podemos intercalar sesiones de varias de ellas.

Esta manera generalizada de proceder entre los docentes puede tener su origen en las lagunas formativas tanto de la formación inicial como de la ausencia de la continuada. Es también posible que el problema parta de la manera en que se ha adaptado la forma de actuar de otras áreas a la de Educación Física. Es decir, a la poca calidad y especificidad a la Educación Física en la formación que sobre el sistema educativo se ha realizado por parte de la administración.

Hemos de aceptar que la Educación Física se compara al resto de áreas en la estructura educativa, pero que tiene una serie de características que la hacen diferente de las demás. En este sentido, es necesario diseñar (y no adaptar) maneras concretas y específicas de proceder en un conjunto de cuestiones como, por ejemplo, el diseño de la programación, la evaluación, la metodología, etc.

Respecto al diseño de la programación, en el capítulo siguiente, se despliega un conjunto de orientaciones que pueden ayudar a los docentes en la elaboración de las mismas bajo un modelo concreto y específico para el área de Educación Física y acorde con las orientaciones prescriptivas del sistema educativo.

4) El paso del primer al segundo nivel de concreción es el de mayor dificultad:

A pesar de que hemos observado dificultades en otros aspectos de la programación, la mayoría de los docentes expresan que tienen serias dificultades en el paso del primer nivel de concreción al segundo. La secuenciación de los contenidos y la consiguiente modulación de los mismos son acciones que representan diferentes niveles de dificultad entre los docentes de los distintos grupos estudiados.

Respecto a las dificultades que en general representa la realización de la programación se aprecian diferencias entre los docentes en función de variables tales como la edad, la formación inicial y la continuada, la etapa educativa y la ubicación del centro.

El diseño o redactado de las unidades didácticas es otra de las dificultades que tienen muchos docentes en la concreción de sus programaciones. Los análisis realizados al respecto dan la sensación de que los docentes resuelven la programación de la mejor manera posible y con la mayor voluntad. Existe una intencionalidad de realizarla satisfactoriamente pero cada uno actúa como mejor entiende que debe hacerlo sin que exista una forma generalizada de proceder.

De nuevo hemos de buscar los motivos de estos resultados en la preparación o no que los docentes han seguido para afrontar este tipo de tareas. Es preciso desarrollar planes de formación con respecto a la programación específica del área de Educación Física, bajo un modelo acorde con los principios didácticos y pedagógicos del actual sistema educativo.

Otro resultado importante que se observa en las dificultades que algunos profesores expresan es la falta de conocimientos suficientes sobre los contenidos de la Educación Física. Ésta es una cuestión muy preocupante, que pone en evidencia la incidencia de los factores y características personales en las decisiones de los maestros y profesores en el diseño y desarrollo de las acciones docentes.

5) Se programan más créditos variables en los centros públicos que en los privados

Este es un ejemplo claro de la incidencia de determinados factores contextuales sobre las programaciones de los profesores según desarrollen su trabajo en un centro público o privado. Las posibles diferencias en cuanto a los recursos disponibles, la concepción que los centros tengan de la Educación Física, la función de ésta en la escuela y la sociedad, etc., son aspectos que repercuten directamente sobre las decisiones de los profesores en la concreción de la programación del área.

Otro aspecto vinculado a los créditos variables es la temática de los mismos. Así, observamos, que la mayoría de ellos pertenecen a contenidos vinculados al bloque de actividades físico-deportivas; es decir, a diferentes deportes. Existe un gran paralelismo entre este hecho y las preferencias personales de los profesores expresadas en el apartado dedicado a otras titulaciones, en donde se pone de manifiesto una tendencia hacia las de carácter deportivo.

6) Presencia de determinados contenidos en las programaciones de todos los niveles

Hemos comprobado que es habitual que tanto los maestros de primaria como los profesores de secundaria acostumbren a programar un amplio conjunto de contenidos en todos los niveles educativos. En este sentido, podemos observar la misma constante en todos los grupos y análisis

realizados; si bien, existen algunos pequeños matices diferenciales que indican, más que diferencias en la manera de actuar al respecto, la incidencia de los aspectos personales en la elección o no de determinados contenidos.

Si observamos los diferentes resultados vinculados a esta cuestión podemos apreciar que, globalmente, se producen muchísimas incorrecciones cuando se seleccionan determinados contenidos en determinados niveles educativos.

El resultado del análisis global de la actuación-valoración docente nos refleja que un total de treinta y seis contenidos pertenecientes a los bloques de la Educación Física son programados en todos los niveles educativos, excepto la gimnasia rítmica en cuarto curso de la ESO. Los posteriores análisis nos muestran resultados parecidos.

7) Los profesores piensan que pueden mejorar el nivel de diseño de sus programaciones

De un conjunto de treinta y dos preguntas relativas al diseño de las programaciones en las que se pide que realicen una valoración de la situación que consideran que es la real y otra en la que deben indicar la valoración que consideran debería ser la ideal, siempre se producen aumentos significativos en la segunda.

Entendemos, por tanto, que los profesores piensan que pueden asumir cotas más altas de calidad o de maneras de proceder en determinados aspectos vinculados al diseño de sus programaciones. Ésta es una constante que se ha ido repitiendo en las distintas comparaciones realizadas en función de grupos o tipologías diferentes de profesores.

8) Alto nivel de concreción de las programaciones

Los niveles de concreción o elaboración de los diferentes instrumentos vertebradores de las programaciones o intenciones educativas de los distintos centros son relativamente altos y muy desarrollados.

Así, observamos que la elaboración de los respectivos proyectos educativos y curriculares de los distintos centros está muy definida y desarrollada. En esta misma línea, se aprecian los altos niveles de elaboración de las respectivas programaciones del área de Educación Física.

Se observan algunas diferencias en función de las etapas educativas siendo; en este caso, los centros de primaria los que expresan una situación más consolidada.

9) Consideración de los principios psicopedagógicos del aprendizaje

En general, las programaciones de los profesores tienden a considerar

aspectos relacionados con los principios psicopedagógicos del aprendizaje. En este sentido también se otorgan puntuaciones francamente altas a aspectos tales como la globalidad y la interdisciplinariedad.

Por otra parte, los ejes transversales del currículum no obtienen la valoración de los aspectos anteriores existiendo una conciencia en los profesores de que se tendría que mejorar esta temática.

Los análisis, vinculados a distintos grupos de docentes en función de diferentes variables, nos indican que se producen alteraciones en las puntuaciones otorgadas a estos aspectos curriculares. En este sentido, entendemos que las características personales, profesionales y contextuales de los profesores originan diferentes posturas frente a estos contenidos.

Otra cuestión es la relación entre la teoría y la práctica; es decir, la coherencia entre, por un lado, el planteamiento educativo teórico recogido en las programaciones y concebido bajo un modelo cognitivo y, por otro, la práctica educativa o el desarrollo de la programación de la que tenemos constancia que está influida por un modelo más conductista.

10) Mayor preocupación en la etapa de Primaria que en la de Secundaria por cuestiones didácticas vinculadas a la Educación Física

Observamos que en el conjunto de aspectos didácticos y metodológicos del diseño de las programaciones se producen valoraciones más altas tanto de la situación real como de la ideal en el grupo de maestros de la etapa de Primaria. Estos resultados hacen pensar en una mayor preocupación de los maestros en el conjunto de cuestiones que vinculan la práctica docente a una concepción educativa basada en los postulados del actual sistema educativo. Además, se aprecia no sólo una alta puntuación de la situación real, sino que su pensamiento se orienta hacia una valoración aún más alta en la situación ideal. Es, de alguna manera, como si existiera una sensación en los maestros de que ya lo hacen correctamente pero que aún pueden hacerlo mejor.

Por el contrario, los profesores de secundaria están más preocupados por los contenidos y por el objeto de enseñanza; es decir, por lo que los alumnos han de aprender y no tanto en la manera en que aprenden los alumnos.

Esta es una constante que se va repitiendo en otros aspectos tales como las actividades de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, la atención a la diversidad, etc. De alguna manera, podemos interpretar una postura más paidocéntrica en los maestros de primaria y una más logocéntrica en los profesores de secundaria en este conjunto de cuestiones vinculadas al diseño de las programaciones.

De todas formas, ésta es una visión general que se ve modificada cuando procedemos a analizar estos aspectos a partir de otras variables.

11) Consideración de las características de los alumnos y las alumnas y atención a la diversidad

En el diseño de las programaciones se tiene presente las características de los alumnos y de las alumnas de una manera generalizada. Las valoraciones reales ponen de manifiesto este hecho y se constata la preocupación de los docentes por esta cuestión cuando en las valoraciones ideales piensan que se deberían tener aún más presentes estos aspectos.

Los posteriores análisis realizados evidencian ciertas diferencias al respecto cuando sometemos a estudio estos factores en función de otras variables. Por ejemplo, se vuelve a constatar mayor interés en estas cuestiones en los maestros de primaria que en los profesores de secundaria

En todo caso, queda también reflejada la necesidad de incidir más en los aspectos de las características de los alumnos que en las programaciones ya que representan el eje central del proceso de enseñanza. La atención a la diversidad es un asunto cada vez más importante debido a las cada día mayores diferencias de los alumnos, entendidas éstas en todos los sentidos: intelectuales, motrices, culturales, sociales, etc.

Otra cosa son los recursos que se pueden movilizar para atender a esas características diferenciales de los alumnos. Los resultados demuestran que no se prevén suficientes actividades de enseñanza y aprendizaje orientadas a este menester. En el mismo sentido, se comprueba que tampoco se prevén las suficientes actividades de enseñanza y aprendizaje de refuerzo y de ampliación.

En alguna ocasión ya hemos manifestado que una manera simple y sencilla de atender a la diversidad del alumnado es a partir de ofrecer una gran diversidad de actividades.

12) Diferentes niveles de pertinencia y adecuación de los contenidos y objetivos a las características de los alumnos

Hemos podido apreciar a lo largo de los diferentes análisis realizados distintas consideraciones según los grupos de profesores respecto a la vinculación y coherencia de los contenidos y objetivos de sus programaciones, a las características de los alumnos y a las del contexto educativo.

El análisis global plantea una alta valoración de estos aspectos tanto en la situación real como en la ideal y, en este sentido, podemos observar que las programaciones tienen presente, entre otras cuestiones, la aplicabilidad de los contenidos, que los objetivos sean alcanzables por los alumnos, la adecuación de contenidos y objetivos a las características de los alumnos, etc. Las diferencias en estos criterios surgen cuando analizamos distintos grupos de profesores en función de variables personales, contextuales o formativas.

13) Las programaciones no prevén suficientes actividades para el desarrollo de los contenidos conceptuales y actitudinales

La incorporación de los contenidos conceptuales a la Educación Física supone un nuevo reto para los profesionales que se dedican a su docencia. La previsión de actividades para el desarrollo de estos contenidos así, como los de carácter actitudinal tiene que reflejarse en las distintas programaciones en función del resto de contenidos procedimentales y de las características de los alumnos y del contexto.

Las valoraciones que los docentes realizan sobre la previsión de actividades de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de estos contenidos son muy bajas, lo que hace pensar que, en la mayoría de ocasiones, no se programa ni se realiza ningún tipo de actividad orientada al desarrollo de los mismos.

14) Existen diferentes concepciones sobre la evaluación

La evaluación de la Educación Física junto con la programación requiere en la actualidad adaptarse a las nuevas estructuras educativas. En este sentido, existe un importante reto profesional para innovar y avanzar en esta línea respecto a estos temas.

Tradicionalmente, en la evaluación de la Educación Física ha prevalecido e imperado el modelo orientado a la medición del cuerpo y de sus capacidades. Las teorías factorialistas han dado entidad a este modelo el cual utiliza instrumentos de tipo cuantitativo y se dirige hacia el producto final de un proceso de enseñanza.

En los últimos años han aparecido nuevas propuestas de evaluación enmarcadas en modelos más cualitativos y que orientan sus acciones hacia los procesos de enseñanza; es decir, su finalidad última es la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos dos modelos están presentes entre los profesores a la vez que se aprecian maneras diferentes de actuar respecto a la evaluación en los diferentes colectivos de docentes. Nuevamente se observa que los profesores de secundaria dirigen sus acciones formativas hacia los procesos finales, lo que implica la utilización de tests de condición física y el consiguiente posicionamiento en un modelo cuantitativo poco acorde con los actuales planteamientos del sistema educativo. Por otra parte, en los maestros de primaria, se aprecia una importante corriente y tendencia más próxima a una evaluación cualitativa centrada en los procesos de aprendizaje y más en consonancia con la nueva propuesta curricular.

El resto de análisis efectuados entre otros grupos de docentes en función de diversos factores muestran también ciertas diferencias en la manera de proceder de la evaluación. Así, por ejemplo, aquéllos que han seguido algún tipo de formación continuada se acercan más al modelo cualitativo que al

cuantitativo mientras que, los que no han seguido alguno de los cursos de formación analizados, no sólo se decantan por una evaluación cuantitativa orientada al producto, sino que muestran una actitud de inmovilismo y ciertas resistencias al cambio.

15) Metodología centrada en el alumno

En general, las metodologías que más se reflejan en las programaciones son aquéllas que se dirigen y orientan hacia los alumnos y las que establecen los mecanismos necesarios que propicien procesos significativos de aprendizaje. De todas formas, los diferentes análisis realizados evidencian diferencias en los planteamientos metodológicos de las programaciones según el grupo de referencia estudiado.

Las metodologías utilizadas en Educación Física y, en especial en la etapa de Primaria, deben someterse a una revisión y reflexión crítica que ayude a encontrar nuevas propuestas más acordes con la realidad de la sociedad actual. En este sentido, en los últimos años ya han empezado a aparecer algunas propuestas innovadoras al respecto.

16) Las programaciones son abiertas y flexibles

Estos dos aspectos de la programación se aprecian en los diferentes análisis realizados, si bien el mayor o menor grado de apertura y de flexibilidad está directamente vinculado a las características de los diferentes grupos estudiados.

Las actuales programaciones rompen con antiguas tradiciones y estructuras rígidas y cerradas de las mismas vinculadas a planteamientos técnicos propios de las concepciones conductistas del aprendizaje para orientarse hacia modelos más acordes con el actual sistema educativo.

A pesar de todo, en algunos sectores de profesores se observa una cierta tendencia hacia el modelo anterior y una cierta acomodación al sistema sin que se produzca ni se perciba una actitud de cambio.

5. DOCENCIA

Las conclusiones más relevantes que ha aportado el estudio sobre las cuestiones de docencia más directamente vinculadas a la programación son las siguientes:

1) Flexibilidad en el desarrollo de la programación

Si la programación corresponde a las acciones docentes de la fase preactiva de la enseñanza, la docencia es la fase interactiva de la misma. Por

tanto, existe una estrecha vinculación entre aquello que se programa y lo que se realiza en el aula.

Pero este vínculo ha de entenderse como un punto de unión que guía las acciones docentes y da la posibilidad de adaptar, reajustar, reorientar, etc., aquello que se ha programado en función del desarrollo del proceso y de las circunstancias que van apareciendo. En ningún caso, debemos entender este vínculo como un elemento que ate y no de libertad al profesor para poder tomar decisiones y actuar en consecuencia.

En general, los estudios realizados muestran estas características de flexibilidad y de apertura en las programaciones de la mayoría de los docentes. En todo caso, el mayor o menor grado de apertura y de flexibilidad de las mismas está en relación directa con las características personales de los profesores tal como se ha comprobado a lo largo de los diferentes análisis.

Estas características personales están también presentes, por parte de algunos profesores, en las diferentes configuraciones de las partes en que puede dividirse una sesión de clase y, evidentemente, en el desarrollo de las sesiones programadas previamente.

2) Vinculación teoría-práctica

Se observa que existe una estrecha relación entre aquello que los profesores programan y lo que realizan en la práctica. Esta vinculación se produce con la flexibilidad y apertura que anteriormente hemos comentado y ello demuestra la utilidad de las programaciones y su función de guía para orientar la práctica docente.

Esta conclusión se ve reforzada cuando en las diferentes valoraciones que de la situación real hacen los profesores se aprecia una alta puntuación de aspectos tales como la motivación de los alumnos y su implicación en la clase, la variedad de actividades, la correcta utilización del material y de los recursos, etc.; acciones que, sin una programación previa, es muy difícil asumir.

Como siempre, se observan diferencias entre los distintos grupos de profesores estudiados.

3) No se comunica a los alumnos los criterios y los sistemas de evaluación

Los planteamientos didácticos del actual sistema educativo concretan y aconsejan que se debe comunicar a los alumnos los criterios y el sistema de evaluación que se utilizará para evaluarlos.

Los estudios realizados dan un resultado bastante precario en cuanto al cumplimiento de esta premisa. La propia experiencia profesional me permite confirmar que ésta es una acción que los maestros y profesores de Educación Física no acostumbran a realizar.

4) Los profesores piensan que deben mejorar la metodología en sus clases

Se percibe un cierto inconformismo por parte de muchos profesores respecto a la metodología que acostumbran a utilizar en sus clases. En esta línea, se observan valoraciones reales inferiores al resto de las cuestiones y valoraciones ideales con un nivel mucho más alto.

Por una parte, se pueden distinguir unos maestros y profesores que muestran una tendencia hacia la renovación pedagógica y hacia la búsqueda de metodologías más acordes con la situación actual de la enseñanza en general y de la Educación Física en particular y, por otra parte, se observa otro conjunto de profesores (probablemente inferior en porcentaje) que está situado en una postura de un cierto inmovilismo y que no tiene predisposición a buscar y plantear nuevas metodologías para la Educación Física.

5) Existe una conciencia general de mejora docente entre los profesores

Salvo las excepciones que se producen en la comparación de grupos de docentes en función de las variables personales, profesionales y contextuales, se aprecia una conciencia colectiva generalizada de que pueden mejorar la práctica docente. Es decir, la comparación de las valoraciones reales y las ideales demuestra que el pensamiento de los profesores se orienta hacia una mejora de la práctica docente.

En la mayoría de las valoraciones sobre docencia se refleja un aumento importante de la situación que los profesores piensan que debería ser la ideal. En todo caso, también se confirma que se parte, en la mayoría de veces, de una valoración francamente buena en muchas de las cuestiones evaluadas.

6) Implicación en procesos de reflexión sobre la propia práctica docente

Observamos que un importante número de profesores acostumbra a reflexionar sobre su práctica docente con la finalidad de incidir sobre la misma con vistas a mejorarla.

Esta es una postura reciente entre el profesorado de Educación Física y a pesar de que en los últimos años se está hablando mucho sobre la investigación-acción es, en nuestra área, una práctica poco generalizada.

Evidentemente, este hecho se produce en determinados sectores de profesores y no en todos. Así, podemos observar que tienen una mayor tendencia a reflexionar sobre su práctica docente aquellos profesores más jóvenes, los maestros de la etapa de Primaria, los que pertenecen a grupos de trabajo y aquéllos que se implican en cursos de formación continuada.

Los actuales modelos de formación del profesorado conciben a éste como una persona reflexiva capaz de investigar su propia práctica docente para incidir positivamente sobre la misma.

Los planteamientos de la presente investigación parten, igualmente, de una concepción del profesor como un ser racional con capacidad reflexiva, lo que le permite poder tomar las decisiones necesarias que comporta una determinada práctica docente.

7) Diversas maneras de proceder en la enseñanza de los contenidos conceptuales

Los diferentes resultados que hemos ido obteniendo con respecto a la enseñanza de los contenidos conceptuales en los diferentes análisis realizados nos muestran ciertas tendencias en los profesores al respecto. Pero también se observa gran desorientación en la manera de resolver esta cuestión desde el área de Educación Física.

En primer lugar, observamos que se generalizan dos maneras de actuar: una consistente en enseñar los contenidos conceptuales de manera simultánea a la práctica y, la otra, ir combinando la enseñanza de los contenidos conceptuales en la práctica y en sesiones exclusivamente teóricas. Existe, además, una tercera postura pero, no tan generalizada, que consiste en alternar sesiones prácticas y sesiones teóricas; es decir, la enseñanza de los contenidos conceptuales se realiza en sesiones teóricas.

En segundo lugar, podemos diferenciar la manera de actuar entre los maestros de primaria y los profesores de secundaria. Así, mientras los primeros optan mayoritariamente por enseñar los contenidos a partir de la propia práctica, los segundos, acostumbran a incluir algún tipo de clase teórica en sus programaciones.

En uno de los análisis ya hemos hecho mención al problema que para los profesores de Educación Física representa la enseñanza de estos contenidos. En todo caso, observamos que existe una gran desorientación y falta de criterios y maneras de proceder concretas entre los docentes para resolver eficazmente esta cuestión.

Otras conclusiones a las que podemos llegar a partir de los diferentes análisis realizados es la fundada sospecha (comprobada a partir de mi experiencia profesional), de que no se aborda con profundidad y con rigor la enseñanza de los contenidos conceptuales existiendo numerosos casos en que no se realiza nada al respecto.

Igualmente, la enseñanza de estos contenidos está limitada por las propias capacidades y características de los maestros y profesores, hecho que les condiciona a actuar de una determinada manera.

También se ha comprobado que, en ocasiones, ciertos profesores hacen un uso incorrecto de estos contenidos exigiendo a los alumnos unos niveles de conocimiento más propios de una carrera universitaria. En este sentido, también hay que cuestionar la metodología utilizada, la cual acostumbra a ser de "clase magistral", completamente opuesta a los planteamientos del

aprendizaje significativo. Es decir, transmiten estos conocimientos tal como probablemente se los enseñaron a ellos.

8) La enseñanza de los contenidos de expresión corporal es la que representa mayor dificultad para los profesores

En todos los análisis realizados se ha constatado que los contenidos que mayor dificultad de enseñanza representa a todos los docentes son los relativos a la expresión corporal. Ésta es una constante, tanto en la etapa de Primaria como en la de Secundaria, entre los hombres y las mujeres, entre los profesores más jóvenes y los de mayor edad, entre aquéllos que han seguido formación continuada y los que no, etc.

En este caso, hemos de preguntarnos: ¿cómo resuelven la enseñanza de estos contenidos los profesores?. La respuesta es complicada y variada ya que depende, en gran medida, de las características personales de los mismos. Seguramente, cada uno resuelve de manera personal y casi exclusiva esta cuestión (invitando a otro profesor o profesora, realización de las clases por parte de los propios alumnos, tratando solamente parte de los contenidos, etc.).

Esta problemática queda reflejada en las programaciones e incide negativamente sobre los aprendizajes de los alumnos. La enseñanza de la expresión corporal es otro de los temas que está pendiente de resolverse, tanto en la formación inicial y en la continuada como en la propia práctica cotidiana.

6. COORDINACIÓN Y GESTIÓN

La coordinación y la gestión educativa no son sólo conceptos de reciente incorporación a la cultura escolar, sino que han de constituirse en una práctica cotidiana y ser asumidas dentro de las tareas de los docentes.

La concepción pedagógica del actual sistema educativo requiere de los profesores la capacidad de coordinarse y de gestionar determinados aspectos docentes para poder desarrollar con garantías de calidad los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados obtenidos con respecto a estas cuestiones ponen de manifiesto que los maestros y profesores de Educación Física no solamente están al margen de estas dinámicas, sino que sus intenciones están muy lejos de asumir estas responsabilidades. Evidentemente existen excepciones y variaciones entre el colectivo en función de las diferentes variables que hemos sometido a análisis.

De manera más concreta, las principales conclusiones al respecto de la coordinación y la gestión son las que se exponen a continuación.

1) Diferencias más significativas entre las valoraciones reales y las ideales

En general, los profesores otorgan unas valoraciones muy bajas a lo que consideran que es su situación real en el conjunto de aspectos evaluados y relacionados con la coordinación y la gestión. Ello nos indica que existe una situación generalizada de un posicionamiento, al margen de las dinámicas de coordinación y gestión por parte de los docentes de Educación Física.

Por otra parte, la mayoría de ellos tiene conciencia de que ésta no es la situación correcta y que deberían mejorar e implicarse más en estas cuestiones. Ello lo demuestran a través de lo que piensan que tendría que ser la situación ideal otorgando a ésta unas puntuaciones francamente altas.

Es éste el apartado de la investigación en donde, por lo general, se producen las mayores diferencias entre la situación considerada real y la que piensan que habría de ser la ideal. Pero, como en muchas ocasiones, una cosa es lo que se piensa que se debería hacer, y otra lo que verdaderamente se termina haciendo.

2) Déficit de trabajo en equipo

Podemos afirmar, a partir de los resultados obtenidos, que los profesores de Educación Física son, por lo general, trabajadores solitarios. Existe una tendencia generalizada a resolver de manera personal la mayoría de cuestiones docentes, sin que para ello se reúnan con otros compañeros.

A lo largo del estudio, queda ampliamente demostrado que los profesores de Educación Física no acostumbran a reunirse con sus compañeros de departamento ni con el resto de los profesores. En el mismo sentido, se ha comprobado que, a consecuencia de esta situación, no se produce entre ellos el intercambio de ideas, experiencias, trabajos, etc. Tampoco existen contactos generalizados con colegas de otros centros educativos.

De todas formas, ésta es una visión general y, como siempre, existen excepciones y diferencias en función de las variables que hemos sometido a análisis. Así, por ejemplo, esta tendencia al trabajo en solitario es menor en los profesores más jóvenes que en los de mayor edad; en los maestros de primaria que en los profesores de secundaria; en los centros públicos que en los privados y en aquellos profesores que habitualmente siguen cursos de formación que en aquéllos que no lo hacen.

Se producen también diferencias en algunas cuestiones entre las mujeres y los hombres y según la ubicación de los centros.

Es importante destacar algunos aspectos que pueden limitar en parte las posibilidades de coordinarse con los compañeros. Sin que esto sea una justificación de este comportamiento, es cierto que los docentes encuentran limitaciones como estas:

- En muchos centros de primaria solamente existe un especialista de Educación Física.
- Los profesores de zonas rurales están solos en una gran extensión del territorio.
- En ocasiones, los horarios de los centros no facilitan estos encuentros.

A pesar de estas y otras posibles limitaciones, muchos profesores que han deseado coordinarse con otros compañeros han encontrado las formulas necesarias para poder hacerlo.

3) Sobre el clima colaborativo en los centros

Es paradójico comprobar cómo la mayoría de profesores hace una valoración muy baja de los aspectos de coordinación y gestión con sus compañeros y, posteriormente, valora suficientemente bien los aspectos relativos al clima o trabajo colaborativo de los centros.

A partir de estos resultados, habríamos de entender que en los centros existe un buen clima de colaboración; es decir, todos los profesores se reúnen, se ayudan mutuamente, intercambian experiencias e ideas, resuelven cuestiones en equipo, etc. En todo ello hay algo que no encaja.

Podemos entender que realmente existe un buen clima de colaboración en los centros, pero solamente con el resto de profesores y que los de Educación Física no se implican en esta dinámica. O, por el contrario, ésta es una apreciación que no se ajusta a la realidad.

La experiencia personal y las informaciones de compañeros con respecto a esta cuestión nos hace inclinar por una interpretación más ecléctica. En este sentido, entendemos que existen diversas maneras de actuar, no solamente entre los centros sino también entre sus distintos profesores.

4) Infrautilización de los recursos de la comunidad

En la misma línea de actuación anterior, en general, los profesores no acostumbran a coordinarse con otras instituciones o entidades para tener acceso a una serie de recursos que éstas ponen a disposición de los centros educativos.

Algunos ejemplos de estas entidades son los Consejos Deportivos, los Centros de Recursos, Ayuntamientos, instalaciones deportivas del barrio, etc. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los maestros y profesores de Educación Física no acostumbran a hacer uso de estos recursos.

7. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN

1) Diferenciación de dos perfiles personales

A lo largo de los diferentes análisis realizados en función de los distintos factores personales, profesionales y contextuales hemos podido comprobar la existencia de maneras diferentes de actuar de los docentes en algunos de los aspectos que hemos sometido a estudio. Estas diferencias tienen su origen en circunstancias y en aspectos determinados y, por tanto, no podemos establecer tipologías concretas de maneras de actuar en cada uno de los análisis comparativos. Pero en conjunto se evidencian dos grandes tendencias o posturas entre los docentes.

Por una parte, se observa un elevado porcentaje de profesores con un espíritu renovador, implicados plenamente en todas las tareas docentes, con una predisposición hacia la innovación educativa y a involucrarse en las dinámicas escolares.

Por otra parte, existe un menor número de docentes en los que se observa un cierto inmovilismo y una acomodación a los sistemas y métodos más tradicionales de la Educación Física, a la vez que muestran una actitud de rechazo hacia algunos planteamientos del sistema educativo.

Algunas de las características que definen ambos perfiles son la edad, el nivel de enseñanza, la ubicación del centro y la formación continuada, correspondiendo al primer grupo los más jóvenes, los de la etapa de Primaria, son aquéllos cuyo centro está ubicado en zonas suburbanas o rurales y aquéllos que han seguido cursos de formación.

2) Existencia de una actitud positiva

Las diferentes valoraciones realizadas por el conjunto de docentes en los distintos aspectos muestran la existencia en ellos de una actitud positiva generalizada. En este sentido, observamos que, aún existiendo ciertas diferencias entre los distintos grupos analizados, se evidencian signos que demuestran un espíritu positivo en los profesores en el desarrollo de sus tareas profesionales.

Probablemente la joven edad de los docentes con todo lo que ello implica en el desarrollo de las tareas académicas refuerza aún más esta actitud. Otros aspectos vinculados directamente a este hecho son las propias características de la Educación Física las cuales hacen que se refuerce aún más esta actitud en los profesores.

Tenemos ejemplos de ello en aspectos concretos tales como las favorables valoraciones que realizan de temas como el reconocimiento de que su trabajo les proporciona satisfacciones personales, no consideran que sus condiciones de trabajo sean deficientes, existe una gran predisposición a seguir una formación continuada que les mantenga al día y, finalmente, consideran

que es necesaria una actitud hacia la innovación educativa y la renovación pedagógica.

Esta actitud positiva se ve también reflejada en otros temas analizados y vinculados directamente a la programación y a la docencia de la Educación Física.

A pesar de la existencia de esta actitud positiva generalizada entre los docentes también se observan diferencias entre ellos en función de las distintas variables sometidas a estudio. Por ejemplo, los más jóvenes tienen una actitud más positiva que los de mayor edad; los maestros de primaria muestran mayor grado que los profesores de secundaria e igualmente sucede entre los que han seguido cursos de formación y los que no.

3) Se dedican a la Educación Física por vocación

Todos los análisis muestran, con ciertos matices, que los maestros y profesores de Educación Física se dedican a la docencia de la Educación Física por pura vocación. En este mismo sentido, manifiestan que no cambiarían de trabajo y que están plenamente identificados con la institución en la que trabajan.

Esta característica de los docentes implica todo un conjunto de ventajas que repercuten directamente en la calidad de la enseñanza y en su desarrollo profesional.

4) Poca predisposición a la autocrítica, la evaluación y el control profesional

Los análisis vuelven a poner de manifiesto que los profesores de Educación Física a pesar de tener una actitud positiva tienen una manera muy particular de desarrollar su trabajo profesional.

Si el trabajo en solitario y la falta de coordinación con los colegas es una de sus características también lo es la poca predisposición a la autocrítica y al control profesional.

Este aspecto, junto con otros que han ido aflorando a lo largo de los distintos análisis, nos revela que entre el colectivo de profesores existe una cierta resistencia al cambio y un cierto inmovilismo. Es, como si existiera una conciencia de hacer muy bien las cosas y no necesitar de nadie más.

Evidentemente, existen diferencias entre los distintos grupos de profesores estudiados.

5) Poca identificación con la nueva propuesta curricular

Esta es una conclusión clara y relevante en todos los análisis efectuados. Los profesores de Educación Física no se identifican plenamente con la nueva

propuesta curricular.

Este pensamiento se refleja en algunas de las cuestiones del diseño de la programación y de la docencia cuando vemos valorados de maneras diferentes aspectos que se vinculan directamente a la nueva propuesta curricular.

6) Poca participación en grupos y seminarios de trabajo

Son pocos los maestros y profesores de Educación Física que tienen la costumbre de participar en grupos o seminarios de trabajo. Los datos obtenidos al respecto evidencian que más de la mitad del colectivo no ha asistido a ninguna de estas actividades.

Este resultado está en estrecha relación con el hecho de que los profesores de Educación Física son trabajadores solitarios y que muestran una tendencia a no implicarse en el trabajo colaborativo.

Los profesores que participan en estos grupos de trabajo son aquéllos que tienen una actitud contraria al resto y que muestran una predisposición al trabajo colaborativo y en equipo.

La aparición de estos grupos de trabajo es reciente en el ámbito de la Educación Física y su origen se explica precisamente por la necesidad de resolver, de manera colaborativa, determinados problemas y aspectos que son comunes a un grupo de personas. Entre otras de las cuestiones que han originado la aparición de estos grupos esta la de resolver las programaciones de la Educación Física, así como la evaluación de la misma.

Son los maestros de primaria los que más participan en estas actividades, a la vez de ser éstos los principales impulsores de la aparición de estos encuentros. La participación en los grupos de trabajo es superior en las mujeres que en los hombres, los docentes de los centros rurales, los de los centros públicos más que los privados y también aquéllos que han seguido cursos de formación.

8. SOBRE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

1) Cierta dominancia de la teoría implícita interpretativa

A pesar de que son pocas las diferencias en relación con la presencia de las diferentes teorías implícitas entre los profesores se aprecia una mayor relevancia de la interpretativa.

Es cierto que el pensamiento del profesor está influenciado y, a la vez, condicionado por el conjunto de las diferentes teorías implícitas estudiadas y, si bien la teoría interpretativa es la que aparece en primer lugar, hemos de comprobado que las demás también ocupan un lugar destacado en el pensamiento y en las consecuentes decisiones que los docentes toman en el transcurso del desarrollo de su trabajo.

Aún a pesar de que la teoría interpretativa aparezca como la dominante entre los docentes, los estudios muestran algunos resultados contradictorios ya que no se entienden ciertas actitudes y motivaciones y determinadas maneras de proceder en la programación y en la docencia. Algunas de estas actitudes y comportamientos corresponden más a planteamientos típicos de otras teorías. Esto explica ampliamente que el pensamiento del profesor está influido, en mayor o menor medida, por una determinada teoría según sea el motivo u objeto que ocupa su pensamiento en ese momento.

En otro sentido, podemos entender estos resultados en función de la disparidad que puede existir entre lo que el profesor piensa de cómo es la manera en que debe actuar y cómo, al final, verdaderamente actúa.

2) No existen concepciones diferentes de los subdominios

Para poder acercarnos más al pensamiento del profesor hemos analizado la incidencia de las diferentes teorías sobre un conjunto de subdominios y así poder determinar; en primer lugar, la existencia de diferentes teorías sobre estos subdominios y, en segundo lugar, la existencia de diferencias entre los distintos grupos de profesores estudiados.

En este análisis hemos hallado una gran diferencia con lo ocurrido en el anterior, que tenía un carácter más general. El resultado nos ha sorprendido cuando hemos comprobado que la teoría interpretativa (la dominante a escala general en cada uno de los diferentes análisis globales realizados), no aparece en ningún caso como la dominante en los distintos subdominios.

En el primer caso hemos comprobado que los subdominios están influidos por una determinada teoría. Así tenemos que, en general, la concepción del alumno y del profesor está condicionada por la teoría productiva, la metodología, el contexto y los recursos por la expresiva; y los contenidos por la dependiente.

En el segundo caso, no existen diferencias entre los distintos grupos de profesores analizados coincidiendo todos ellos con lo expresado en el párrafo anterior.

3) Incidencia de las teorías implícitas en las programaciones

Los resultados sobre las teorías implícitas que acabamos de exponer nos dan pruebas suficientes para pensar que éstas ejercen una importante influencia en las decisiones que los profesores toman sobre el diseño y el desarrollo de sus programaciones.

Si partimos de la importante diferencia que se produce entre la teoría dominante general (interpretativa) y las que están presentes en cada uno de los subdominios (en ningún caso la interpretativa), hemos de pensar que los profesores actúan de una manera personal según el elemento que en ese

momento les mantenga ocupados, a pesar de que existan coincidencias en los resultados.

En este sentido, podemos afirmar que cada profesor ha construido un cúmulo de teorías implícitas propias, las cuales inciden sobre sus decisiones y sobre la programación y la docencia.

También podemos atrevernos a decir que esa construcción de teorías implícitas en los profesores, a pesar de ser personal, tiene unas características comunes en el conjunto de los profesores de Educación Física.

9. NECESIDADES SENTIDAS DE FORMACIÓN

1) *Existen necesidades de formación*

Los profesores piensan que, aún teniendo determinados niveles de conocimiento sobre los aspectos evaluados, tendrían que adquirir mayores cotas de dominio en un conjunto de contenidos de la Educación Física.

Ésta es la tendencia general de los maestros y profesores, pero se producen ciertas diferencias cuando pasamos a analizar estos aspectos en función de las diferentes variables personales, profesionales y contextuales.

Las diferencias entre la situación que consideran que es la real y la que piensan que debería ser la ideal son notables en la mayoría de las cuestiones evaluadas. Ello confirma que existe una conciencia generalizada de ciertas necesidades de formación.

2) *Mayor interés por la formación relativa a aspectos docentes*

Esas necesidades sentidas de formación por parte de los maestros y profesores de Educación Física no son las mismas para todos ni para todos los contenidos planteados.

Se observa mayor interés por el conjunto de conocimientos relacionados directamente con la práctica docente. Es decir, el conjunto de profesores está mucho más interesado por aquellos aspectos que se vinculan con sus tareas docentes en los centros escolares y, por lo contrario, no muestran un interés destacado por el resto de conocimientos más alejados de los centros escolares como son, por ejemplo, el rendimiento, la gestión deportiva, la actividad física en poblaciones específicas, etc.

Nos ha llamado la atención la baja valoración real que, en general, realizan sobre el contenido relativo a la Educación Física y las nuevas tecnologías siendo también uno de los aspectos de menor puntuación en la valoración ideal.

Así, podemos observar que temas como la programación, los métodos de enseñanza de la Educación Física, la evaluación, los recursos didácticos, etc., además de ser las principales prioridades de formación de los docentes están,

todos ellos, vinculados a las tareas profesionales propias de la actividad escolar.

Aunque existe una coincidencia generalizada en este tipo de cuestiones, se producen ciertas diferencias en función de las variables estudiadas y, de manera destacada, en las de carácter personal.

3) Actitud favorable a seguir una formación continuada

Otra cuestión que se destaca en este apartado es una actitud generalizada entre los docentes para asistir a cursos de formación continuada.

Esta actitud se manifiesta de manera destacada en los contenidos que antes hemos mencionado como los de mayor interés de este colectivo. En este sentido, es necesario formular propuestas formativas diversas e imaginativas que hagan posible atender a este conjunto de demandas.

Los docentes expresan también una actitud positiva por adquirir más conocimientos sobre algunos de los aspectos que el nuevo sistema educativo ha incorporado a la vida escolar. Entre otros, la globalidad, los ejes transversales, la interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo constituyen núcleos de interés formativo.

Finalmente, y como resultado de todas las conclusiones expuestas, llegamos a la conclusión de que la hipótesis que se planteó al inicio queda totalmente confirmada y comprobada y, en este sentido, podemos afirmar que:

Las decisiones que los maestros y profesores de Educación Física toman en el diseño y desarrollo de las programaciones están condicionadas por su formación docente, nivel de experiencia, por las teorías implícitas que éstos tienen sobre la enseñanza y por su actitud frente al acto didáctico.

Capítulo X:

***Orientaciones para un modelo de programación
de la Educación Física en la enseñanza
obligatoria***

1. INTRODUCCIÓN
2. DELIMITACIÓN TEÓRICA DEL MODELO
3. ORIENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD MOTRIZ EN LAS ETAPAS OBLIGATORIAS DE ENSEÑANZA
4. PASOS EN LA PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendemos ofrecer las bases para un modelo de programación de la Educación Física, orientado a ayudar al profesor en las diferentes decisiones que comporta resolver con garantías de éxito la programación del área. Esta propuesta de modelo pretende dar respuesta a las necesidades reales de todo maestro o profesor de Educación Física.

Este modelo pretende ser una propuesta práctica y real para resolver la programación de la educación de una manera eficaz y, a la vez, acorde con los postulados pedagógicos del actual sistema educativo, tanto en la enseñanza Primaria como en la Secundaria. Asimismo, también pretende aportar los conocimientos necesarios para diseñar y utilizar diferentes estrategias en la programación.

Las orientaciones que siguen se enmarcan en un modelo general que debe ser aplicado y contextualizado en los diferentes centros según sus características específicas. En definitiva, se trata de un conjunto de orientaciones que han de servir para una posterior concreción en una realidad concreta y como resultado del trabajo en equipo de todos los profesionales implicados. Para ello, es necesario partir de todo un conjunto de consideraciones previas que articulen una propuesta única y singular para cada realidad educativa.

En este sentido, no podemos entender esta propuesta de modelo de programación de la Educación Física como un "manual de instrucciones" para ser aplicado de manera estricta e inflexible por el profesorado, sino todo lo contrario. Tratamos de orientar las acciones de los docentes en este tipo de acciones.

En las diferentes ejemplificaciones que realizaremos para ilustrar el modelo que proponemos utilizaremos el Diseño Curricular Base de Catalunya del área de Educación Física de las etapas de Primaria y de Secundaria.

2. DELIMITACIÓN TEÓRICA DEL MODELO

El presente modelo de programación parte de las prescripciones emanadas en el Diseño Curricular Base y finaliza en la concreción del conjunto de sesiones de clase de Educación Física, que van desde el primero hasta el último día de clase de un curso escolar en un nivel educativo concreto.

Para este recorrido se respetan las diferentes consideraciones oficiales al respecto y los principios psicopedagógicos y didácticos del actual sistema educativo. Por otra parte, se van adaptando y resolviendo las cuestiones que esos postulados plantean en el área de Educación Física.

El gráfico siguiente muestra el recorrido que haremos para resolver todas las acciones que desarrollaremos para concretar la programación de la Educación Física.

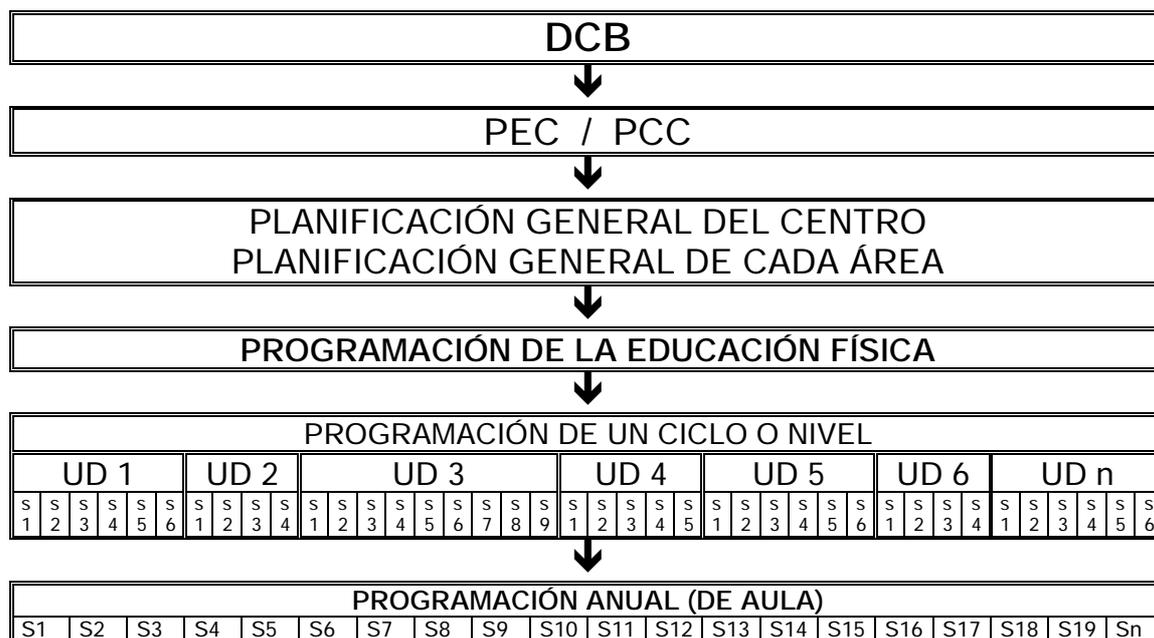


Gráfico 1: *Marco teórico del modelo de programación*

El modelo de programación que proponemos está ampliamente justificado por las siguientes consideraciones:

- Tiene presente el nivel de desarrollo motor de los alumnos y alumnas.
- Se enmarca en la concepción del aprendizaje significativo de la motricidad.
- Se orienta en una concepción y práctica pedagógica cognitiva.
- Defiende una pedagogía corporal.
- Se construye a partir de la propia actividad motriz de los alumnos y las alumnas.
- Tiene presente la función pedagógica de la programación, ya que trata de racionalizar la práctica docente.
- Defiende la función social de la programación en la medida que garantiza unos contenidos mínimos para todos los alumnos.
- Se construye como un puente de unión entre la teoría y la práctica pedagógica.
- Exterioriza los supuestos implícitos de un plan de acción flexible.
- Permite la suficiente flexibilidad en su desarrollo y da amplio margen de maniobra al profesor para su contextualización.

En la actualidad, la programación se concibe como única y genuina para un contexto y momento determinado. Ha de estar pensada y desarrollada para unos alumnos específicos y con la mayor individualización posible. Su aplicación debe hacerse con un permanente criterio de flexibilidad y, en definitiva, ha de tener una utilidad práctica.

Todo esto nos lleva a pensar que en el diseño y desarrollo de cualquier programación educativa se deben respetar una serie de principios para garantizar la coherencia de las diferentes acciones. Veamos el significado de estos principios.

⇒ **Principio de adecuación a la realidad:** se refiere a la necesidad de contextualizar la programación en un lugar determinado; es decir, a un centro y a unos alumnos concretos. Esto solamente es posible en el marco de un currículum abierto que permita la concreción del mismo por parte del profesor sobre la base de las características específicas de cada centro escolar.

Para respetar este principio será necesario fundamentar el proceso programador en el conocimiento de las diferentes variables que inciden en el centro educativo: tipología del centro, titularidad, ubicación en la ciudad, barrio o territorio, nivel sociocultural del entorno y de la comunidad escolar, aspectos económicos, demográficos...

El conocimiento de las características de los alumnos a los que va dirigida la programación es otro elemento necesario para respetar el principio de adecuación a la realidad: nivel cultural, de desarrollo, conocimientos previos, motivación, etc.

⇒ **Principio de individualización:** este principio no se refiere a que cada alumno tenga su programación particular, sino a que la programación ha de permitir los ritmos individuales de aprendizaje y respetar la diversidad que pueda haber en cada aula.

De esta forma, la programación ha de estar diseñada de tal manera que facilite a cada alumno un proceso particular de aprendizaje y tener los elementos necesarios para atender a la diversidad. El diseñar actividades diversas y variadas en la programación, a la vez de que éstas permitan diferentes ritmos de aprendizaje, puede ayudar a que se cumpla este principio.

La enseñanza individualizada no supone una atención específica diferenciada para cada alumno, sino encontrar formas metodológicas y didácticas diversas a través de las cuales cada uno pueda acceder al objetivo de aprendizaje desde sus propias características (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1992: 13).

⇒ **Principio de flexibilidad:** la programación no puede convertirse en un instrumento que "encorsete" al profesor y no le permita variar y modificar. Ha de ser un instrumento que permita la suficiente flexibilidad para modificar, variar e ir adaptándose a las necesidades que vayan apareciendo.

La apertura y la flexibilidad, tanto previas como durante el proceso de aplicación, se basarán en la posibilidad de modificación de las actividades de aprendizaje y de evaluación en función de las adaptaciones que requiera la atención a la diversidad de los alumnos. (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1992: 35). Y continúa: una unidad de programación permitirá su aplicación con más o menos flexibilidad según las características de elaboración y las decisiones que se hayan tomado.

Esta flexibilidad estará determinada por las posibilidades de ajuste en:

- Las características y los intereses de los alumnos.
- El uso de nuevos materiales.
- Nuevas formas organizativas.
- Etc.

⇒ **Principio de utilidad práctica:** la programación ha de tener una utilidad práctica en la tarea docente. El documento no debe diseñarse y concebirse para cubrir aspectos burocráticos, e incluso, de la inspección educativa. Ha de ser una auténtica ayuda al profesor y servirle de guía y orientación en sus tareas.

Cuanto más sencilla, aplicable y fácil de llevar a la práctica tanto mejor será la programación. No es necesaria la elaboración de programaciones excesivamente sofisticadas que sean difíciles de entender y de desarrollar posteriormente.

3. ORIENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD MOTRIZ EN LAS ETAPAS OBLIGATORIAS DE ENSEÑANZA

Otra consideración que se desprende del análisis del currículum de la Educación Física en las dos etapas obligatorias de enseñanza está en la orientación que a ésta debe dársele para dar respuesta de forma coherente a las intenciones del propio Diseño Curricular, a la vez que esté en sintonía con las características de los alumnos y las alumnas.

A continuación presento una propuesta de la orientación que creo debería dársele a la Educación Física en la etapa de Primaria y en la de Secundaria obligatoria.

3.1. Orientación de la actividad motriz en la etapa de la enseñanza Primaria

En la misma línea de pensamiento anterior y con el afán de orientar al profesor a partir de las directrices del actual sistema educativo y a una concepción pedagógica de la motricidad, realizamos a continuación una propuesta que sirva para guiar la distribución de los contenidos de la Educación Física en la Educación Primaria.

Esta propuesta parte de la motricidad innata y espontánea que va apareciendo en cada una de las fases de desarrollo de los individuos. A partir del análisis de la misma y de sus características surge una idea directriz, la cual guiará la selección y el desarrollo de los contenidos más propicios para incentivar los procesos de desarrollo motor de cada fase.

El cuadro siguiente intenta sintetizar la propuesta de orientación de la Educación Física para la Educación Primaria.

	ESPONTÁNEA	ELABORADA	CODIFICADA
	<i>Ciclo Inicial</i>	<i>Ciclo Medio</i>	<i>Ciclo Superior</i>
EDAD	De 5 a 7/8 años	De 8 a 9/10 años	De 10 a 11/12 años
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad motriz libre - Sin interiorización - No existe una idea previa - La carrera constituye la base de los juegos 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una idea previa del movimiento. - Interiorización de la acción motriz. - Organización de la motricidad para lograr un objetivo concreto. - El juego tiene un simbolismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La acción motriz se orienta hacia la eficacia. - Búsqueda de la técnica adecuada. - Competencia entre compañeros. - Imita actividades propias de los adultos.
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> - El juego del niño se fundamenta en correr, saltar, lanzar,... sin una orientación precisa - A través de la actividad motriz se descubre a sí mismo, el mundo, los objetos y los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños y niñas quieren correr más rápido, saltar más alto, lanzar más lejos..., en definitiva: conseguir un objetivo concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños y niñas quieren imitar acciones motrices propias del adulto: saltar altura, hacer carreras, lanzar la jabalina, jugar a baloncesto. - Establecen normas, técnicas..., en sus actividades.
	<i>Finalidad de la Educación Física</i>	<i>Finalidad de la Educación Física</i>	<i>Finalidad de la Educación Física</i>
	↓	↓	↓
	EXPLORAR EL CUERPO Y LA MOTRICIDAD	ESTABLECER LA MOTRICIDAD BÁSICA	INTRODUCIR LA MOTRICIDAD ESPECÍFICA

Tabla 1: *La actividad motriz en la etapa de Primaria. (Díaz, 1999)*

Al llegar a la etapa de Primaria los alumnos y alumnas han experimentado vivencias corporales a través de las tres grandes áreas de la Educación Infantil: descubrimiento de sí mismo; intercomunicación y lenguaje, y descubrimiento del entorno natural y social. Esto representa que ya tienen un bagaje motriz importante poseyendo, al iniciar esta etapa, unos esquemas motores globales. El Diseño Curricular de Primaria del MEC (1992, pág. 102) destaca que el

aprendizaje motor, en la etapa de Primaria, supone un salto cualitativo y cuantitativo en su desarrollo y tiene su base condicionante en los contenidos de la imagen y percepción corporal, así como en las habilidades y destrezas motrices básicas.

El mismo Diseño Curricular establece que debe tenerse presente que la capacidad motriz que se pretende conseguir a lo largo de esta etapa es aquella que permita al alumno aumentar su capacidad de aprendizajes motores nuevos y aplicar soluciones motrices válidas para situaciones nuevas.

⇒ **Explorar el cuerpo y la motricidad:**

Esta finalidad se orienta al ciclo inicial de Primaria y se fundamenta en la necesidad que el alumno tiene de descubrir su cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Una concreción para el logro de este objetivo podría darse de la siguiente forma: el cuerpo que se **descubre** y se conoce a sí mismo; el cuerpo que se **expresa** al exterior y el cuerpo que se **comunica e interactúa** con los demás y con los objetos.

Para la consecución de esta finalidad fundamentaremos nuestro trabajo en los contenidos referentes a la imagen y percepción corporal, en la expresión y en las habilidades y destrezas motrices básicas, dándole mayor relevancia a los aspectos perceptivos.

⇒ **Establecer la motricidad básica:**

La finalidad del ciclo medio de Primaria debe ser la creación de una amplia base motriz inespecífica sobre la cual se irá construyendo el resto de la motricidad. Por tanto, los contenidos que primarán y sobre los que girarán las actividades en este ciclo serán las habilidades y destrezas motrices básicas.

Con referencia a esta finalidad, el Diseño Curricular del área de Educación Física para Primaria del MEC (1992) especifica que, la capacidad motriz también incluye la mayor eficacia en las actividades que desarrollan las habilidades básicas (actividades de desplazamientos, giros, lanzamientos, recepciones, saltos...) que son la base de adquisiciones posteriores. Estas habilidades deben trabajarse tanto desde el aspecto cuantitativo (saltar más, correr más...) como desde el aspecto cualitativo (explorar todas las posibilidades de salto, de desplazamientos, del manejo de objetos...). El trabajo de condición física no debe plantearse como finalidad en este ciclo ya que éste estará implícito en el desarrollo de los demás contenidos.

⇒ **Introducir la motricidad específica:**

Se corresponde con el ciclo superior de Primaria y el trabajo se orientará a la consolidación de las habilidades y destrezas motrices básicas y a la introducción de algunas habilidades específicas de forma adaptada o

modificada.

En este ciclo se continúa con los planteamientos globales de la motricidad y se intentará evitar el trabajo de condición física desde actividades o ejercicios específicos, repetitivos o progresivos, encaminados a la mejora de los factores de ejecución, sino que el desarrollo de la condición física se producirá globalmente, mediante la realización de diferentes tipos de juegos o tareas jugadas (MEC, 1992).

Es función del profesor graduar la dificultad de los aprendizajes partiendo de la consideración global del movimiento. Estas actividades deben plantearse en forma de juegos de destreza en los que se tengan que poner en práctica repertorios diferentes de movimientos.

3.2. Orientación de la actividad motriz en la Etapa de la ESO

En la Educación Secundaria Obligatoria, la actividad motriz se orienta hacia una progresión de los planteamientos de la etapa anterior. La finalidad es lograr niveles superiores de habilidad y destreza, así como la iniciación a actividades específicas a partir de los diferentes planteamientos que de las mismas pueden realizarse.

Las características de los alumnos y de las alumnas de Educación Secundaria, en cuanto a edad, intereses y motivaciones, hacen que la Educación Física se plantee de distinta manera que en la etapa de Primaria. Los contenidos de la materia se deben concretar y agrupar de manera que cada alumno los pueda trabajar en función de sus posibilidades y limitaciones, sin descuidar ninguno de los aspectos básicos que deben intervenir en su educación integral.

El **cuerpo** y el **movimiento** son los elementos que hay que educar, pero se debe hacer consciente al alumno de cuáles son los mecanismos que le permiten ejecutar dichos movimientos y controlarlos. Así también, debe saber **qué** es lo que debe trabajar, **cómo** lo ha de hacer, **qué efectos** tiene sobre el organismo, **qué objetivos** se pretenden conseguir y **cómo se evaluarán**. Es decir, se le debe hacer consciente de todo su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, es importante tener bien organizados los contenidos que se quieren trabajar en cada ciclo, aunque su planteamiento sea flexible y adaptable a las características de los alumnos, del centro, del material, de las instalaciones con las que se cuente y de las circunstancias que puedan acontecer.

Además de otras consideraciones, el Diseño Curricular del MEC (1992), señala que en la etapa de la Educación Secundaria, la Educación Física debe contribuir a la consolidación de hábitos corporales, a que los alumnos y alumnas tomen conciencia de su imagen corporal y de los cambios evolutivos que se producen en el organismo en esas edades, a ayudarles en el

conocimiento y aceptación de su cuerpo, a experimentar un amplio repertorio de actividades físicas y, en definitiva, a procurarles una mayor calidad de vida.

Para lograr todo lo anterior será necesario orientar el ejercicio físico no sólo hacia aspectos lúdicos, sino también hacia la mejora de su imagen, de tal forma que los alumnos puedan sentirse mejor, más hábiles, más eficaces, más felices... El deporte y la actividad física van apareciendo en esta etapa no como un simple juego, sino como un fenómeno cultural con implicaciones sociológicas, culturales, estéticas y económicas; un fenómeno que tienen que ser capaces de valorar críticamente (MEC, 1992, pág. 16).

En esta etapa de Educación Secundaria será necesario tener también en cuenta que los intereses de los alumnos y alumnas van diversificándose a medida que avanzan en edad, lo que conllevará la diferenciación entre el currículo común y la oferta de opcionalidad u optatividad que atienda a las diversas inquietudes de los mismos. Las actividades físicas, bien comunes u optativas, deben contribuir también a moderar, regular o eliminar, los hábitos de tipo nocivo que surgen en estas edades: consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. Igualmente deben fomentar las relaciones de tipo social a través de la participación en diferentes actividades físicas y deportivas.

El cuadro siguiente recoge la idea directriz de la Educación Física en esta etapa.

	APLICADA <i>Primer ciclo</i>	PRODUCTIVA <i>Segundo ciclo</i>
EDAD	De 12 a 13/14 años	De 14 a 15/16 años
Características	-Organización significativa del movimiento. -Búsqueda de la eficacia. -Actividades propias del mundo que le rodea.	- Búsqueda de la seguridad y de la estabilidad. - Búsqueda de satisfacciones personales. - Autoafirmación personal.
Ejemplo	-Los alumnos y las alumnas quieren realizar actividades propias de los adultos y del mundo que les rodea.	- Los alumnos y las alumnas quieren satisfacer las diferentes necesidades de movimiento.
	Finalidad de la Educación Física ↓	Finalidad de la Educación Física ↓
	INICIACIÓN A LAS HABILIDADES MOTRICES ESPECÍFICAS	DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD ESPECÍFICA

Tabla 2: *La actividad motriz en la etapa de la ESO (Díaz, 1999)*

⇒ **Iniciación a las habilidades motrices específicas:**

Las habilidades y destrezas motrices siguen formando parte de los contenidos de la Educación Física en la etapa de Secundaria. En el primer

ciclo, el trabajo de las habilidades y destrezas se orienta todavía hacia aquellas que siendo básicas van tomando un progresivo carácter de mayor especificidad.

El trabajo de las habilidades y destrezas motrices en este primer ciclo se centra en el reajuste de las capacidades coordinativas trabajadas en la etapa de Primaria y en los cambios y transformaciones morfológicas propias de este ciclo, en la ampliación de las habilidades adquiridas anteriormente y en la iniciación a las habilidades motrices específicas.

En este último caso, la acción educativa se orienta hacia la aplicación práctica de las habilidades a contextos cada vez más reales, siendo el campo de los deportes, de la expresión y de las actividades en el medio natural, la manifestación más evidente de esta iniciación.

⇒ **Desarrollo de la motricidad específica:**

Una de las finalidades últimas de la enseñanza de la Educación Física es la de crear hábitos duraderos de actividad física en los alumnos y alumnas una vez terminado su periodo de escolarización. Para ello será necesario ofrecerles la posibilidad de conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento a través de un gran número de actividades físicas y deportivas que les permitan, en un futuro, escoger las más adecuadas a sus capacidades e intereses. Esta consolidación de hábitos en las actividades físicas no debe limitarse exclusivamente a una práctica continuada, sino que es necesario también vincular esa práctica a una escala de actitudes, valores, normas y al conocimiento de los efectos de ésta, o de su ausencia, sobre el desarrollo y estado personal y sobre su repercusión en la calidad de vida.

Las habilidades motrices que se trabajan en este ciclo son todas aquellas de índole específico que permiten el aprendizaje y desarrollo de un amplio repertorio de actividades físico-deportivas en contextos reales.

El desarrollo de estrategias de decisión cobra un especial significado en este ciclo, ya que predispone a la persona a solucionar las diferentes problemas que con la práctica de este tipo de habilidades se plantean.

En este ciclo se debe hacer un trabajo de orientación de los alumnos y alumnas hacia aquellas prácticas físico-deportivas que más se acerquen a sus intereses y necesidades y hacia las diferentes concepciones de las mismas: recreativas, lúdicas, competitivas, etc.

4. PASOS EN LA PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En este apartado ofrecemos una sistematización para resolver la programación de la Educación Física mediante el seguimiento de un determinado número de acciones o pasos. Recordamos que no pretendemos establecer un procedimiento cerrado e inflexible para resolver la programación,

sino más bien todo lo contrario. Queremos ayudar al maestro y profesor de Educación Física a tomar las decisiones preactivas de la enseñanza y a resolver con el mayor éxito posible los problemas que esta tarea representa.

Para ello, hemos establecido una serie de pasos que ayudan a resolver de una manera pautada el conjunto de acciones vinculadas a la programación y que transcurren desde el primer nivel de concreción recogido en el Diseño Curricular hasta cada una de las sesiones de clase que se deben impartir.

Este conjunto de orientaciones y de pasos es una guía para orientar una manera general de resolver la programación, siendo cada profesor el que debe resolver y contextualizar su realidad específica y adaptar este conjunto de acciones a su situación concreta.

Por cada uno de los pasos que hay que seguir se da una breve explicación de su contenido y de la manera de resolverlo, a la vez se ilustra con un ejemplo concreto.

La tabla siguiente muestra cada uno de estos pasos con la descripción de la tarea principal que debemos realizar, el nivel de concreción en el que estamos actuando y la denominación técnica o generalizada de la misma.

PASO	TAREA QUE HAY QUE REALIZAR	NIVEL concreción curricular	DENOMINACIÓN DE LA ACCIÓN
1	Distribución por ciclos de los diferentes bloques de contenidos	2º nivel	Secuenciación de contenidos
2	Distribuir cada bloque de contenido a lo largo de cada ciclo	2º nivel	
3	Secuenciar cada contenido de cada bloque en función de criterios específicos y asignarles tiempo de docencia	2º nivel	
4	Relacionar la secuencia con los objetivos generales y los terminales (criterios de evaluación)	2º nivel	
5	Del resultado anterior, determinar los módulos que se van a desarrollar a lo largo de cada ciclo o nivel y ordenarlos temporalmente	2º nivel	Ordenación modular de los contenidos
6	Diseñar las respectivas unidades didácticas	3r nivel	Redacción de las unidades didácticas
7	Secuenciar por meses, trimestres o curso escolar las sesiones de las unidades didácticas de cada nivel educativo	3r nivel	Programación de aula

Tabla 3: *Pasos que hay que seguir en la programación*

4.1. Distribución por ciclos de los diferentes bloques de contenidos

Este primer paso consiste en calcular el tiempo que se va a dedicar a cada bloque de contenido en cada uno de los ciclos de la etapa correspondiente.

Para ello es necesario resolver, en primer lugar, el nivel de presencia que vamos a otorgar a cada contenido en cada uno de los ciclos. Es decir, la importancia que cada contenido tiene en cada ciclo según una serie de criterios y conocimientos. En segundo lugar, será necesario calcular el tiempo real que disponemos para impartir o desarrollar el conjunto de contenidos en cada nivel, ciclo o en la etapa. Finalmente, en función de las dos acciones anteriores podemos asignar porcentajes y número determinado de sesiones a cada bloque de contenido.

a) Determinar el grado de presencia de cada contenido en cada ciclo o nivel

Para resolver el conjunto de decisiones que comporta esta acción es necesario servirnos de las fuentes del currículum. El conjunto de conocimientos e informaciones que estas fuentes nos proporcionan nos permiten poder decidir los índices de presencia de cada contenido en cada ciclo. Así pues, la fuente epistemológica nos informa de la estructura científica del contenido (dificultad, características, transferencia, estructura, etc.). La fuente psicológica nos indican cómo son los alumnos, sus características, nivel de desarrollo general y motriz, capacidades, etc. La fuente pedagógica nos proporciona la información suficiente sobre los aspectos metodológicos, los criterios de aprendizaje motor, la organización de la enseñanza, etc. Finalmente, la fuente sociológica nos da toda la información relativa al contexto específico en el que se va a desarrollar la programación y, por tanto, la enseñanza.

En consecuencia, la conjunción de los conocimientos que el profesor tiene respecto a estas fuentes le permitirán establecer gradientes diferentes de presencia de cada contenido en los ciclos de la etapa. En general, estos gradientes no variarán mucho entre los diferentes centros, pero sí que puede haber pequeñas oscilaciones debidas precisamente a la contextualización y a la decisión personal de cada maestro o profesor en función de su realidad específica.

Las tablas que siguen muestran, para Primaria y para Secundaria respectivamente, un hipotético resultado de esta acción según los criterios siguientes:

****	Muy alta presencia del contenido
***	Alta presencia del contenido
**	Mediana presencia del contenido
*	Escasa presencia del contenido

BLOQUE DE CONTENIDO	Ciclo Inicial		Ciclo Medio		Ciclo Superior	
<i>Control y conciencia corporal</i>	****	****	***	***	**	*
<i>Habilidades coordinativas</i>	*	**	***	****	****	****
<i>Capacidades condicionales</i>		*	*	*	**	**
<i>Expresión corporal</i>	*	*	**	**	**	**
<i>Juegos</i>	**	**	***	****	****	****

Tabla 4: Niveles de presencia de los contenidos en los ciclos de Primaria

BLOQUE DE CONTENIDO	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
<i>Habilidades motrices</i>	****	***	**	*
<i>Cualidades físicas</i>	**	***	***	****
<i>Expresión corporal</i>	**	**	**	**
<i>Act. físico-deportivas</i>	***	***	***	****

Tabla 5: Niveles de presencia de los contenidos en los ciclos de la ESO

b) Calcular el tiempo disponible

El cálculo del tiempo representa una acción muy importante para poder tomar las decisiones que comporta resolver la programación, ya que, en consecuencia, toda acción didáctica se realiza en el seno de las sesiones o clases que tienen unos minutos de duración.

Por otra parte, la sociedad actual valora el tiempo como un recurso muy preciado lo que hace imprescindible una correcta gestión del mismo tanto en la programación general del área como posteriormente en el desarrollo de las sesiones.

Para poder ir materializando el tiempo real que se va a destinar a cada contenido es necesario calcular el que disponemos a lo largo de un curso académico, de un ciclo y de la etapa. Para ello partimos del tiempo semanal asignado a la Educación Física en cada contexto educativo concreto. En general, este tiempo es aproximado en todas las comunidades tanto para la etapa de Primaria como de Secundaria y se sitúa en unas dos horas de clase a la semana.

Si partimos del supuesto de estas dos horas semanales de Educación Física tenemos que:

$$\text{Horas anuales de EF en un curso} = 2\text{h.} \times \text{n}^\circ \text{ de semanas del curso}$$

El resultado de esta operación nos proporcionará el tiempo teórico de clase, pero sabemos que no siempre se dispone de este total, ya que surgen una serie de factores que hacen que ese tiempo se reduzca en parte. Por tanto, el cálculo del tiempo anual de las sesiones ha de ser lo más realista y

aproximado posible para poder concretar una programación que se ajuste a las verdaderas posibilidades. Para ello podemos proceder de la siguiente forma:

- 1) Calcular las semanas disponibles durante el curso.
- 2) Del total resultante restar dos semanas para actividades de presentación de la asignatura, de evaluación inicial y sumativa, etc.
- 3) Del nuevo total resultante restar tres semanas (una por trimestre) para actividades de recuperación, repaso, y acontecimientos imprevistos (lluvia, excursiones de otras materias, enfermedad del profesor, etc.).

Finalmente, multiplicamos las horas semanales de Educación Física por el número real de semanas del curso y obtendremos el tiempo de Educación Física para un nivel determinado en un curso escolar. Si además multiplicamos ese resultado por el número de niveles de la etapa obtendremos el tiempo total de Educación Física en la etapa educativa. Veamos un ejemplo para Primaria.

- Horas semanales de Educación Física = 2h.
- Semanas teóricas de un curso escolar = 37
- Semanas reales de un curso escolar = $37 - (2+3)$; 32 semanas
- Horas anuales de Educación Física de un nivel = $2h/s \times 32s = 64$ horas
- Total horas de la etapa = $64h. \times 6niveles = 384h.$

c) Asignar porcentajes y número de sesiones a cada bloque de contenidos.

Una vez resueltas las acciones de los dos apartados anteriores es posible asignar un porcentaje y, evidentemente, un número de sesiones a los bloques de contenidos. Esta acción requiere que cada profesor tome una decisión muy importante que será el origen del posible éxito o fracaso de toda la programación.

El nivel de concreción en el que nos estamos moviendo es el segundo y estas primeras acciones se orientan a la confección del Proyecto Curricular de Educación Física. Es recomendable que se actúe de manera coordinada con el resto de compañeros y compañeras del área. Se trata de un trabajo en equipo no solo de los profesores de la misma área, sino de todo el conjunto de profesores del centro.

Para ejemplificar esta acción vamos a partir de un supuesto hipotético, pero a la vez muy general, el cual puede ser utilizado como referencia o punto de partida para cualquier contexto. Procedemos de la siguiente forma:

- 1) Teniendo presente el grado de presencia de cada contenido en cada ciclo (primera acción realizada en este primer paso), asignar porcentajes a cada bloque de contenido en cada uno de los ciclos.

- 2) Calcular el porcentaje medio de cada bloque de contenido de los ciclos y anotar el resultado obtenido en su respectivo lugar del total de la etapa.
- 3) Del total de sesiones de la etapa (segunda acción del primer paso, siendo un total de 384 sesiones en el ejemplo descrito), calcular las correspondientes a cada bloque de contenido y anotar el resultado en el total de la etapa.
- 4) Del total de sesiones correspondientes a cada uno de los ciclos (128 sesiones en nuestro ejemplo), calcular las que corresponden a cada contenido en cada uno de los ciclos según el porcentaje establecido.

Total Etapa		BLOQUE DE CONTENIDO	Ciclo Inicial		Ciclo Medio		Ciclo Super.	
%	Nº S		%	Nº S	%	Nº S	%	Nº S
21.5%	83	<i>Control y conciencia corporal</i>	35%	45	20%	25	10%	13
26.5%	102	<i>Habilidades coordinativas</i>	20%	26	30%	38	30%	38
10.0%	38	<i>Capacidades condicionales</i>	5%	6	10%	13	15%	19
15.0%	57	<i>Expresión corporal</i>	15%	19	15%	19	15%	19
27.0%	104	<i>Juegos</i>	25%	32	25%	32	30%	38

Tabla 6: *Asignación de porcentajes y número de sesiones a los contenidos de la etapa de Primaria*

Total Etapa		BLOQUE DE CONTENIDO	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
%	Nº S		%	Nº Ses.	%	Nº Ses.
25.0%	64	<i>Habilidades motrices</i>	35%	45	15%	19
25.0%	64	<i>Cualidades físicas</i>	20%	26	30%	38
15.0%	38	<i>Expresión corporal</i>	15%	19	15%	19
35.0%	90	<i>Act. físico-deportivas</i>	30%	39	40%	51

Tabla 7: *Asignación de porcentajes y número de sesiones a los contenidos de la etapa de Secundaria*

4.2. Distribuir cada bloque de contenido a lo largo de cada ciclo

Este segundo paso consiste en distribuir cada uno de los diferentes apartados de cada bloque de contenido del primer nivel de concreción (prescriptivos) a lo largo de cada uno de los ciclos, asignando un porcentaje temporal y un número de sesiones concretas.

Se trata de la acción previa a la secuenciación de los contenidos que se efectuará en el paso siguiente. Se pretende crear el punto de partida para que la consiguiente secuenciación de contenidos se realice en función de los

parámetros temporales correspondientes y con la concreción suficiente que permita generar un proceso real y adaptado a cada contexto. Veamos a continuación un ejemplo para Primaria y otro para Secundaria.

- Primaria: **Habilidades coordinativas**. Total de la etapa: 26.5%; 102 sesiones.

- Secundaria: **Cualidades físicas**. Total de la etapa: 25.0%; 64 sesiones.

Bloque: Habilidades coordinativas		26.5%		102 sesiones			
		C. Inicial		C. Medio		C. Super.	
		20%	26s	30%	38s	30%	38s
CONTENIDO		%	Ses.	%	Ses.	%	Ses.
<i>Procedimientos</i>	Ejecución de habilidades motrices básicas y habilidades motrices específicas.	77%	20	84%	32	84%	32
<i>Conceptos</i>	Deportes y danzas como elementos culturales.	8%	2	5%	2	5%	2
<i>Actitudes, valores y normas</i>	Organización y constancia en la actividad motriz.	3.8%	1	2.5%	1	2.5%	1
	Esfuerzo por vencer las dificultades superables. Autosuperación personal.	3.8%	1	2.5%	1	2.5%	1
	Responsabilidad hacia las normas.	8%	2	5%	2	5%	2

Tabla 8: *Ejemplo para Primaria de la distribución de un bloque de contenido por ciclos*

Bloque: Cualidades físicas		25%		64 sesiones	
CONTENIDO		1er Ciclo		2º Ciclo	
		20%	26s	30%	39s
		%	Ses.	%	Ses.
<i>Procedimientos</i>	Ejercitación de las diferentes cualidades físicas básicas: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.	46%	12	38.5%	15
	Aplicación de algunos sistemas de entrenamiento de las cualidades físicas básicas para desarrollar la propia condición física.	30%	8	38.5%	15
<i>Conceptos</i>	Condicionamiento físico general: las cualidades físicas básicas.	4%	1	5%	2
	Principales adecuaciones de los aparatos y sistemas del cuerpo humano cuando se realiza ejercicio y actividad física y deportiva.	4%	1	5%	2
	Repercusiones de la actividad para mejorar la salud y la calidad de vida.	4%	1	5%	2
<i>Actitudes</i>	Aceptación, valoración y respeto del propio cuerpo.	4%	1	2.5%	1
	Atención a la salud y a la higiene personal.	4%	1	2.5%	1
	Valoración de los efectos positivos de las actividades físicas.	4%	1	2.5%	1

Tabla 9: *Ejemplo para Secundaria de la distribución de un bloque de contenido por ciclos*

4.3. Secuenciar cada contenido de cada bloque en función de criterios específicos y asignarles tiempo de docencia

En este paso iniciamos la elaboración del proyecto curricular de Educación Física mediante la especificación de los contenidos que constituirán las futuras programaciones. A partir de los contenidos prescriptivos del primer nivel de concreción, se trata de secuenciar o de especificar aquellos contenidos que el equipo de profesores del área cree más apropiados para su centro en función del contexto y las características específicas del mismo.

En este paso hay que realizar dos acciones, la primera es la secuenciación de los contenidos y, la segunda, consiste en asignar tiempo de docencia al resultado de la secuenciación.

a) Secuenciación de contenidos:

La secuenciación de los contenidos constituye una acción muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que del resultado de la misma va a depender en gran medida el éxito del proceso. La secuenciación o selección de los contenidos de la Educación Física plantea diversos problemas a los profesores, ya que éstos deben escoger unos cuantos entre un amplio

repertorio e intentar armonizar los intereses y necesidades de los alumnos a la vez de respetar las exigencias propias de la Educación Física y del sistema educativo. Por otra parte, es imposible que los alumnos aprendan todos los contenidos existentes, por lo tanto, será necesario seleccionar los más importantes y útiles.

No hemos de olvidar que la selección de los contenidos ha de estar en función de los alumnos y de los factores instrumentales, pero siempre deben ser reconocidos dentro de la órbita cultural de la sociedad en la que el alumno vive y se desarrolla. Este principio vuelve a evidenciar la necesidad de seleccionar o secuenciar los contenidos para intentar armonizar los intereses y necesidades de los alumnos; es decir, establecer un criterio lógico en la selección, a la vez que debe intentar armonizar las exigencias propias del área de conocimiento a partir de un criterio lógico. La respuesta a la pregunta ¿qué debo enseñar a mis alumnos y que deben aprender éstos?, puede darnos una primera orientación en la selección de los contenidos de la Educación Física.

Los contenidos no se han de entender siempre como subordinados exclusivos de los objetivos, ya que existen contenidos que por sí mismos son valiosos y necesarios para comprender y poder actuar en la sociedad que nos rodea. Por otra parte, además del valor intrínseco de los contenidos, éstos tienen también un valor instrumental que permite conseguir el desarrollo de diferentes aptitudes tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales, ya que las aptitudes no se desarrollan en el vacío, sino que es necesario llenarlas de contenidos que les permitan actuar. El principio tan repetido de "aprender a aprender" se consigue aprendiendo alguna cosa.

Veamos a continuación algunos criterios que pueden ser útiles al profesor para la secuenciación y selección de los contenidos.

- ***Pertinencia en relación con el desarrollo evolutivo de los alumnos:*** el desarrollo evolutivo de los alumnos condiciona de forma importante la selección de los contenidos ya que éstos se deben adecuar al nivel de desarrollo y maduración de los mismos. En Educación Física, y con relación a este concepto, es importante distinguir entre la edad cronológica y la edad biológica de los alumnos para el planteamiento o selección de los contenidos.
- ***Los conocimientos iniciales de los alumnos:*** no todos los alumnos son iguales ni poseen los mismos conocimientos. Por ello, es necesario determinar el nivel inicial de los mismos con el fin de garantizar la máxima individualización de la enseñanza y la adecuación de los contenidos al nivel inicial y necesidades de los alumnos. Para la determinación del nivel inicial de los alumnos será necesario recurrir a una evaluación inicial que revele dicho nivel.
- ***Los objetivos de enseñanza:*** es evidente que en ocasiones, los objetivos, bien los generales de etapa y área como los didácticos de la propia unidad didáctica, son condicionantes de la selección de los contenidos. De todas formas, es necesario resaltar que no siempre serán los objetivos los que motiven y condicionen la selección de los contenidos, ya que éstos últimos no

son subordinados exclusivos de los objetivos. Se ha de tener presente igualmente que existen contenidos cuyo valor cultural es de tal significación e importancia que se convierten, por sí solos, en objetivos ya que su adquisición resulta necesaria para poder comprender y actuar en la sociedad actual.

- **La estructura base o estructura científica del contenido:** es necesario estructurar y seleccionar los contenidos a partir del conocimiento de su estructura para poder así establecer los más adecuados a cada edad, nivel o necesidad de los alumnos. Será necesario partir, en las edades más tempranas, con aquellas habilidades y destrezas más básicas que tengan una posterior transferencia a aquellas habilidades y destrezas más específicas, procurando siempre que la estructura del contenido se adapta a la estructura psicológica de los alumnos.
- **La funcionalidad y relevancia de los contenidos:** en Educación Física se considera que un aprendizaje es funcional cuando proporciona al alumno las experiencias motrices necesarias y diversas que le permitan su utilización en situaciones diversas reaccionando de forma positiva y adecuada a estímulos variados y no previstos. Un aprendizaje es relevante cuando tiene una funcionalidad concreta y un significado cultural en la sociedad.
- **Los aspectos socioculturales:** cada comunidad, cada sociedad e, incluso, cada núcleo o contexto educativo específico tiene sus propios aspectos socioculturales que les distinguen y diferencian de los demás. Será necesario tenerlos en cuenta en la selección de los contenidos, ya que serán garantía de un mayor éxito del aprendizaje aquellos contenidos que conecten de forma más directa con la sociedad y la cultura en la que los alumnos se desenvuelven. Relacionados con este criterio cobran también especial importancia los diferentes acontecimientos deportivos, los cuales pueden ser motivo de dinamización o introducción de nuevos contenidos.
- **La significación lógica de los contenidos:** el criterio anterior no debe hacernos olvidar que cualquier área de conocimiento, y, por tanto, la Educación Física, tiene unas exigencias propias y unos contenidos que deben ser transmitidos a los alumnos. La transmisión de estos contenidos se considera necesaria ya que ellos conforman la significatividad lógica del área.
- **Las limitaciones de los condicionantes de tipo material, estructural y horario:** evidentemente, no podemos plantear contenidos de actividades acuáticas cuando no tenemos ni la más remota posibilidad de poder acceder a cualquier tipo de instalación que permita su realización. Igualmente, la selección de contenidos está condicionada a otros factores bien de tipo estructural, horario, etc.
- **La propia capacidad, intereses y formación del profesor que debe impartirlos:** la formación de cada profesor, tanto la inicial como la continuada, es diferente. Igualmente ocurre con los intereses, motivaciones y capacidades del mismo para la enseñanza de determinados contenidos. Serán éstos, pues, motivos que condicionarán la selección de los contenidos.

- **Seleccionar los contenidos más próximos:** los contenidos más próximos a los alumnos no se refieren exclusivamente a una perspectiva geográfica sino a aquéllos que temporalmente también lo están. Por ejemplo, un acontecimiento deportivo que ocurra en un país lejano (olimpiada, campeonato, etc.) puede resultar más próximo que cualquier hecho que ocurra en la localidad y que no tenga mucha trascendencia. Este criterio debe referirse también a aquellos contenidos que por otras razones estén más próximos a los alumnos y les motiven y puedan ser la base en la adquisición de nuevos contenidos.
- **Priorización de un tipo de contenido a la hora de organizar las secuencias:** este contenido puede actuar de "hilo conductor" y permitir organizar los demás contenidos favoreciendo la estructuración de las secuencias de enseñanza-aprendizaje. Este criterio está relacionado con el de delimitación de unas ideas básicas que nucleicen los demás contenidos.
- **Dar relevancia a aquellos contenidos más básicos:** se refiere a aquellos contenidos que son importantes -y a veces imprescindibles- para la adquisición y el dominio de posteriores contenidos. Generalmente se refieren a los que fundamentan todo un futuro proceso de aprendizajes y cuyo desconocimiento o no adquisición podrían favorecer un fracaso escolar de los alumnos.
- **Preferenciar los contenidos de mayor transferencia:** nos referimos a aquéllos que son útiles para el desarrollo de diferentes aptitudes y que posteriormente facilitarán, por medio de una transferencia positiva, el aprendizaje de nuevas aptitudes. Podrían servir como ejemplo todas aquellas habilidades y destrezas básicas (desplazamientos, saltos, lanzamientos, etc.), que facilitarán la iniciación y posterior aprendizaje de los deportes o de habilidades específicas.
- **Seleccionar los contenidos de mayor perdurabilidad:** entendidos estos contenidos como aquéllos que en un principio parezcan más asentados en la sociedad a la vez que son menos discutibles desde un punto de vista científico, y, por tanto, más duraderos.
- **Los contenidos que permitan una continuidad y progresión:** en Educación Física a veces pecamos de enseñar siempre lo mismo. Debemos evitar este error mediante la selección de contenidos que tengan una continuidad y progresión para la adquisición de nuevos aprendizajes o para la mejora o perfeccionamiento de los adquiridos.
- **Los contenidos que puedan tener una interrelación con los de otras áreas:** la posible interrelación existente con contenidos de otras áreas favorecerá una mayor comprensión y adquisición de los mismos a la vez que favorece un aprendizaje más globalizado.

A partir de todo lo anterior podemos deducir que la selección de los contenidos es una tarea de indudable responsabilidad por parte del profesor, a la vez que su realización implica una cierta complejidad y entrega para poder llegar a establecer los contenidos que realmente sean más importantes,

adecuados, útiles y relevantes para los alumnos.

Como puede deducirse, este nivel de concreción no puede realizarse de manera aislada, área por área, sino que implica el trabajo conjunto del equipo de profesores: por departamentos, comisiones, niveles o etapas.

Otro factor relacionado con la secuenciación de los contenidos es su formulación y redacción. Para poder diferenciar claramente que se trata de un contenido y no de un objetivo es necesario que su redacción se realice de una determinada manera. Igualmente es necesario utilizar formas diferentes de redacción para poder diferenciar aquellos contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.

En general, los contenidos deben ser redactados siempre con un sustantivo a pesar de que existen pequeñas matizaciones entre los tres tipos de contenido. Los contenidos conceptuales se caracterizan por ser estáticos, entendiéndose por estatismo la no inclusión de la acción en su enunciado. La diferencia principal con los objetivos es que éstos entrañan una dinámica para su consecución. Los contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales se expresan con sustantivos propios y específicos de cada una de las áreas o materias. Por ejemplo:

- Los sistemas de entrenamiento.
- Los sistemas de defensa en los deportes de equipo.
- Las cualidades físicas.
- Principios generales del ataque.
- Reglamento básico del atletismo.
- Adecuaciones cardiorespiratorias al ejercicio físico.

Los contenidos de procedimientos también se formulan siempre con un sustantivo generalmente seguido de "de" más otro sustantivo. Veamos algunos ejemplos:

- Utilización de giros corporales en diferentes ejes.
- Ejercitación de la fuerza explosiva de brazos.
- Adaptación de acciones motrices diferentes a composiciones musicales.
- Acciones de marcaje al jugador con balón.
- Práctica de técnicas de orientación en la naturaleza.
- Realización de juegos tradicionales.

A continuación se presenta una lista de diferentes términos que pueden facilitar la formulación o redactado de contenidos procedimentales. Se debe considerar como una lista abierta en la cual se resalta en letra negrita aquellos

sustantivos más propios del área de Educación Física.

<i>acondicionamiento</i>	<i>creación</i>	<i>estructuración</i>	<i>manejo</i>	<i>realización</i>
<i>adquisición</i>	<i>debate</i>	<i>experimentación</i>	<i>manipulación</i>	<i>recolección</i>
<i>adaptación</i>	<i>deducción</i>	<i>explicación</i>	<i>mejora</i>	<i>reconocimiento</i>
<i>análisis</i>	<i>definición</i>	<i>explicitación</i>	<i>multiplicación</i>	<i>reconstrucción</i>
<i>ampliación</i>	<i>delimitación</i>	<i>exploración</i>	<i>observación</i>	<i>relación de/con</i>
<i>aplicación</i>	<i>demonstración</i>	<i>exposición</i>	<i>ordenación</i>	<i>relajación</i>
<i>caracterización</i>	<i>descripción</i>	<i>formulación de</i>	<i>organización</i>	<i>representación</i>
<i>clasificación</i>	<i>dibujo</i>	<i>generalización</i>	<i>percepción</i>	<i>reproducción</i>
<i>comentario</i>	<i>diferenciación</i>	<i>identificación</i>	<i>planificación</i>	<i>resumen</i>
<i>comparación</i>	<i>diseño</i>	<i>indicación</i>	<i>práctica</i>	<i>selección</i>
<i>composición</i>	<i>distinción</i>	<i>inferencia</i>	<i>precisión</i>	<i>simulación</i>
<i>conclusión</i>	<i>dramatización</i>	<i>intercepción</i>	<i>preparación</i>	<i>síntesis</i>
<i>confección</i>	<i>elaboración</i>	<i>interiorización</i>	<i>prevención</i>	<i>situación</i>
<i>construcción</i>	<i>elección</i>	<i>interpretación</i>	<i>prueba</i>	<i>traducción</i>
<i>contraste</i>	<i>ejercitación</i>	<i>invención</i>	<i>progresión</i>	<i>transmisión</i>
<i>control</i>	<i>enumeración</i>	<i>lectura</i>	<i>cuantificación</i>	<i>utilización</i>
<i>coordinación</i>	<i>ejecución</i>	<i>localización</i>		

Los valores, actitudes y normas, en su formulación, utilizan infinitivos y sustantivos. A continuación se exponen algunos ejemplos de este tipo de contenidos:

- Valoración de la salud como un concepto más amplio que la simple ausencia de enfermedades.
- Aceptación de la existencia de diferentes niveles de habilidad motriz, tanto propios como de los compañeros.
- Valoración negativa de los hábitos perjudiciales para la salud.
- Aceptación de las reglas del juego.
- Mostrar una actitud de respeto hacia el medio natural.
- Adquisición de hábitos higiénicos en relación con la práctica de actividades físico-deportivas.

Al igual que con los procedimientos, a continuación se presenta una lista de diferentes términos que pueden facilitar la formulación o redactado de contenidos actitudinales. Igual que la anterior, se debe considerar como una lista abierta. En esta ocasión no se resaltan los más característicos del área de Educación Física por considerar que todos ellos pueden ser utilizados.

<i>aceptar</i>	<i>colaboración</i>	<i>permitir</i>	<i>respetar</i>
<i>actuar</i>	<i>comportamiento+adjetivo</i>	<i>practicar</i>	<i>sentir</i>
<i>adaptarse</i>	<i>compromiso con</i>	<i>preferir</i>	<i>ser consciente</i>
<i>adquirir el hábito</i>	<i>confianza en</i>	<i>preocuparse</i>	<i>tolerar</i>
<i>apreciar</i>	<i>conciencia de</i>	<i>prestar</i>	<i>tomar parte</i>
<i>aprovechar</i>	<i>constancia en</i>	<i>reaccionar</i>	<i>valorar</i>
<i>colaborar</i>	<i>cooperación</i>	<i>rehusar</i>	<i>.....</i>
<i>comportarse</i>	<i>curiosidad por</i>	<i>renunciar</i>	<i>etc.</i>
<i>conformarse</i>	<i>defensa de</i>		
	<i>disposición</i>		

Esta secuencia debe realizarse en función de la asignación temporal realizada en el paso anterior, ya que de lo contrario podemos encontrarnos con dos problemas; el primero sería realizar una secuencia tan larga y exhaustiva que diera como resultado un número tan excesivo de contenidos que no tuviéramos días o tiempo material para desarrollarlos. El segundo problema sería la posibilidad de caer en una secuencia tan minuciosa y concreta que invadiríamos el terreno de las actividades de enseñanza y aprendizaje, las cuales corresponden al diseño de las unidades didácticas.

Veamos a continuación como se realiza esta secuencia con los dos ejemplos que estamos utilizando.

CONTENIDOS 1er nivel de concreción (Prescriptivos)		<i>Contenidos Secuenciados</i>
Procedimientos	Ejecución de habilidades motrices básicas y habilidades motrices específicas.	<ul style="list-style-type: none"> * Ejecución de habilidades motrices básicas <ul style="list-style-type: none"> - Experimentación libre de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios... - Ejecución de cuadrúpedas y reptaciones. - Realización de desplazamientos sobre diferentes superficies, ritmos, frecuencias, orientaciones, sentidos, etc. - Realización de saltos horizontales y verticales. - Manejar diferentes tipos de objetos (lanzar, recibir, golpear, etc.). - Realización de tareas de equilibrio variando la altura, la anchura y la estabilidad de la base de sustentación. - Experimentación de giros sobre los diferentes ejes corporales. - Realización de habilidades motrices básicas en medios diferentes al habitual. - Utilización de aparatos diferentes para realizar saltos básicos. - Utilización de materiales diferentes para patinar y desplazarse. - Ejecución de coordinaciones diversas. - Resolución de problemas motrices diversos. - Experimentación de habilidades motrices básicas en formas jugadas de algunos deportes. * Ejecución de habilidades motrices específicas <ul style="list-style-type: none"> - Ejecución de coordinaciones de danzas diferentes. - Iniciación a algunos deportes individuales. - Iniciación a algunos deportes de equipo. - Iniciación a deportes de raqueta. - Realización de actividades de lucha. - Realización de actividades acuáticas. - Iniciación a algunas actividades en el medio natural.
Conceptos		<ul style="list-style-type: none"> * Deportes <ul style="list-style-type: none"> - Los deportes individuales y los de equipo. - Los deportes de raqueta y de adversario. - Actividades físicas en el medio natural. * Danzas <ul style="list-style-type: none"> - Las danzas sencillas. - Las danzas populares.
Actitudes, valores y normas	Organización y constancia en la actividad motriz.	- Organización y constancia en la actividad motriz.
	Esfuerzo por vencer las dificultades superables. Autosuperación personal.	- Esfuerzo por vencer las dificultades superables. Autosuperación personal.
	Responsabilidad hacia las normas.	- Responsabilidad hacia las normas.

Tabla 10: *Ejemplo de secuenciación de los contenidos del bloque habilidades coordinativas de la etapa de Primaria*

CONTENIDOS 1er nivel de concreción (Prescriptivos)		Contenidos Secuenciados
Procedimientos	Ejercitación de las diferentes cualidades físicas básicas: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.	-Ejercitación de la fuerza. -Ejercitación de la resistencia. -Ejercitación de la velocidad. -Ejercitación de la flexibilidad.
	Aplicación de algunos sistemas de entrenamiento de las cualidades físicas básicas para desarrollar la propia condición física.	-Práctica de diferentes cargas para el desarrollo de la fuerza. -Realización de diferentes circuitos para el desarrollo de la fuerza. -Práctica del método continuo para el desarrollo de la resistencia. -Práctica del método interválico para el desarrollo de la resistencia. -Práctica del método de repeticiones para el desarrollo de la velocidad. -Práctica del método otros métodos para el desarrollo de la velocidad (supervelocidad). -Práctica de métodos estáticos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad. -Práctica de métodos dinámicos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad.
Conceptos	Condicionamiento físico general: las cualidades físicas básicas.	-El calentamiento (definición, concepto, objetivos, factores determinantes, tipos y partes). -La condición física (conceptos generales) -Las capacidades condicionales (clasificación, concepto, tipos, factores determinantes y sistemas de entrenamiento).
	Principales adecuaciones de los aparatos y sistemas del cuerpo humano cuando se realiza ejercicio y actividad física y deportiva.	-Principales adecuaciones a la actividad física del aparato circulatorio. -Principales adecuaciones a la actividad física del aparato respiratorio. -Principales adecuaciones a la actividad física del aparato locomotor.
	Repercusiones de la actividad para mejorar la salud y la calidad de vida.	-La salud (concepto, repercusiones de la actividad física de hábitos saludables y no saludables). -La actividad física orientada a la salud y mejor calidad de vida.
Actitudes, valores y normas	Aceptación, valoración y respeto del propio cuerpo.	-Valoración de las propias posibilidades y sus posibles mejoras. -Aceptar y respetar las propias características y posibilidades físicas y las de los demás.
	Atención a la salud y a la higiene personal.	-Atención a la higiene personal en la clase de Educación Física. -Valoración negativa de los hábitos tóxicos.
	Valoración de los efectos positivos de las actividades físicas.	-Valoración de la actividad física en el desarrollo y crecimiento personal. -valoración de la salud como un concepto más amplio que la simple ausencia de enfermedad.

Tabla 11: *Ejemplo de secuenciación de los contenidos del bloque de cualidades físicas de la etapa de Secundaria*

b) Asignación de tiempo de docencia:

Una vez realizada la secuencia de cada uno de los bloques de contenidos se puede establecer el tiempo de docencia al resultado de la misma. Para ello partimos de los tiempos ya asignados en el segundo paso.

CONTENIDOS 1er nivel de concreción (Prescriptivos)		Nº Sesiones			Contenidos Secuenciados	Nª SESIONES									
		CI	CM	CS		C.I.		C.M.		C.S					
Procedimientos	Ejecución de habilidades motrices básicas y habilidades motrices específicas.	20	32	32	*Ejecución de habilidades motrices básicas - Experimentación libre de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios... - Ejecución de cuadrúpedas y reptaciones. - Realización de desplazamientos sobre diferentes superficies, ritmos, frecuencias, orientaciones, sentidos, etc. - Realización de saltos horizontales y verticales. - Manejar diferentes tipos de objetos (lanzar, recibir, golpear, etc.). - Realización de tareas de equilibrio variando la altura, la anchura y la estabilidad de la base de sustentación. - Experimentación de giros sobre los diferentes ejes corporales. - Realización de habilidades motrices básicas en medios diferentes al habitual. - Utilización de aparatos diferentes para realizar saltos básicos. - Utilización de materiales diferentes para patinar y desplazarse. - Ejecución de coordinaciones diversas. - Resolución de problemas motrices diversos. - Experimentación de habilidades motrices básicas en formas jugadas de algunos deportes. *Ejecución de habilidades motrices específicas - Ejecución de coordinaciones de danzas diferentes. - Iniciación a algunos deportes individuales. - Iniciación a algunos deportes de equipo. - Iniciación a deportes de raqueta. - Realización de actividades de lucha. - Realización de actividades acuáticas. - Iniciación a algunas actividades en el medio natural.	3	3	3	3	-	-	-	-	-	-
						-	-	1	2	-	-	-	-	-	-
						-	1	1	1	-	-	-	-	-	-
						-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
						1	2	2	2	-	-	-	-	-	-
						1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
						-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
						-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
						-	1	1	1	-	-	-	-	-	-
						-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Conceptos	Deportes y danzas como elementos culturales	2	2	2	*Deportes - Los deportes individuales y los de equipo. - Los deportes de raqueta y de adversario. - Actividades físicas en el medio natural. *Danzas - Las danzas sencillas. - Las danzas populares.	-	-	-	1	-	-	-	-	-	
						-	-	-	-	-	-	-	1	-	
Actitudes...	Organización y constancia en la actividad motriz.	1	1	1	-Organización y constancia en la actividad motriz.	-	1	-	1	-	-	-	-	1	
	Esfuerzo por vencer las dificultades superables. Autosuperación personal.	1	1	1	-Esfuerzo por vencer las dificultades superables. Autosuperación personal.	-	1	-	1	-	-	-	-	1	
	Responsabilidad hacia las normas.	1	1	1	-Responsabilidad hacia las normas.	-	1	-	1	-	-	-	-	1	

Tabla 12: *Ejemplo para Primaria de asignación de tiempo de docencia al resultado de la secuenciación de contenidos*

Capítulo X

CONTENIDOS 1er nivel de concreción (Prescriptivos)		Nº Ses.		<i>Contenidos Secuenciados</i>	Nª SESIONES			
		1r C	2º C		1r Ciclo		2º Ciclo	
Procedimientos	Ejercitación de las diferentes cualidades físicas básicas: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.	12	15	-Ejercitación de la fuerza. -Ejercitación de la resistencia. -Ejercitación de la velocidad. -Ejercitación de la flexibilidad.	1 3 1 1	1 3 1 1	2 3 1 1	2 4 1 1
	Aplicación de algunos sistemas de entrenamiento de las cualidades físicas básicas para desarrollar la propia condición física.	8	15	-Práctica de diferentes cargas para el desarrollo de la fuerza. -Realización de diferentes circuitos para el desarrollo de la fuerza. -Práctica del método continuo para el desarrollo de la resistencia. -Práctica del interválico para el desarrollo de la resistencia. -Práctica del método de repeticiones para el desarrollo de la velocidad. -Práctica de otros métodos para el desarrollo de la velocidad (supervelocidad). -Práctica de métodos estáticos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad. -Práctica de métodos dinámicos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad.	- - 1 - 1 - - 1 -	- 1 1 1 1 - -	1 1 1 1 1 1 1 1	1 1 1 1 1 1 1 1
Conceptos	Condicionamiento físico general: las cualidades físicas básicas.	1	2	-El calentamiento (definición, concepto, objetivos, factores determinantes, tipos y partes). -La condición física (conceptos generales) -Las capacidades condicionales (clasificación, concepto, tipos, factores determinantes y sistemas de entrenamiento).	- - -	0.5 0.5 -	1 - 0.5	- - 0.5
	Principales adecuaciones de los aparatos y sistemas del cuerpo humano cuando se realiza ejercicio y actividad física y deportiva.	1	2	-Principales adecuaciones a la actividad física del aparato circulatorio. -Principales adecuaciones a la actividad física del aparato respiratorio. -Principales adecuaciones a la actividad física del aparato locomotor.	0.5 - -	0.5 - -	0.5 - -	- 0.5 0.5
	Repercusiones de la actividad para mejorar la salud y la calidad de vida.	1	2	-La salud (concepto, repercusiones de la actividad física de hábitos saludables y no saludables). -La actividad física orientada a la salud y mejor calidad de vida.	0.5 -	0.5 -	0.5 0.5	0.5 0.5
Actitudes...	Aceptación, valoración y respeto del propio cuerpo.	1	1	-Valoración de las propias posibilidades y sus posibles mejoras. -Aceptar y respetar las propias características y posibilidades físicas y las de los demás.	- 0.5	0.5 -	- 0.5	0.5 -
	Atención a la salud y a la higiene personal.	1	1	-Atención a la higiene personal en la clase de Educación Física. -Valoración negativa de los hábitos tóxicos.	0.5 -	0.5 -	- 0.5	- 0.5
	Valoración de los efectos positivos de las actividades físicas.	1	1	-Valoración de la actividad física en el desarrollo y crecimiento personal. -valoración de la salud como un concepto más amplio que la simple ausencia de enfermedad.	0.5 -	0.5 -	- 0.5	- 0.5

Tabla 13: Ejemplo para Secundaria de asignación de tiempo de docencia al resultado de la secuenciación de contenidos

4.4. Relacionar la secuencia con los objetivos generales y los terminales (criterios de evaluación)

En realidad se trata de realizar dos acciones muy sencillas. La primera consiste en relacionar; es decir, en especificar a qué objetivos generales contribuyen los contenidos de la secuencia realizada y, la segunda, en especificar qué objetivos terminales (primer nivel de concreción) se vinculan directamente con los contenidos.

a) Relación con los objetivos generales:

Las orientaciones del diseño curricular no especifican con claridad que en el segundo nivel de concreción se deban formular una serie de objetivos de un nivel de especificidad mayor que los generales y no tan concretos como los objetivos didácticos que posteriormente estableceremos en cada unidad didáctica.

De todas formas, la práctica educativa aconseja establecer unos objetivos por ciclos que pueden ser los mismos generales o bien otros que, partiendo de estos generales, formulen los propios equipos de profesores. Los ejemplos de segundo nivel de concreción propuestos por la Administración educativa en Catalunya para la etapa de Primaria establecen unos objetivos intermedios a los que se les denomina "objetivos referenciales".

Cada maestro o profesor deberá tomar las decisiones al respecto en función de su situación concreta. En este caso, y para los ejemplos que venimos desarrollando de la etapa de Primaria y de Secundaria simplemente vamos a citar aquellos objetivos generales del primer nivel de concreción a los que contribuyen los contenidos secuenciados.

Para la etapa de Primaria, los contenidos secuenciados contribuyen al logro de los siguientes objetivos generales de la Educación Física:

- 4) Utilizar las habilidades y las destrezas básicas correspondientes a la acción motriz haciendo servir la observación, el análisis y la imaginación en la resolución de problemas motrices.
- 6) Conocer, identificar y utilizar las habilidades y las destrezas específicas fundamentales de las actividades físicas propuestas a lo largo de la etapa, las cuales han de incluir formas de desplazamientos y de manejo de objetos variados y diversificados.
- 7) Valorar y disfrutar de la actividad física con vistas al bienestar físico y mental a la vez de practicar hábitos de higiene personal.

Para la etapa de Secundaria, los contenidos secuenciados contribuyen al logro de los siguientes objetivos generales de la Educación Física:

- 2) Reconocer las adaptaciones de los diferentes aparatos y sistemas corporales del cuerpo humano en el ejercicio físico y aumentar la eficiencia motriz desarrollando las cualidades físicas.

- 6) Formarse hábitos de práctica permanente tanto por el hecho de disfrutar de la actividad física como por el conocimiento de los efectos que los hábitos higiénicos positivos tienen para mejorar la salud y la calidad de vida.
- 8) Manifestar autonomía personal en la planificación y ejecución de acciones motrices en diversas situaciones y medios así como el conocimiento y el respeto del material y de las instalaciones.

b) Vinculación a los objetivos terminales (criterios de evaluación):

Esta acción es imprescindible realizarla ya que, posteriormente y cuando se diseñen las unidades didácticas, será necesario vincular las actividades y criterios de evaluación a los objetivos terminales.

En nuestros ejemplos, el resultado de esta acción da el siguiente resultado.

	Contenidos	Objetivos terminales
Conceptos	<p>Ejecución de habilidades motrices básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentación libre de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios... - Ejecución de cuadrúpedas y reptaciones. - Realización de desplazamientos sobre diferentes superficies, ritmos, frecuencias, orientaciones, sentidos, etc. - Realización de saltos horizontales y verticales. - Manejar diferentes tipos de objetos (lanzar, recibir, golpear, etc.). - Realización de tareas de equilibrio variando la altura, la anchura y la estabilidad de la base de sustentación. - Experimentación de giros sobre los diferentes ejes corporales. - Realización de habilidades motrices básicas en medios diferentes al habitual. - Utilización de aparatos diferentes para realizar saltos básicos. - Utilización de materiales diferentes para patinar y desplazarse. - Ejecución de coordinaciones diversas. - Resolución de problemas motrices diversos. - Experimentación de habilidades motrices básicas en formas jugadas de algunos deportes. <p>*Ejecución de habilidades motrices específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejecución de coordinaciones de danzas diferentes. - Iniciación a algunos deportes individuales. - Iniciación a algunos deportes de equipo. - Iniciación a deportes de raqueta. <p>21) Realización de actividades de lucha. 21) Realización de actividades acuáticas. - Iniciación a algunas actividades en el medio natural.</p>	<p>11) Ejecutar con fluidez, sincronización, eficacia y precisión las habilidades motrices básicas y sus combinaciones.</p> <p>13) Ejecutar los movimientos propios de las danzas realizadas.</p> <p>18) Ejecutar los gestos básicos de los diferentes deportes individuales, de adversario y colectivos practicados.</p> <p>19) Utilizar la estrategia individual y de equipo básicas de los deportes que se realicen.</p> <p>20) Aplicar las reglas fundamentales de las actividades que se practiquen.</p>
Conceptos	<p>21) Deportes</p> <ul style="list-style-type: none"> 21) Los deportes individuales y los de equipo. 21) Los deportes de raqueta y de adversario. 21) Actividades físicas en el medio natural. <p>21) Danzas</p> <ul style="list-style-type: none"> 21) Las danzas sencillas. - Las danzas populares. 	<p>21) Identificar los deportes, las danzas y los juegos como elementos socioculturales y lúdicos.</p>
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> -Organización y constancia en la actividad motriz. -Esfuerzo por vencer las dificultades superables. Autosuperación personal. -Responsabilidad hacia las normas. 	<p>22) Respetar las reglas y aplicar normas de juego.</p> <p>23) Actuar con esfuerzo para vencer las dificultades superables.</p>

Tabla 14: *Vinculación de los contenidos a los objetivos terminales (ejemplo de Primaria)*

	Contenidos	Objetivos terminales
Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercitación de la fuerza. -Ejercitación de la resistencia. -Ejercitación de la velocidad. -Ejercitación de la flexibilidad. -Práctica de diferentes cargas para el desarrollo de la fuerza. -Realización de diferentes circuitos para el desarrollo de la fuerza. -Práctica del método continuo para el desarrollo de la resistencia. -Práctica del interválico para el desarrollo de la resistencia. -Práctica del método de repeticiones para el desarrollo de la velocidad. -Práctica del método otros métodos para el desarrollo de la velocidad (supervelocidad). -Práctica de métodos estáticos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad. -Práctica de métodos dinámicos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad. 	<p>5) Utilizar los indicadores fisiológicos como medida para controlar el rendimiento en la actividad física.</p> <p>11) Realizar de manera autónoma prácticas de calentamiento y de métodos de entrenamiento de las cualidades físicas básicas.</p> <p>12) Incrementar el rendimiento de las diferentes cualidades físicas básicas.</p>
Conceptos	<ul style="list-style-type: none"> -El calentamiento (definición, concepto, objetivos, factores determinantes, tipos y partes). -La condición física (conceptos generales) -Las capacidades condicionales (clasificación, concepto, tipos, factores determinantes y sistemas de entrenamiento). -Principales adecuaciones a la actividad física del aparato circulatorio. -Principales adecuaciones a la actividad física del aparato respiratorio. -Principales adecuaciones a la actividad física del aparato locomotor. -La salud (concepto, repercusiones de la actividad física de hábitos saludables y no saludables). -La actividad física orientada a la salud y mejor calidad de vida. 	<p>10) describir las diferentes modificaciones que produce el ejercicio físico en el sistema respiratorio, cardio-circulatorio y muscular.</p> <p>28) Planificar la mejora de su condición física aplicando los diferentes sistemas de entrenamiento.</p>
Actitudes, ...	<ul style="list-style-type: none"> -Valoración de las propias posibilidades y sus posibles mejoras. -Aceptar y respetar las propias características y posibilidades físicas y las de los demás. -Atención a la higiene personal en la clase de Educación Física. -Valoración negativa de los hábitos tóxicos. -Valoración de la actividad física en el desarrollo y crecimiento personal. -valoración de la salud como un concepto más amplio que la simple ausencia de enfermedad. 	<p>8) Identificar, valorar y utilizar hábitos higiénicos que posibiliten la mejora de la práctica física y la calidad de vida.</p> <p>17) Aceptar la propia realidad corporal.</p> <p>20) Esforzarse para vencer las dificultades consiguiendo metas personales.</p>

Tabla 15: *Vinculación de los contenidos a los objetivos terminales (ejemplo de Secundaria)*

4.5. Del resultado anterior, determinar los módulos que se van a desarrollar a lo largo de cada ciclo o nivel y ordenarlos temporalmente

La superación de este paso comporta dos acciones, la primera consiste en determinar los módulos de cada ciclo y nivel y, la segunda, ordenar el resultado a lo largo del ciclo o de la etapa.

a) Determinación de los módulos por ciclos o niveles:

Entendemos que los módulos de contenidos son el embrión de las futuras unidades didácticas y, por tanto, son el paso previo al diseño de las mismas. Por este motivo es muy importante saber determinar la composición de los mismos.

El resultado de la acción anterior casi nos permite dibujar los diferentes módulos de contenidos que van a formar nuestras programaciones.

En todo caso, para realizar la modulación es preciso tener presentes una serie de conceptos a escala general y otros específicos de la Educación Física. En cuanto a los conceptos generales es necesario seguir unos criterios para poder obtener un resultado coherente y adecuado a las características y necesidades específicas de los alumnos. Entre los requisitos y decisiones que el docente debe tener en cuenta, cabe destacar los siguientes:

- **Decisión sobre el contenido organizador general:** cada módulo, prescindiendo de la duración que resulte en número de sesiones, estará organizado a partir de un tipo concreto de contenido, el cual, dará orden y estructura a todo el conjunto. Nos referimos a un contenido que bien puede ser de tipo conceptual, procedimental o actitudinal, el cual, actuará como hilo conductor o como aglutinador de todos los contenidos. Evidentemente, el tipo de contenido organizador será el que predominará de forma mayoritaria en el módulo y su ámbito estará en función del área concreta de que se trate. En el caso de la Educación Física, el contenido organizador será, por lo general, de tipo procedimental ya que es el propio del área y, en ciencias experimentales, será, por lo general, conceptual. Esto no impide que módulos concretos de Educación Física se organicen alrededor de un contenido conceptual o actitudinal. Lo mismo ocurre con el resto de las áreas.

En Educación Física esta cuestión también alude a que, por lo general el contenido organizador es el propio bloque al que pertenece la secuencia realizada anteriormente.

- **Lógica general del proceso de la temporalización:** en la temporalización o secuenciación de los diferentes contenidos del módulo, es necesario establecer un orden de prioridades para su posterior enseñanza. Este orden debe estar inspirado en el análisis de las diferentes fuentes del

currículum (psicológica, pedagógica, epistemológica y socio-cultural) y regirse por una lógica concreta que contemple los principios básicos del aprendizaje significativo y constructivista.

Sabemos que se produce un aprendizaje significativo cuando podemos atribuir un significado al nuevo contenido de aprendizaje y cuando los nuevos contenidos se sustentan sobre los que el alumno ya posee. En esta secuenciación será, pues, necesario seguir y respetar la teoría de la elaboración, la cual promulga la presentación de los contenidos desde los más generales y amplios hasta los más específicos y concretos.

- **Decisión sobre la nucleización didáctica:** sea cual sea el contenido organizador de toda la secuencia del módulo (conceptual, procedimental o actitudinal), será necesario también establecer un núcleo concreto de contenido a partir del cual se desarrollará toda la acción didáctica. Nos referimos a un contenido característico del conjunto de todos los que componen el módulo y que actuará como núcleo o punto de partida. Por ejemplo, podemos tener un módulo del área de Educación Física de la etapa de Primaria cuyo contenido organizador sean los procedimientos y el núcleo didáctico sean los juegos de cooperación.
- **Decisión sobre el sistema didáctico general:** en función del tipo de contenidos que conformen cada módulo, será necesario definirse por un tipo concreto de metodología o sistema didáctico, que con las debidas adaptaciones y variantes, regirá todo el proceso posterior de enseñanza-aprendizaje de esos contenidos.

Somos conscientes de que en Educación Física existen contenidos muy amplios y variados, que nos obligarán a optar por una metodología concreta en función de los mismos, de los alumnos a los que van dirigidos, etc. Por ejemplo, en un módulo de contenidos de expresión será recomendable utilizar una metodología no directiva; por el contrario, en un módulo de contenidos referentes a la condición física es posible recomendar una metodología más directiva.

- **Especiales para cada área:** es evidente que para cada área en particular existen toda una serie de criterios o decisiones específicas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de organizar los módulos de contenidos.

Para el área de Educación Física, entre otros criterios, hemos de tener presentes los siguientes:

- Las instalaciones y material disponibles.
- Las condiciones y posibilidades que nos ofrezca el entorno.
- Las costumbres, hábitos, intereses y experiencias anteriores de los alumnos.
- La formación del profesor (tanto la inicial como la continuada).

- Etc.

A diferencia de otras áreas, en Educación Física encontramos que los módulos de contenidos pueden tener ciertas características que hagan aconsejable su enseñanza de manera seguida o alternada. En este sentido sabemos que, por motivos y razones de diferente índole, hay contenidos que es necesario impartirlos seguidos y otros que pueden ser distribuidos a lo largo de periodos más largos de tiempo intercalándolos con otros contenidos.

Así, nos encontramos con dos tipologías básicas de módulos y, evidentemente, de las posteriores unidades didácticas, que podemos denominar continuas o discontinuas. Los módulos continuos son aquéllos que se aconseja concentrar su enseñanza y, por el contrario, los módulos discontinuos son aquellos que permiten su enseñanza distribuyéndolos o intercalándolos con los contenidos de otros módulos.

Esta diferencia quedará señalada cuando en el diseño de la unidad didáctica se especifique su característica y se reflejará cuando, en el último paso, realicemos la programación de aula.

De los ejemplos que estamos desarrollando podemos establecer un módulo de contenidos por cada uno de los niveles educativos tanto de Primaria como de Secundaria ya que su duración temporal está dentro de los límites considerados correctos. Si el resultado de la asignación horaria hubiera sido superior a las 12-15 horas por nivel educativo sería más aconsejable determinar dos o más módulos respectivamente.

De esta forma, el resultado de los ejemplos es un módulo por nivel de las habilidades coordinativas de Primaria y un módulo por cada uno de los cursos de la ESO Las páginas siguientes muestran los diez módulos respectivos.

	CONTENIDO	Horas	Objetivo Terminal
P	-Experimentación libre de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios... -Manejar diferentes tipos de objetos (lanzar, recibir, golpear, etc.). -Realización de tareas de equilibrio variando la altura, la anchura y la estabilidad de la base de sustentación. -Ejecución de coordinaciones diversas.	3 1 1 2	11) Ejecutar con fluidez, sincronización, eficacia y precisión las habilidades motrices básicas y sus combinaciones. 13) Ejecutar los movimientos propios de las danzas realizadas.
C	-Las danzas sencillas.	1	21) Identificar los deportes, las danzas y los juegos como elementos socioculturales y lúdicos.
A			

Tabla 16: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 1er curso de Primaria*

CONTENIDO		Horas	Objetivo Terminal
P	-Experimentación libre de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios...	3	11) Ejecutar con fluidez, sincronización, eficacia y precisión las habilidades motrices básicas y sus combinaciones. 13) Ejecutar los movimientos propios de las danzas realizadas.
	-Realización de desplazamientos sobre diferentes superficies, ritmos, frecuencias, orientaciones, sentidos, etc.	1	
	-Manejar diferentes tipos de objetos (lanzar, recibir, golpear, etc.).	2	
	-Realización de tareas de equilibrio variando la altura, la anchura y la estabilidad de la base de sustentación.	2	
	-Utilización de aparatos diferentes para realizar saltos básicos.	1	
	-Ejecución de coordinaciones diversas.	2	
	-Ejecución de coordinaciones de danzas diferentes.	2	
	C	-Las danzas sencillas.	
A	-Organización y constancia en la actividad motriz.	1	23) Actuar con esfuerzo para vencer las dificultades superables.
	-Esfuerzo por vencer las dificultades superables.	1	
	-Autosuperación personal.	1	
	-Responsabilidad hacia las normas.	1	

Tabla 17: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 2º curso de Primaria*

CONTENIDO		Horas	Objetivo Terminal
P	-Experimentación libre de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios...	3	11) Ejecutar con fluidez, sincronización, eficacia y precisión las habilidades motrices básicas y sus combinaciones. 13) Ejecutar los movimientos propios de las danzas realizadas. 18) Ejecutar los gestos básicos de los diferentes deportes individuales, de adversario y colectivos practicados. 20) Aplicar las reglas fundamentales de las actividades que se practiquen.
	-Ejecución de cuadrúpedas y reptaciones.	1	
	-Realización de desplazamientos sobre diferentes superficies, ritmos, frecuencias, orientaciones, sentidos, etc.	1	
	-Realización de saltos horizontales y verticales.	1	
	-Manejar diferentes tipos de objetos (lanzar, recibir, golpear, etc.).	2	
	-Experimentación de giros sobre los diferentes ejes corporales.	1	
	-Utilización de aparatos diferentes para realizar saltos básicos.	1	
	-Utilización de materiales diferentes para patinar y desplazarse.	1	
	-Ejecución de coordinaciones de danzas diferentes.	1	
	-Iniciación a algunos deportes individuales.	2	
		1	
		1	
	C	-Las danzas populares.	
A			

Tabla 18: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 3er curso de Primaria*

	CONTENIDO	Horas	Objetivo Terminal
P	-Experimentación libre de desplazamientos, saltos, giros, equilibrios...	3	11) Ejecutar con fluidez, sincronización, eficacia y precisión las habilidades motrices básicas y sus combinaciones. 13) Ejecutar los movimientos propios de las danzas realizadas. 18) Ejecutar los gestos básicos de los diferentes deportes individuales, de adversario y colectivos practicados. 19) Utilizar la estrategia individual y de equipo básicas de los deportes que se realicen. 20) Aplicar las reglas fundamentales de las actividades que se practiquen.
	-Ejecución de cuadrúpedas y reptaciones.	2	
	-Realización de desplazamientos sobre diferentes superficies, ritmos, frecuencias, orientaciones, sentidos, etc.	1	
	-Realización de saltos horizontales y verticales.	1	
	-Manejar diferentes tipos de objetos (lanzar, recibir, golpear, etc.).	1	
	-Experimentación de giros sobre los diferentes ejes corporales.	2	
	-Realización de habilidades motrices básicas en medios diferentes al habitual.	1	
	-Utilización de aparatos diferentes para realizar saltos básicos.	1	
	-Utilización de materiales diferentes para patinar y desplazarse.	1	
	-Resolución de problemas motrices diversos.	1	
	-Experimentación de habilidades motrices básicas en formas jugadas de algunos deportes.	1	
	-Ejecución de coordinaciones de danzas diferentes.	2	
	-Iniciación a algunos deportes individuales.	2	
		1	
C	-Los deportes individuales y los de equipo.	1	21) Identificar los deportes, las danzas y los juegos como elementos socioculturales y lúdicos.
A	-Organización y constancia en la actividad motriz.	1	22) Respetar las reglas y aplicar normas de juego.
	-Esfuerzo por vencer las dificultades superables. Autosuperación personal.	1	23) Actuar con esfuerzo para vencer las dificultades superables.
	-Responsabilidad hacia las normas.	1	

Tabla 19: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 4º curso de Primaria*

	CONTENIDO	Horas	Objetivo Terminal
P	-Resolución de problemas motrices diversos. -Experimentación de habilidades motrices básicas en formas jugadas de algunos deportes. -Ejecución de coordinaciones de danzas diferentes. -Iniciación a algunos deportes individuales. -Iniciación a algunos deportes de equipo. -Iniciación a deportes de raqueta. -Realización de actividades de lucha. -Realización de actividades acuáticas.	1 1 2 2 2 2 2	11) Ejecutar con fluidez, sincronización, eficacia y precisión las habilidades motrices básicas y sus combinaciones. 13) Ejecutar los movimientos propios de las danzas realizadas. 18) Ejecutar los gestos básicos de los diferentes deportes individuales, de adversario y colectivos practicados. 19) Utilizar la estrategia individual y de equipo básicas de los deportes que se realicen. 20) Aplicar las reglas fundamentales de las actividades que se practiquen.
C	- Los deportes de raqueta y de adversario.	1	21) Identificar los deportes, las danzas y los juegos como elementos socioculturales y lúdicos.
A			

Tabla 20: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 5º curso de Primaria*

	CONTENIDO	Horas	Objetivo Terminal
P	-Resolución de problemas motrices diversos. -Experimentación de habilidades motrices básicas en formas jugadas de algunos deportes. -Ejecución de coordinaciones de danzas diferentes. -Iniciación a algunos deportes individuales. -Iniciación a algunos deportes de equipo. -Iniciación a deportes de raqueta. -Realización de actividades de lucha. -Realización de actividades acuáticas. -Iniciación a algunas actividades en el medio natural.	1 1 2 2 3 2 2 2 3	11) Ejecutar con fluidez, sincronización, eficacia y precisión las habilidades motrices básicas y sus combinaciones. 13) Ejecutar los movimientos propios de las danzas realizadas. 18) Ejecutar los gestos básicos de los diferentes deportes individuales, de adversario y colectivos practicados. 19) Utilizar la estrategia individual y de equipo básicas de los deportes que se realicen. 20) Aplicar las reglas fundamentales de las actividades que se practiquen.
C	-Actividades físicas en el medio natural.	1	21) Identificar los deportes, las danzas y los juegos como elementos socioculturales y lúdicos.
A	-Organización y constancia en la actividad motriz. -Esfuerzo por vencer las dificultades superables. Autosuperación personal. -Responsabilidad hacia las normas.	1 1 1	22) Respetar las reglas y aplicar normas de juego. 23) Actuar con esfuerzo para vencer las dificultades superables.

Tabla 21: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 6º curso de Primaria*

CONTENIDO		Horas	Objetivo Terminal
P	-Ejercitación de la fuerza.	1	5) Utilizar los indicadores fisiológicos como medida para controlar el rendimiento en la actividad física.
	-Ejercitación de la resistencia.	3	
	-Ejercitación de la velocidad.	1	12) Incrementar el rendimiento de las diferentes cualidades
	-Ejercitación de la flexibilidad.	1	
	-Práctica del método continuo para el desarrollo de la resistencia.	1	
	-Práctica del método de repeticiones para el desarrollo de la velocidad.	1	
-Práctica de métodos estáticos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad.	1		
C	-Principales adecuaciones a la actividad física del aparato circulatorio.	0.5	10) Describir las diferentes modificaciones que produce el ejercicio físico en el sistema respiratorio, cardio-circulatorio y muscular.
	-La salud (concepto, repercusiones de la actividad física de hábitos saludables y no saludables).	0.5	
A	-Aceptar y respetar las propias características y posibilidades físicas y las de los demás.	0.5	8) Identificar, valorar y utilizar hábitos higiénicos que posibiliten la mejora de la práctica física y la calidad de vida.
	-Atención a la higiene personal en la clase de Educación Física.	0.5	17) Aceptar la propia realidad corporal.
	-Valoración de la actividad física en el desarrollo y crecimiento personal.	0.5	20) Esforzarse para vencer las dificultades consiguiendo metas personales.

Tabla 22: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 1er curso de Secundaria*

	CONTENIDO	Horas	Objetivo Terminal
P	-Ejercitación de la fuerza. -Ejercitación de la resistencia. -Ejercitación de la velocidad. -Ejercitación de la flexibilidad. -Realización de diferentes circuitos para el desarrollo de la fuerza. -Práctica del método continuo para el desarrollo de la resistencia. -Práctica del interválico para el desarrollo de la resistencia. -Práctica del método de repeticiones para el desarrollo de la velocidad. -Práctica de métodos dinámicos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad.	1 3 1 1 1 1 1 1 1	5) Utilizar los indicadores fisiológicos como medida para controlar el rendimiento en la actividad física. 12) Incrementar el rendimiento de las diferentes cualidades físicas básicas.
C	-El calentamiento (definición, concepto, objetivos, factores determinantes, tipos y partes). -La condición física (conceptos generales). -Principales adecuaciones a la actividad física del aparato circulatorio. -La salud (concepto, repercusiones de la actividad física de hábitos saludables y no saludables).	0.5 0.5 0.5 0.5-	10) Describir las diferentes modificaciones que produce el ejercicio físico en el sistema respiratorio, cardio-circulatorio y muscular. 28) Planificar la mejora de su condición física aplicando los diferentes sistemas de entrenamiento.
A	-Valoración de las propias posibilidades y sus posibles mejoras. -Atención a la higiene personal en la clase de Educación Física. -Valoración de la actividad física en el desarrollo y crecimiento personal.	0.5 0.5 0.5	8) Identificar, valorar y utilizar hábitos higiénicos que posibiliten la mejora de la práctica física y la calidad de vida. 17) Aceptar la propia realidad corporal. 20) Esforzarse para vencer las dificultades consiguiendo metas personales.

Tabla 23: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 2º curso de Secundaria*

	CONTENIDO	Horas	Objetivo Terminal
P	-Ejercitación de la fuerza.	2	5) Utilizar los indicadores fisiológicos como medida para controlar el rendimiento en la actividad física. 11) Realización de manera autónoma practicas de calentamiento y de métodos de entrenamiento de las cualidades físicas básicas. 12) Incrementar el rendimiento de las diferentes cualidades físicas básicas.
	-Ejercitación de la resistencia.	3	
	-Ejercitación de la velocidad.	1	
	-Ejercitación de la flexibilidad.	1	
	-Práctica de diferentes cargas para el desarrollo de la fuerza.	1	
	-Realización de diferentes circuitos para el desarrollo de la fuerza.	1	
	-Práctica del método continuo para el desarrollo de la resistencia.	1	
	-Práctica del interválico para el desarrollo de la resistencia.	1	
	-Práctica del método de repeticiones para el desarrollo de la velocidad.	1	
	-Práctica de otros métodos para el desarrollo de la velocidad (supervelocidad).	1	
	-Práctica de métodos estáticos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad.	1	
C	-El calentamiento (definición, concepto, objetivos, factores determinantes, tipos y partes).	1	10) Describir las diferentes modificaciones que produce el ejercicio físico en el sistema respiratorio, cardio-circulatorio y muscular. 28) Planificar la mejora de su condición física aplicando los diferentes sistemas de entrenamiento.
	-Las capacidades condicionales (clasificación, concepto, tipos, factores determinantes y sistemas de entrenamiento).	0.5	
	-Principales adecuaciones a la actividad física del aparato circulatorio.	0.5	
	-La salud (concepto, repercusiones de la actividad física de hábitos saludables y no saludables).	0.5	
	-La actividad física orientada a la salud y mejor calidad de vida.	0.5	
A	-Aceptar y respetar las propias características y posibilidades físicas y las de los demás	0.5	8) Identificar, valorar y utilizar hábitos higiénicos que posibiliten la mejora de la práctica física y la calidad de vida. 17) Aceptar la propia realidad corporal. 20) Esforzarse para vencer las dificultades consiguiendo metas personales.
	-Valoración negativa de los hábitos tóxicos	0.5	
	-valoración de la salud como un concepto más amplio que la simple ausencia de enfermedad.	0.5	

Tabla 24: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 3er curso de Secundaria*

CONTENIDO		Horas	Objetivo Terminal
P	-Ejercitación de la fuerza.	2	5) Utilizar los indicadores fisiológicos como medida para controlar el rendimiento en la actividad física. 11) Realizar de manera autónoma practicas de calentamiento y de métodos de entrenamiento de las cualidades físicas básicas. 12) Incrementar el rendimiento de las diferentes cualidades físicas básicas.
	-Ejercitación de la resistencia.	4	
	-Ejercitación de la velocidad.	1	
	-Ejercitación de la flexibilidad.	1	
	-Práctica de diferentes cargas para el desarrollo de la fuerza.	1	
	-Realización de diferentes circuitos para el desarrollo de la fuerza.	1	
	-Práctica del método continuo para el desarrollo de la resistencia.	1	
	-Práctica del interválico para el desarrollo de la resistencia.	1	
	-Práctica del método de repeticiones para el desarrollo de la velocidad.	1	
	-Práctica de otros métodos para el desarrollo de la velocidad (supervelocidad).	1	
	-Práctica de métodos estáticos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad.	1	
	-Práctica de métodos dinámicos (pasivos y activos) para el desarrollo y/o mantenimiento de la flexibilidad.	1	
		1	
C	-Las capacidades condicionales (clasificación, concepto, tipos, factores determinantes y sistemas de entrenamiento).	0.5	10) Describir las diferentes modificaciones que produce el ejercicio físico en el sistema respiratorio, cardio-circulatorio y muscular. 28) Planificar la mejora de su condición física aplicando los diferentes sistemas de entrenamiento.
	-Principales adecuaciones a la actividad física del aparato respiratorio.	0.5	
	-Principales adecuaciones a la actividad física del aparato locomotor.	0.5	
	-La salud (concepto, repercusiones de la actividad física de hábitos saludables y no saludables).	0.5	
	-La actividad física orientada a la salud y mejor calidad de vida.	0.5	
A	-Valoración de las propias posibilidades y sus posibles mejoras.	0.5	8) Identificar, valorar y utilizar hábitos higiénicos que posibiliten la mejora de la práctica física y la calidad de vida. 17) Aceptar la propia realidad corporal. 20) Esforzarse para vencer las dificultades consiguiendo metas personales.
	-Valoración negativa de los hábitos tóxicos	0.5	
	-valoración de la salud como un concepto más amplio que la simple ausencia de enfermedad.	0.5	

Tabla 25: *Módulo de contenidos de habilidades coordinativas para 4º curso de Secundaria*

b) Ordenación temporal de los módulos:

Una vez que hemos determinado los módulos correspondientes a cada nivel, ciclo y etapa es necesario ordenar éstos en el tiempo. Como ya sabemos el total de módulos que se van a desarrollar en cada ciclo y nivel se trata de ordenar estos a lo largo de cada curso escolar. Es decir, situar a lo largo de los tres trimestres del curso el total de los módulos de cada nivel.

Las tablas siguientes ejemplifican esta acción para Primaria y Secundaria respectivamente. En ellas podemos observar las siguientes características:

- Al inicio de cada curso escolar se reserva una semana para la evaluación inicial. Esta evaluación puede hacer referencia a una o varias unidades didácticas.
- Igualmente, a final de cada curso se reserva una semana para la evaluación sumativa. Al igual que antes, esta evaluación puede estar referida a una o varias unidades didácticas.
- La evaluación formativa se realizará a lo largo del desarrollo de las diferentes unidades didácticas.
- La evaluación final y la siguiente inicial de cada curso pueden estar interrelacionadas de tal manera que, la final de un curso puede servir en parte para la inicial del curso siguiente. En la tabla se ilustra con un trazo diferente.
- Por cada bloque de contenidos pueden realizarse una o más unidades didácticas.
- Una mirada vertical a cada trimestre de cada curso nos hace ver los diferentes módulos que se desarrollarán en ese periodo de tiempo
- Los módulos enmarcados con una línea significan que son continuos; es decir, que se imparten seguidos sin intercalar sesiones de otros. El resto corresponden a módulos discontinuos cuya enseñanza se combina con las sesiones de otros.

		1 Trimestre	2 Trimestre	3 Trimestre	4 Trimestre	5 Trimestre	6 Trimestre
Ciclo Inicial	Control y conciencia corporal	C.C.C. (1)	C.C.C. (2)			C.C.C. (3)	
	Habilidades coordinativas		H.C. (1)			H.C. (2)	
	Capacidades condicionales					C.C. (1)	
	Expresión corporal		E.C. (1)			E.C. (2)	E.C. (3)
	Juegos		J. (1)			J. (2)	
Ciclo Medio	Control y conciencia corporal		C.C.C. (4)			C.C.C. (5)	
	Habilidades coordinativas		H.C. (3)			H.C. (4)	
	Capacidades condicionales		C.C. (2)			C.C. (3)	
	Expresión corporal		E.C. (4)			E.C. (5)	
	Juegos		J. (3)			J. (4)	
Ciclo Superior	Control y conciencia corporal		C.C.C. (6)			C.C.C. (7)	
	Habilidades coordinativas		H.C. (5)			H.C. (6)	
	Capacidades condicionales		C.C. (4)			C.C. (5)	
	Expresión corporal		E.C. (6)			E.C. (7)	E.C. (8)
	Juegos		J. (5)			J. (6)	

Gráfico 2: Ejemplo de ordenación temporal de los módulos para primaria

		1 Trimestre	2 Trimestre	3 Trimestre	4 Trimestre	5 Trimestre	6 Trimestre
Segundo Ciclo	Habilidades motrices	H.M. (1)	H.M. (2)			H.M. (3)	H.M. (4)
	Cualidades físicas	C.Fi (1)	C.Fi (2)			C.Fi (3)	C.Fi (4)
	Técnicas expresión corporal	E.C. (1)	E.C. (2)			E.C. (3)	E.C. (4)
	Actividades físico-deportivas	A.F.D. (1)	A.F.D. (2)			A.F.D. (3)	A.F.D. (4)
Primer Ciclo	Habilidades motrices	H.M. (5)					
	Cualidades físicas	C.Fi (5)	C.Fi (6)			C.Fi (7)	C.Fi (8)
	Técnicas expresión corporal	E.C. (5)	E.C. (6)			E.C. (7)	E.C. (8)
	Actividades físico-deportivas	A.F.D. (5)	A.F.D. (6)			A.F.D. (7)	A.F.D. (8)

Gráfico 3: Ejemplo de ordenación temporal de los módulos para Secundaria

En el caso de la etapa de Secundaria en Catalunya se utiliza el crédito educativo como referencia temporal de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Nuestra propuesta para el área de Educación Física se refleja en el ejemplo propuesto de ordenación temporal de los módulos. Entendemos que en esta área es recomendable que los créditos estén formados por diferentes unidades didácticas correspondientes a los distintos bloques de contenidos. Así, cada crédito se diseñara por la suma de diferentes módulos y sus correspondientes unidades didácticas. Como quiera que un módulo tiene una duración de 35 horas de clase, se formarán los módulos correspondientes en función de esta distribución.

En el ejemplo anterior para la etapa de Secundaria, Los módulos globales son la suma vertical de todos los módulos parciales de los diferentes bloques de contenidos, resultando un total de ocho módulos a lo largo de toda la etapa y, consecuentemente, ocho créditos educativos.

4.6. Diseñar las respectivas unidades didácticas

La unidad didáctica es la representación estructurada y sistematizada de los diferentes elementos y componentes motivo de enseñanza en función de una intencionalidad educativa explícita. Cada unidad didáctica es, en principio, única y genuina, ya que se diseña para un grupo determinado de alumnos y para un momento y un contexto determinado.

El Diseño Curricular Base elaborado por el MEC (1992: 53) define las unidades didácticas como *"una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza/aprendizaje, articulado y completo"*.

La unidad didáctica es una unidad de trabajo porque le es útil al profesor en su tarea docente y debe carecer y alejarse del carácter burocrático. Es unidad de trabajo porque a la vez intervienen todos los elementos del currículo (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación) articulados alrededor de un eje y encaminados a una realidad concreta que implica una toma de decisiones didácticas, tanto en la fase de su diseño como en la de su posterior desarrollo.

Es articulada porque los diferentes elementos que la forman se organizan de manera interdependiente con la finalidad de lograr las intenciones educativas propuestas de forma coherente y metodológica.

En los apartados que siguen a continuación se describen y analizan las diferentes opciones, requisitos y criterios para confeccionar unidades didácticas sin ajustarse a un esquema determinado ni prescripción administrativa. Se pretende, pues, profundizar en cada uno de los elementos que conforman -o pueden conformar- las unidades didácticas en función de un orden lógico y sistemático, por tanto, será cada profesor, en función de su comunidad y realidad específica, el que seleccionará y ordenará estructuralmente los elementos y confeccionará, a partir de estas orientaciones, su particular unidad didáctica.

La concreción de una unidad didáctica es un proceso de reflexión y de toma de decisiones por parte del profesor o del equipo de profesores de cuyo resultado dependerá el proceso posterior de enseñanza y aprendizaje. La tabla siguiente sintetiza este proceso de toma de decisiones.

¿Qué tenemos que hacer en el aula?	a Trabajar contenidos a Conseguir objetivos a Desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje a Realizar actividades de evaluación
¿Cómo tenemos que hacerlo?	a Con una metodología apropiada a Organizando las secuencias de enseñanza y aprendizaje a Dinamizando la clase a Utilizando estrategias adecuadas a Utilizando el material y los recursos didácticos adecuados
¿Cuándo tenemos que hacerlo?	a Temporalizando las secuencias de enseñanza y aprendizaje
¿Cómo determinar si lo que hacemos responde a aquello que queríamos hacer?	a Controlando y regulando el proceso: evaluación formativa.

Tabla 26: *Decisiones del profesor en la elaboración de la programación de aula (Díaz, 1994)*

La estructura base que vamos a seguir a partir de ahora para ejemplificar el diseño de las unidades didácticas es la que representa la tabla siguiente:

TÍTULO	- Alusivo a los contenidos de la UD y desde una perspectiva psicológica del alumno.
INTRODUCCIÓN	- Descripción y justificación de la UD. - Contextualización. - Vinculación con el PEC y el PCC.
CONTENIDOS - Conceptuales - Procedimentales - Actitudinales	- Forman el objeto cultural motivo de ser aprendido por los alumnos y alumnas.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	- Aquello que los alumnos y alumnas han de saber después del proceso de enseñanza y aprendizaje y que antes no sabían.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	- Son los medios a través de los cuales se plantean los aprendizajes.
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	- Determinan en nivel inicial de los alumnos (evaluación inicial) - Regulan el proceso de enseñanza y aprendizaje (evaluación formativa). - Comprueban el logro y grado de consecución de los objetivos y contenidos.
TEMPORALIZACIÓN	- Distribución del tiempo a cada contenido y actividad de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	- Pautas para desarrollar y llevar a término las actividades de enseñanza y aprendizaje.
RECURSOS DIDÁCTICOS	
BIBLIOGRAFÍA	- Utilizada para el diseño de la Unidad Didáctica. - De soporte al profesor en el desarrollo de la UD. - Recomendada para los alumnos.
ANEXOS	- Material necesario para el desarrollo de la UD. - Recursos didácticos. - Etc.
SESIONES	- Fichas de las diversas sesiones que conforman la UD.

Tabla 27: *Elementos que configuran una unidad didáctica*

a) Título de la unidad didáctica:

Los títulos que se utilizan para referirse a una determinada unidad didáctica suelen hacer una referencia más o menos explícita y concreta de los aprendizajes que realizarán los alumnos que la cursen. Por tanto, los títulos encierran un mensaje, que, en pocas palabras, dice mucho de lo que posteriormente se encontrarán los alumnos cuando desarrollen la unidad. Si intentamos establecer una comparación con el lenguaje cinematográfico, observamos que los títulos de las películas suelen llevar, en pocas palabras, un mensaje o información del contenido de la misma. De igual manera debe ocurrir con los títulos de las unidades didácticas.

El título se refiere más a los aprendizajes que realizarán los alumnos y a las actividades que se llevarán a cabo, y no tanto a los contenidos específicos que la unidad didáctica incluye. Veamos algunos ejemplos de títulos de algunas unidades didácticas:

- *Jugando con la raqueta.*
- *Iniciación a los saltos en atletismo.*
- *Bailando en la escuela.*
- *Juegos malabares.*
- *¿Corremos como los olímpicos?.*
- *Cuido y mejoro mi cuerpo y su salud.*
- *Actividades acuáticas.*

b) Introducción:

La introducción corresponde a la fase de diseño de la unidad didáctica. Ésta se realizará a partir del conocimiento y análisis de las diferentes variables del contexto específico en donde se vaya a producir el proceso de enseñanza-aprendizaje y debe señalar de forma general algunos de los aspectos del mismo. Además de realizar una descripción general de la unidad didáctica, en la introducción se debe justificar las opciones seleccionadas y su vinculación con el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular del Centro.

La lectura de una introducción a una unidad didáctica debe proporcionar al lector la información necesaria sobre el planteamiento de los diversos apartados que se incluyen en la misma. Esta introducción debe ser resumida y no excesivamente detallada a la vez que no debe olvidar reseñar todos o la mayoría de apartados que configuran su diseño.

Es necesario reflejar el tipo de unidad didáctica de la que se trata. Ésta puede estar pensada para la enseñanza Primaria o Secundaria a la vez que el origen de su programación puede ser de diferente tipo: de área o interdisciplinar. Por este motivo, se debe concretar las áreas a las que pertenece o que están implicadas. En la etapa de Educación Secundaria será necesario especificar si se trata de una unidad didáctica común para todos los alumnos o bien si es de tipo optativo. En Cataluña y para la etapa de Secundaria, esta especificidad debe llevar a la concreción del tipo de crédito educativo del que se trata: común, variable, de síntesis, etc.

La situación en la etapa ciclo y nivel educativo para el que está prevista desarrollar la unidad didáctica así como la descripción general del tipo de alumnado para la cual está pensada y los correspondientes motivos que justifiquen tales decisiones deben figurar igualmente en la introducción.

La descripción de los anteriores aspectos debe dar motivo a su justificación en relación con el Proyecto Educativo del Centro, ya que toda programación de aula no puede nunca perder de vista tal documento y todas las acciones que se realizan en el centro deben estar presididas por el mismo.

Se debe proporcionar también una información general sobre los principales contenidos que se trabajarán en la unidad didáctica, así como el

origen de los mismos; es decir, de que bloques de contenidos del primer nivel de concreción hayan sido secuenciados previamente. Igualmente, es necesario describir, de forma general, los principales objetivos que se pretende alcanzar y la contribución de los mismos a los generales del área.

Tanto la descripción general de los contenidos como de los objetivos de la unidad didáctica deben estar plenamente justificados y manifestada su vinculación con el Proyecto Curricular del Centro.

Otros elementos que hay que describir en la introducción de una unidad didáctica son la opción metodológica o planteamiento didáctico que, de forma general, se piensa seguir en su desarrollo; las principales actividades sobre las que girará el desarrollo de la misma, tanto las de enseñanza-aprendizaje como las de evaluación y la forma en que se temporalizarán los contenidos (semana, mes, trimestre, curso, ciclo...), así como su periodización (continuos o discontinuos).

Como vemos, la introducción trata pues de realizar una aproximación a algunos de los elementos (los más significativos), que posteriormente serán explicitados de forma separada y sistemática y que proporcionan un conocimiento general de la unidad didáctica facilitando así su posterior comprensión, adecuación y desarrollo.

c) Contenidos:

En realidad, en este apartado no hay que realizar demasiadas tareas, simplemente se trata de transcribir el módulo de contenidos correspondiente al resultado de las acciones realizadas en el paso anterior. Se trata de "recortar" del Proyecto Educativo de Educación Física el módulo correspondiente y de "pegarlo" en este apartado.

La razón por la que se establecen los contenidos antes de los objetivos es muy sencilla y responde a dos conceptos básicos. En primer lugar, si nos estamos moviendo en una concepción cognitiva del aprendizaje hemos de realizar una práctica acorde con esta concepción. En este sentido, los contenidos constituyen el objeto cultural que los alumnos han de aprender y, por tanto, ocupan un lugar destacado y prioritario. Los objetivos estarán supeditados a estos contenidos y a las características de los alumnos y del contexto.

El segundo concepto que justifica este orden de presentación se vincula directamente al anterior, ya que no podemos establecer límites o metas que hay que alcanzar (objetivos) si no se conoce sobre qué (contenido).

d) Objetivos didácticos:

Una vez conocido el qué enseñar (contenidos), es posible redactar los objetivos que queremos que nuestros alumnos alcancen con respecto a los

contenidos de la unidad didáctica.

Así, los objetivos didácticos deben ser entendidos como una guía del proceso educativo y han de contextualizar a la vez los tres niveles de concreción del currículo, es decir:

- Respetar el carácter prescriptivo de las directrices dadas por la administración.
- Satisfacer las necesidades concretas y específicas del contexto escolar en que se desarrollan (acordes con el PEC y con el PCC)
- Atender a las peculiaridades específicas del grupo de alumnos para los que están formulados.

El número de objetivos que se seleccionen y formulen para una unidad didáctica debe ser reducido y estar bien definido. Existe una cierta tendencia a programar un gran número de objetivos, los cuales, no pueden ser alcanzados posteriormente por diversas razones. Igualmente, un excesivo número de objetivos dificultará la tarea evaluadora de los mismos, o, cuando menos, la convertirán en extremadamente laboriosa e interminable. El exceso de objetivos, así como una escasa definición de los mismos o una ordenación incorrecta, pueden hacer perder de vista la propia finalidad educativa de la unidad didáctica.

Ni que decir tiene que, la selección de los objetivos debe corresponderse con las características de los alumnos para los cuales están pensados. La falta de relación entre los objetivos y las necesidades de los alumnos originará una incongruencia y, en definitiva, un fracaso seguro del proceso y del resultado.

Relacionado también con el apartado anterior, los objetivos didácticos que se propongan tienen que estar planteados a tal nivel que puedan ser asumidos, tanto por la mayoría de los alumnos, como en un alto porcentaje de los mismos por cada uno de ellos.

Los objetivos didácticos han de permitir la evaluación tanto del proceso de enseñanza como de los resultados finales obtenidos, por tanto, éstos tienen que ser evaluables. Unos objetivos que no puedan ser sometidos a un proceso de evaluación, o si este proceso resulta difícil, dudoso o laborioso, dará como resultado un posible fracaso del desarrollo de la unidad didáctica motivado por una mala selección de los objetivos.

El método, modelo didáctico, o estrategia de enseñanza que se pretenda utilizar es otro aspecto que debemos tener en cuenta para la selección de los objetivos. Según se pretenda transmitir un conjunto de habilidades ya establecidas (reproducción de modelos), o bien crear una comprensión de la actividad motriz que vaya de problema en problema y en la que se incite a una constante experimentación o búsqueda de soluciones (producción o creatividad), definirá una tipología concreta de objetivos.

En cuanto a la selección de los objetivos didácticos propios de la Educación Física, es muy importante y necesario que éstos, además de que sean educativos, funcionales y utilitarios, que atiendan a propósitos educativos relevantes.

Los objetivos didácticos se plantean para designar los aprendizajes y el nivel de los mismos que se espera que los alumnos adquieran al final de la unidad didáctica. Partiendo de este principio, podemos entender que la formulación de los objetivos didácticos tiene cierta importancia para concretar el conjunto de aprendizajes.

El objetivo didáctico lleva en su enunciado la obligación de actuar, de obrar. Esta actuación será posible tras la adquisición de los contenidos, que se logran mediante ciertas actividades. Desde un punto de vista terminológico, los objetivos didácticos han de expresarse con un solo verbo, en infinitivo, que describirá la competencia principal. Este infinitivo se ha de relacionar con un contenido específico y puede ser matizado con gerundios. Siempre, al presentar un objetivo o una lista de objetivos, ésta tiene que estar precedida por una frase similar a esta:

Los alumnos y las alumnas, al acabar esta unidad didáctica, han de ser capaces de...

Algunos ejemplos:

- Tomar y controlar las pulsaciones evitando sobrepasar el umbral cardiaco de actividad física saludable.
- Realizar pases al compañero con precisión y en situaciones diferentes.
- Participar en actividades expresivas en grupo con espontaneidad.
- Conocer las normas y formas de jugar de las actividades realizadas.
- Manejar la brújula y orientarse con mapas y planos.
- Tener una actitud positiva de respeto y de superación hacia las actividades físicas propuestas.
- Representar con su cuerpo acciones, sentimientos, y estados de ánimo.

e) Actividades de enseñanza y aprendizaje:

Las actividades de enseñanza-aprendizaje constituyen todo el conjunto de acciones propuestas por el profesor para el desarrollo de una unidad didáctica y se encaminan a lograr o alcanzar los objetivos didácticos de la misma. Por medio de estas actividades se entra en contacto, verdaderamente, con los alumnos, y de ellas depende, en gran medida, el sentido final y el éxito o fracaso de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades de enseñanza-aprendizaje concretan, en una sola acción o en un conjunto, los tres

tipos de contenidos del currículum.

La organización de los contenidos en diferentes bloques temáticos no presupone que las actividades de enseñanza-aprendizaje se deban organizar de la misma forma. Existen varias maneras de organización de estas actividades que desarrollan, simultáneamente, diferentes bloques de contenidos. Estas actividades no consisten en una suma anárquica de unidades de acción o de tareas, sino que han de responder a una serie de esquemas de progreso referidos tanto a los contenidos conceptuales y procedimentales, como actitudinales.

Es importante señalar que las actividades de enseñanza-aprendizaje serán más numerosas que las de evaluación, y por tanto, no es necesario que todas ellas puedan ser evaluadas de forma aislada y específica, ya que no constituyen, ni mucho menos, la verificación de los aprendizajes.

El concepto de actividades de enseñanza-aprendizaje se refiere tanto a las que el profesor utiliza para enseñar, como a las que los alumnos realizan para aprender. En este caso nos referiremos preferentemente a las actividades que realizan los alumnos.

En el nuevo sistema educativo, el concepto de actividad no responde a comportamientos puntuales de los alumnos, sino que, por el contrario, éstas requerirán de una reflexión profunda por parte de los profesores acerca de la funcionalidad de las mismas para los alumnos, de la relación con otras actividades propuestas anteriormente o que se propondrán en el futuro, de la potencialidad para generar aprendizajes significativos y, finalmente, de la relación y articulación con el resto de los elementos que componen la unidad didáctica.

Desde el punto de vista de la práctica docente cotidiana, es necesario que los profesores tengan en cuenta ciertas características que deben reunir las actividades, como por ejemplo, las siguientes:

- **Interrelación entre las diferentes actividades:** todas las actividades incluidas en una unidad didáctica deben estar interrelacionadas entre sí de forma congruente de tal manera que constituyan un encadenamiento con un orden y secuencia lógica y psicológica. Deben formar un conjunto armónico y equilibrado capaz de producir, sin desviaciones ni intentos superfluos, los efectos que se pretenden.
- **Respeto de la teoría elaborativa:** todas las actividades han de seguir un orden que vaya de aquéllas más generales y a aquellas de tipo más complejo y detallado.
- **Actividades que impliquen una disonancia en los alumnos:** las actividades deben permitir una contradicción o desequilibrio en los conocimientos previos de los alumnos (disonancia), posibilitando que el alumno, apoyándose en sus capacidades, pueda lograr construir su nuevo aprendizaje. En este sentido, las actividades deben suponer un puente hacia el nuevo conocimiento y no un salto en el vacío.

- **Representatividad e intencionalidad:** las actividades deben ser representativas del objeto final deseado y tener una intencionalidad específica para el logro de ese fin, es decir, deben tener un carácter consciente y definido. Por tanto, deben seleccionarse de tal manera que con el mínimo de actividades se consigan los efectos deseados.
- **Partir de lo que el alumno ya sabe:** es imprescindible conectar las nuevas actividades con las que el alumno ya conoce o ha experimentado anteriormente. Los aprendizajes previos de los alumnos o prerrequisitos de partida han de influir de forma decisiva en las actividades que se propongan. Este requisito ayudará igualmente a que no se repitan actividades o aprendizajes que ya poseen los alumnos, a introducir elementos afines a otras actividades que hayan resultado motivadoras anteriormente, a recoger propuestas de los alumnos, etc.
- **Actividades significativas y funcionales:** debemos cuidar que las actividades propuestas sean significativas y que atiendan a propósitos educativos relevantes y funcionales. Se deben proponer solamente aquéllas que en verdad propicien el logro de las intenciones educativas y aquéllas cuya funcionalidad posibilite la consecución de éstas.
- **Ajustadas al objetivo didáctico:** no se debe olvidar que las actividades deben contribuir a la consecución de los objetivos didácticos fijados, motivo por el cual, éstas deben estar en perfecta congruencia con los propósitos de conducta definidos en los mismos.
- **Permitir diferentes ritmos de aprendizaje:** sabemos que no todos los alumnos son iguales ni poseen los mismos niveles de habilidad, ni tan siquiera, los mismos ritmos de aprendizaje. Por tanto, las actividades que se diseñen habrán de tener presente este condicionante y prever diferentes tipologías o niveles de actividades para cubrir la realidad con la que el profesor se encontrará en la práctica. Este concepto lleva, inseparable, el de que las actividades han de tener diferentes niveles de dificultad para poder cubrir así los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- **Participación del alumno en su selección:** en la medida de lo posible es bueno que los alumnos participen o tengan vías de acceso en la concreción de las actividades que tienen que realizar. Esto ayudará a los alumnos a sentirse más motivados y confiados y les dará sentido y significado en la práctica de las mismas.
- **Actividades cooperativas:** las actividades deben abarcar todas las posibilidades de agrupamientos para el trabajo de los alumnos, desde el enfrentamiento individual en tareas concretas, hasta la organización de un pequeño grupo con un objetivo común, pasando por la organización en gran grupo, o cualquier otra variable adecuada a los objetivos que se pretenden conseguir. Sin embargo, se deben promover las actividades de equipo como elemento de socialización, de fomento de la

participación en una tarea común y en la búsqueda de un aprendizaje cooperativo.

- **Redacción o formulación con un sustantivo:** por motivo de unificación terminológica, las actividades de enseñanza-aprendizaje se redactan con un sustantivo.

Las características descritas no constituyen una norma prescriptiva ni deben estar presentes, todas ellas, en las diferentes actividades ya que ello resultaría, sino imposible, de muy difícil consecución. Igual ocurre con los criterios que a continuación se exponen. Todo ello debe ayudar al profesor en la selección de las actividades más adecuadas en cada momento y situación. Entre otros criterios posibles que hay que tener en cuenta en la selección de actividades de enseñanza-aprendizaje, destacamos los siguientes:

- **Momento evolutivo de los alumnos:** la determinación o conocimiento del momento evolutivo en que se encuentran los alumnos facilitará la construcción de aprendizajes significativos, de forma que se favorezcan las relaciones entre los que ya sabe y los nuevos contenidos.
- **Variedad de actividades:** es recomendable que las actividades que se presenten a los alumnos sean variadas; atiendan a una amplia gama de estímulos de tal modo que se puedan cubrir todas las posibilidades de la conducta motriz que se persiga. Se deben evitar las repeticiones y las reiteraciones. La diversidad de actividades es también una manera de atender a la diversidad del alumnado.
- **Actividades motivantes:** la motivación es una cualidad necesaria en toda actividad docente; cuanto más motivantes sean las actividades que se propongan más posibilidades de éxito tendrán las mismas.
- **Participación de otras personas:** es importante seleccionar actividades en las que, ocasionalmente, otras personas ajenas al aula intervengan (padres, otros profesores, personas ajenas a la institución, etc.); de esta manera se favorece que los alumnos entiendan y valoren la participación de la comunidad en la escuela y de ésta en la comunidad; a la vez que ellos mismos aprenden a participar y se sienten miembros activos de la sociedad a la que pertenecen.
- **Consideración del contexto:** el lugar en donde viven los alumnos ha de ser tenido en cuenta, ya que permite integrar las nuevas actividades que se proponen específicamente en cada unidad didáctica en su vida cotidiana. Además, es necesario proponer otras actividades en las cuales se facilite el acceso de los alumnos a otros contextos diferentes en el que habitualmente se desenvuelven.
- **Actividades abiertas:** son todas aquéllas que permiten a los alumnos decidir razonablemente el resultado de su ejecución. En Educación Física se concretan en todas aquéllas que incitan al alumno a la

resolución de problemas en las que se pueden dar diferentes soluciones, más que a las de reproducción de modelos, en las que sólo existe una respuesta válida.

- **Recursos disponibles:** los diferentes recursos disponibles, tanto de tipo material como de instalaciones y estructura, condicionarán la selección de las actividades y obligarán al profesor a agotar todos los recursos disponibles.

Como ya hemos apuntado anteriormente, las actividades se pueden referir al profesor o al alumno, y estas últimas pueden ser realizadas colectiva o individualmente. Pero en el diseño y desarrollo de las unidades didácticas es necesario que las diferentes actividades que se planteen tengan en cuenta los distintos criterios expuestos anteriormente, los cuales, originarán diferentes tipos de actividades en función de las necesidades específicas concretas. A continuación se exponen algunos posibles tipos de actividades.

- **Actividades de desarrollo:** son actividades destinadas a que los alumnos trabajen los diferentes tipos de contenidos propios de la unidad didáctica. Estas actividades darán las pautas para realizar, con alumnos concretos, actividades de otro tipo en función de su evolución y asimilación. De esta manera, a lo largo de la unidad didáctica, se podrán intercalar, cuando se considere necesario, actividades de refuerzo, de ampliación, de profundización, etc.
- **Actividades de iniciación:** para una correcta intervención educativa sobre la base del aprendizaje significativo se hace necesario prever y diseñar, en las unidades didácticas, ciertas actividades que permitan descubrir los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, sus necesidades, grado de desarrollo y conocimiento. De la misma manera, estas actividades contribuyen a motivar a los alumnos hacia la propuesta educativa que contiene la unidad didáctica en concreto.
- **Actividades de refuerzo:** son todas aquellas encaminadas a recuperar o a reforzar aspectos concretos, básicos y necesarios del área para el correcto aprendizaje y dominio de los contenidos que se consideran que todos los alumnos deben adquirir. Será necesario prever algunas actividades de recuperación en el diseño de las unidades didácticas para todos aquellos alumnos que no consigan superar ciertos aprendizajes y deban insistir sobre los mismos.
- **Actividades de ampliación:** es posible que ciertos alumnos aprendan de forma más rápida los contenidos que se pretenda transmitir. Para todos ellos será necesario prever también una serie de actividades que les permitan la posibilidad de ampliar ciertos aspectos de estos contenidos, mientras el resto de los alumnos siguen con las actividades de tipo común; incluso, puede haber alumnos que estén realizando actividades de refuerzo u otro tipo. Las actividades de ampliación facilitan la

aplicación de los aprendizajes construidos a nuevas situaciones totalmente novedosas para el alumno.

- **Actividades de profundización:** son todas aquellas que se programan con la intencionalidad de abrir nuevas vías de desarrollo de contenidos concretos. Como ejemplo pueden servir todas aquellas actividades encaminadas a profundizar en el conocimiento y práctica de un deporte o actividad física determinada.
- **Actividades de adecuación al entorno:** el prever actividades, en ciertas unidades didácticas, que conecten a los alumnos con el entorno más próximo proporcionará un mayor conocimiento y aprovechamiento de los recursos que éste nos ofrece, tanto al nivel de instalaciones y lugares para la práctica deportiva como de respeto, conservación y mejora de dicho entorno.
- **Actividades de orientación:** estas actividades son propias para orientar al alumno en su futuro, tanto profesional como académico. En Educación Física pueden utilizarse para orientar a los alumnos hacia determinadas prácticas deportivas o posibles especializaciones.
- **Actividades integradas:** son todas aquellas que integran contenidos diversos y variados, bien de la propia área o de varias áreas del currículum. Una unidad didáctica de tipo interdisciplinar incluirá mayoritariamente este tipo de actividades.
- **Actividades de síntesis:** se deben programar o prever actividades de síntesis con la finalidad de constatar, de forma global y general, el logro o asimilación de los contenidos por parte de los alumnos. En los créditos de síntesis en Cataluña o en ciertas unidades didácticas de otras comunidades, estas actividades tienen mucha importancia.
- **Actividades de evaluación:** estas actividades están muy ligadas a las de desarrollo. En este sentido, la evaluación debe considerarse muy ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje y como un instrumento que permita la regulación de los aprendizajes de los alumnos.

Evidentemente pueden existir otros tipos de actividades, pero las anteriormente descritas son algunas de las que comúnmente se pueden proponer en una unidad didáctica. Si bien hemos de tener presente que la unidad didáctica ha de tener una coherencia entre todos los elementos que la componen. Quiere esto decir que, por lo general, las actividades de una unidad didáctica deben ser mayoritariamente de un tipo concreto.

La tabla siguiente ejemplifica unas actividades de enseñanza y aprendizaje de una unidad didáctica de iniciación deportiva.

<i>Bote</i>	Cambios de velocidad y dirección del desplazamiento
	Entornos con dificultad variable
	protección de la pelota frente a contrarios
<i>Lanzamientos</i>	Dominio de las técnicas básicas
	Precisión sobre blancos estáticos
	Precisión sobre blancos móviles
	Precisión en situaciones inhabituales
	Alcanzar distancia con objetos ligeros
Alcanzar distancia con objetos pesados	
<i>Pases y recepciones</i>	Dominio de las técnicas básicas de recepción
	Situaciones estáticas
	Situaciones de desplazamiento
	Con oposición de adversarios
<i>Combinaciones</i>	Bote-lanzamiento; bote-pase; recepción-bote...

Tabla 28: *Ejemplo de actividades de enseñanza y aprendizaje de una unidad didáctica*

f) Criterios y actividades de evaluación:

La concepción pedagógica que orienta la evaluación de esta propuesta de modelo para la programación de la Educación Física queda ampliamente recogida y delimitada en el apartado 6.5 del capítulo cuarto del marco teórico de este trabajo. Aquí vamos a limitarnos a describir un mecanismo ágil y fácil que, a partir del citado modelo de evaluación, ayude a los maestros y profesores a resolver este apartado de sus unidades didácticas. Para ello proponemos las siguientes acciones:

Identificar los objetivos terminales a los que hace referencia la unidad didáctica: los objetivos terminales precisan, para cada área, el *tipo* y el *grado* de aprendizajes que han de realizar los alumnos a propósito de los contenidos específicos. Son indicadores del aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. Los objetivos terminales señalan los aprendizajes básicos y relevantes del área; son flexibles y no deben ser aplicados de forma mecánica.

Los objetivos terminales pueden referirse a contenidos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal y suelen referirse a cada uno de los bloques de contenidos del área.

Con ellos se trata de garantizar el aprendizaje de las capacidades expresadas en los objetivos generales y vincular las diferentes unidades didácticas tanto a los objetivos como a los contenidos del área.

Es posible realizar una secuenciación de los objetivos terminales por cada uno de los ciclos educativos. Pero es costumbre utilizar los del primer nivel de concreción (prescriptivos) y vincularlos con los contenidos de cada unidad didáctica. Esto último permite la posibilidad que un determinado objetivo terminal pueda ser alcanzado de forma satisfactoria en una sola

unidad didáctica como que su consecución se logre con la suma de los contenidos de varias unidades.

Se trata pues de relacionar los diferentes contenidos de cada unidad didáctica con los objetivos terminales correspondientes. Esto es el punto de partida para la elección y el diseño de los instrumentos de evaluación.

Veamos un ejemplo de los contenidos de una unidad didáctica referida a la Condición Física:

PROCEDIMIENTOS	O.T.	CONCEPTOS	O.T.	ACTITUDES	O.T.
- Realización del calentamiento en función de los contenidos de la sesión. - Experimentación de diferentes tipos de calentamiento. - Ejecución de un calentamiento diseñado por cada alumno	5 11	- El calentamiento: objetivo y finalidades - Tipos de calentamiento	10	- Mostrar interés en la realización del calentamiento en las diferentes sesiones. - Actitud favorable delante de la importancia del calentamiento en la sesión de EF	20

Tabla 29: *Ejemplo de concreción de los objetivos terminales de un módulo de contenidos*

◊ **Determinar las actividades de evaluación a partir de su intencionalidad (inicial, formativa, sumativa):** se trata de tomar una decisión respecto a los momentos en que vamos a realizar actividades de evaluación. Tomando como referencia la dimensión temporal de la evaluación hay que decidir si realizaremos una evaluación inicial y/o formativa y/o sumativa.

◊ **Determinar las actividades de evaluación a partir de los objetivos didácticos:** se trata de no perder de vista los objetivos planteados en la unidad didáctica y asegurar que la evaluación determine el logro de los mismos y su grado de consecución.

Esto hace necesario un estudio y análisis de los objetivos didácticos para poder determinar la orientación que se va a dar a todo el proceso evaluativo de la unidad. De alguna manera, se trata de establecer la orientación normativa y/o criterial de la evaluación, y de establecer la idea general de los instrumentos y actividades de evaluación.

◊ **Definir los instrumentos que se van a utilizar:** es una decisión sobre la elección de los instrumentos que serán más idóneos para llevar a cabo la recogida de las informaciones referentes al proceso de aprendizaje de los alumnos y que posteriormente nos permitirá establecer una valoración de dichas informaciones.

◊ **Designar cómo se integran los conceptos, los procedimientos y las actitudes:** es lógico pensar que si en una unidad didáctica hemos planteado contenidos

referentes a los ámbitos procedimental, conceptual y actitudinal, éstos sean evaluados. Es por tanto necesario decidir la forma en que vamos a obtener información respecto de estos tres tipos de contenidos:

- ¿Vamos a utilizar un instrumento para cada ámbito?
- ¿Vamos a integrar los tres ámbitos en un sólo instrumento?
- De los diferentes instrumentos que hemos pensado utilizar para la evaluación: ¿vamos a integrar en cada uno de ellos los tres ámbitos de contenidos?.
- ¿.....?

◊ **Establecer los comportamientos o rasgos más importantes a partir de los objetivos y contenidos:** consiste en identificar aquellos comportamientos motrices más representativos de los contenidos y objetivos planteados en la unidad didáctica y que servirán como elemento de valoración y juicio del logro o no de los mismos.

Se trata de establecer un listado de frases (items) referentes a aquellas conductas que queremos comprobar y que constituirán la definición y concreción de los diferentes instrumentos establecidos previamente.

En una perspectiva de evaluación criterial fundamentada en instrumentos de observación consiste en establecer el "*universo de medida*".

En una evaluación fundamentada en la experimentación y por tanto en la comparación normativa consistirá en la selección o diseño de las pruebas más representativas de los comportamientos o capacidades que se desee valorar.

◊ **Asignar niveles de eficacia cualitativa o cuantitativa:** los niveles de eficacia pueden plantearse desde un punto de vista tanto *cuantitativo* como *cualitativo*. En el primer caso, la jerarquía se establece a partir de la frecuencia de aparición, de los niveles máximos alcanzados, del número de repeticiones, etc.; es decir, siempre a partir de escalas físicas de medición.

En el segundo caso, la jerarquía se establece en función de la dificultad de los comportamientos o su aparición en el proceso de aprendizaje. Es el profesor el que determina, a partir de una escala de tipo mental la consecución y grado del comportamiento y la importancia y representatividad del mismo en el conjunto del "universo de medida".

En ambos casos se trata de delimitar la "*línea de corte*", es decir los requisitos mínimos para considerar que un alumno ha superado los contenidos y objetivos más básicos de la unidad didáctica.

◊ **Determinar niveles de eficacia para emitir una calificación o informe:** tomando como referencia la "línea de corte" se trata de establecer diferentes gradientes tanto por la parte superior como inferior de la misma,, con el fin

de poder tomar decisiones con respecto de los niveles alcanzados por cada alumno.

Generalmente y tradicionalmente estas decisiones se refieren a la emisión de una nota o calificación de los alumnos. En la actualidad las decisiones al respecto deben ir más allá de la simple emisión de una nota o calificación y deben comportar actuaciones concretas y específicas para cada alumno con el fin de incidir de manera positiva en la progresión de su proceso de aprendizaje.

A continuación ofrecemos un ejemplo de una escala descriptiva referida a procedimientos, conceptos y actitudes de una unidad didáctica en la que se trabajan aspectos básicos de las danzas. Se trata de un instrumento de evaluación que describe una determinadas conductas, las cuales son especificadas desde los niveles más bajos en su realización hasta la descripción de la mejor manera de realizar el comportamiento. Entre estos dos extremos se pueden establecer varios niveles intermedios con gradientes de diversa eficacia en la realización de la habilidad, tarea o comportamiento.

Los criterios para evaluar la unidad didáctica con este instrumento se orientan hacia una evaluación criterial en función de:

- *Media de nivel 1:* no se han asumido los aprendizajes básicos y es necesario que el alumno mejore.
- *Media de nivel 2:* Se han asumido algunos aprendizajes pero falta consolidar algunos considerados importantes. El alumno debe mejorar.
- *Media de nivel 3:* El alumno ha asumido los aprendizajes básicos de una manera satisfactoria.
- *Media de nivel 4:* El alumno ha asumido los aprendizajes básicos de una muy satisfactoria.
- *Media de nivel 5:* El alumno ha asumido los aprendizajes básicos de una manera excelente.

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
Pasos	No realiza ningún paso de manera correcta si sabe lo que ha de hacer.	Pocas veces realiza los pasos y casi siempre no sabe lo que debe hacer.	Sabe realizar la mayoría de los pasos pero le falta mejorar la ejecución.	Generalmente realiza los pasos correctamente y sabe cuando realizarlos.	Siempre realiza correctamente los pasos y sabe cuando ha de hacerlo.
Ritmo	No consigue realizar ninguno de los ritmos que forman la danza.	En ocasiones sigue alguno de los ritmos de la danza.	Conoce los ritmos de las danzas pero muestra dificultades para realizarlos.	Conoce los ritmos y los realiza con bastante corrección.	Realiza correctamente todos los ritmos de la danza.
Direcciones y cambios (de pareja, de lugar...)	No sabe nunca la dirección que ha de seguir ni tampoco sabe la pareja que le toca.	En ocasiones acierta la dirección que debe seguir pero no consigue situarse en el lugar correcto y con su pareja.	Conoce correctamente las direcciones que debe seguir pero tiene dificultades con los cambios de lugar y pareja.	Casi siempre realiza correctamente los cambios de dirección, de lugar y de pareja.	Domina con corrección los cambios de dirección, de lugar y de pareja.
Conocimiento sobre la danza (música, origen, historia...)	No conoce nada sobre la danza trabajada ni reconoce su música.	No conoce nada sobre la danza pero reconoce su música.	Tiene ligeros conocimientos sobre la danza y reconoce su música.	Tiene conocimientos sobre la danza y sobre su música.	Ha asumido perfectamente los conocimientos de la danza y de su música.
Actitud frente la danza	No le gusta la danza y se aburre en clase. Tiene una actitud negativa.	No muestra mucho interés por la danza y se distrae con facilidad	Le gusta la danza y se muestra participativo.	Tiene interés y se muestra interesado por aprender la danza.	Muestra una actitud muy positiva y participativa activamente en la danza.
Actitud frente a los compañeros	Tiene una actitud negativa, molesta a los compañeros y se distrae.	A menudo se distrae y molesta a los compañeros.	Acostumbra a comportarse correctamente con los compañeros	Tiene una actitud positiva con los compañeros	Tiene una actitud positiva con los compañeros y coopera con ellos.

Tabla 30: *Ejemplo de instrumento de evaluación (escala descriptiva)*

g) Temporalización

La temporalización de una unidad didáctica es la distribución, a lo largo de sus sesiones, de las diferentes actividades de enseñanza y de evaluación definidas previamente. Esta temporalización proporciona las pautas para la distribución y/o ordenación de los contenidos y de las diferentes actividades que se van a trabajar en la unidad didáctica; es decir, trata de ajustar la actividad de enseñanza-aprendizaje al tiempo disponible.

La temporalización ha de ser interpretada siempre con la máxima flexibilidad y como algo susceptible de modificación y adaptación en función de los resultados de su desarrollo y de la evaluación formativa, la cual ha de regir y regular todo el proceso de enseñanza.

En Educación Física esta temporalización adquiere especial relevancia, pues es necesario tener en cuenta los factores condicionantes del tiempo y de los niveles diferentes en los alumnos. La secuenciación se refiere igualmente a las propias tareas de la sesión y ha de ofrecer la coherencia y la globalidad que permita trabajar los objetivos y contenidos previstos.

Será necesario ir incrementando, progresivamente, la intensidad de la acción y de la dificultad, de forma que, al inicio, las actividades sirvan de motivación para progresar hacia el logro de los objetivos y contenidos fijados y para acabar con las actividades de relajación adecuadas.

Tomando como referencia el ejemplo propuesto anteriormente de las actividades de enseñanza y aprendizaje veamos cómo puede materializarse su temporalización.

TEMPORALIZACIÓN		SESIONES											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Bote</i>	Cambios de velocidad y dirección del desplazamiento	■			■								
	Entornos con dificultad variable	■	■	■									
	protección de la pelota frente a contrarios		■	■				■					
<i>Lanzamientos</i>	Dominio de las técnicas básicas				■							■	
	Precisión sobre blancos estáticos				■	■						■	
	Precisión sobre blancos móviles				■	■			■				
	Precisión en situaciones inhabituales				■	■			■				
	Alcanzar distancia con objetos ligeros					■	■				■		
	Alcanzar distancia con objetos pesados					■	■				■		
													■
<i>Pases y recepciones</i>	Dominio de las técnicas básicas de recepción		■			■	■	■					■
	Situaciones estáticas							■	■				
	Situaciones de desplazamiento							■	■	■			
	Con oposición de adversarios							■	■	■	■		
<i>Combinaciones</i>	Bote-lanzamiento; bote-pase; recepción-bote...									■		■	■
Evaluación		■			■				■				■

■ Actividad principal de trabajo en la sesión
 ■ Actividad secundaria de trabajo en la sesión
 ■ Actividad de evaluación

Tabla 31: *Ejemplo de temporalización de las actividades de enseñanza y aprendizaje*

Finalmente, y para concluir este apartado referente a la temporalización, es muy útil que el profesor realice una matriz de interacción en donde se recoja el resultado de la temporalización de la unidad didáctica a partir de los contenidos y objetivos de la unidad didáctica. La finalidad de esta acción es la comprobación de sí la distribución de las actividades de enseñanza y aprendizaje entre las diferentes sesiones se ha realizado correctamente.

Esta matriz consiste en especificar en uno de sus ejes las diferentes sesiones de duración de la unidad didáctica, y, en el otro, los diferentes objetivos de la misma. Posteriormente, se trata de anotar en la intersección correspondiente los contenidos de la unidad didáctica que en cada sesión se

trabajan con referencia al/los objetivos que se refieren.

Este procedimiento es muy útil por dos razones: por un lado ayuda al profesor a realizar una correcta y adecuada temporalización; por otro, y debido a su esquematización, advierte, en ocasiones, el tratamiento excesivo o escaso de ciertos objetivos o contenidos y de su correcta o incorrecta distribución en las sesiones. La tabla siguiente ejemplifica el resultado de esta acción.

SESIONES	OBJETIVOS					
	A	B	C	D	E	F
1	1.1	1.2				
2						3.3
3	1.1			2.2		
4			2.1		3.1	
5			2.1			3.3
6					3.1	
7		1.2			3.2	3.3
8				2.2	3.2	
9		1.3				
10						3.3
11	1.1	1.3				
12						

Tabla 32: *Ejemplo de matriz de interacción de los contenidos con los objetivos por sesiones*

h) Orientaciones didácticas:

Las orientaciones para la intervención pedagógica hacen referencia a todos aquellos aspectos instruccionales que el profesor puede utilizar; es decir, a todas aquellas prescripciones relativas a la manera de impartir la enseñanza.

La concepción del aprendizaje, como un proceso de construcción del propio alumno, no implica olvidar la importancia de la actuación del profesor en ese proceso. Los aprendizajes se construyen a partir de la interacción que se establece entre los alumnos y el profesor, actuando éste como simple intermediario y dinamizador en la transmisión de los conocimientos y aprendizajes.

La unidad didáctica debe especificar en cada caso la orientación metodológica que se le dará. Esta orientación siempre estará en función de las características de los contenidos, objetivos, alumnos, recursos, etc. Por eso no se define una metodología única, sino que se parte de que cada actividad puede definir un tipo de método concreto que mejor se adapte al tipo de tarea, de alumnos y circunstancias.

Una característica que debe guiar la metodología o estrategia pedagógica utilizada en la unidad didáctica es la adecuación o flexibilidad, la necesidad de adaptarse a cada circunstancia específica. Por ello, los métodos didácticos han

de estar subordinados a las características psicológicas del que aprende, a la estructura científica de la actividad, a los medios disponibles, etc.

Además de definir una línea pedagógica para toda la unidad didáctica, es posible, cuando las circunstancias así lo requieran, establecer diferentes criterios o formas pedagógicas en cada una de las actividades.

En la Educación Física existen numerosas posibilidades pedagógicas para la intervención educativa, si bien, frecuentemente, el profesor se limita a utilizar un reducido repertorio o a centrarse exclusivamente en aquellas pedagogías denominadas directivas. La utilización de estas pedagogías no supone ningún error -cuando las circunstancias así lo aconsejen-. Sí es erróneo utilizarlas siempre y no plantear la enseñanza con aquéllas que según el momento didáctico resulten las más adecuadas.

La definición de un tipo u otro de orientación didáctica ha de buscar la coherencia con los diversos elementos que intervienen y no estar subordinada a las características del profesor. De forma amplia y general, la opción metodológica de la unidad didáctica puede estar delimitada por los elementos o aspectos que se recogen a continuación:

◊ **Modelo didáctico:** entendido como una ejemplificación reducida de una realidad que implica un conjunto de elementos que interactúan y se relacionan entre sí y cuyo resultado constituye un orden secuencial y jerárquico de decisiones y, en definitiva, configura diferentes formas de plantear la enseñanza. En ocasiones nos referimos al método didáctico para aludir a este concepto. Como ejemplos más conocidos y globalizadores de cuantos existen, anotamos:

- **Instrucción directa:** modelo o método ampliamente difundido. Utiliza estrategias de tipo instructivo en las que el profesor dirige las acciones y organiza los recursos mediante las técnicas de enseñanza directa y dirigida. Suele utilizar una organización del grupo de tipo masiva.
- **Descubrimiento guiado:** se centra en las estrategias participativas que facilitan al alumno la oportunidad de elegir, entre varias opciones, la que mejor se adapte a sus necesidades e intereses.
- **Resolución de problemas:** en este modelo se utilizan básicamente estrategias emancipativas, las cuales, partiendo del conocimiento e intereses de los alumnos, instruyen a éstos en los procedimientos relacionados con la investigación y la resolución de problemas significativos.

◊ **Estilo de enseñanza:** entendiendo este concepto como la forma que utiliza el profesor para transmitir lo que quiere enseñar y a la manera que plantea el aprendizaje de los alumnos. Existen numerosas clasificaciones; entre otras, los conocidos estilos de enseñanza de Muska Mosston (1982). Como ejemplo proponemos los siguientes:

- **Enseñanza directa:** a partir de la información dada por el profesor, el

alumno debe ejecutar de forma concreta e inmediata y realizar el modelo descrito por el profesor, sin que quepa otra opción motriz posible.

- **Enseñanza dirigida:** partiendo del estilo anterior, en este caso se facilita al alumno la oportunidad de poder elegir el lugar en el que realizará la tarea, así como el ritmo y el nivel de ejecución. Este estilo también es conocido como "asignación de tareas".
- **Enseñanza dirigida por grupos:** este estilo es muy similar al anterior y la diferencia radica en que los alumnos se organizan por grupos.
- **Enseñanza recíproca:** este estilo consiste en una serie de técnicas de enseñanza en las que se organiza a los alumnos por parejas, y donde uno de ellos realiza las acciones encomendadas por el profesor. El segundo observa el trabajo del ejecutante con los criterios establecidos por el profesor, extrae conclusiones y ofrece a su compañero la información necesaria sobre la realización. Cuando el ejecutante finaliza la tarea, éste y el que observa cambian de roles (papeles).
- **Microenseñanza:** otorgan al alumno la oportunidad y la posibilidad de actuar como coordinador-docente ante el resto del grupo o de subgrupos en los que se subdivide la clase. Este estilo se fundamenta en el conocimiento que el alumno posee, así como en la necesidad de favorecer sus intereses y sus actitudes de trabajo libre.
- **Búsqueda:** la información inicial dada por el profesor se transforma en el planteamiento de una incógnita o de un problema que el alumno debe resolver. Esta incógnita debe provocar en los alumnos la necesidad de situarlos en un estado de búsqueda propicio para encontrar la solución al problema planteado.
- **Estilos que propician la creatividad:** son aquellos que conceden al alumno libertad para la creación motriz. Favorecen la capacidad de aprender a aprender y se fundamentan en la capacidad del individuo de preguntar, de examinar, de innovar, a considerar una situación de nuevas maneras y a tratar de buscar alternativas.

✦ **Formas de conducción de la clase:** actitud del profesor en cuanto a la manera de transmitir los conocimientos a lo largo de la clase y del clima que genera en el transcurso de la misma a partir de una concepción concreta del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la manera de dinamizar la clase. Esta postura hacia los alumnos puede resultar:

- **Instructiva:** cuando la mayor parte de las decisiones las toma el profesor. Tiene como objetivo motivar a los alumnos, permitiéndoles la consecución de determinados logros iniciales y reforzando sus actitudes positivas de aprendizaje.
- **Participativa:** los objetivos que se persiguen, así como los contenidos seleccionados, son acordados entre el profesor y los alumnos. Se trata de formas que buscan el establecimiento de un espacio hacia la

opcionalidad dependiendo de las posibilidades materiales del centro y de la propia formación del profesor, tratando siempre de adecuarse a las necesidades e intereses de los alumnos.

- **Emancipativa:** en este caso, la mayoría de decisiones corresponden a los alumnos, debido al conocimiento y familiarización de éstos con los objetivos y los contenidos desarrollados.

◊ **Formas de organización:** es la manera de organizar a los alumnos durante las sesiones como respuesta a diversas variables (ganar tiempo, enseñanza más eficaz, garantizar la seguridad, participación, etc.).

- **En gran grupo:** cuando todos los alumnos participan simultáneamente en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Por grupos reducidos:** cuando, dependiendo de las posibilidades y de las necesidades e intereses de los alumnos, éstos son divididos en grupos de trabajo que siguen orientaciones metodológicas adaptadas a sus necesidades y características particulares.
- **Por parejas:** es una forma habitual de formación de grupos muy propicia para ciertas actividades de la Educación Física
- **De forma individual:** cada alumno ocupa un espacio de forma individual y no se establece ningún tipo de comunicación ni relación con los demás. Trabaja de forma autónoma.
- **Formas de trabajo:** libre, paralela, alternativa, competición, por oleadas, en circuitos, etc.
- **Tipos de formación:** frontales, en círculo, en cuadrado, de forma dispersada, etc.
- **Criterios de formación:** grupos homogéneos, heterogéneos. De libre formación o formados por el profesor u otros condicionantes.

◊ **Método de práctica:** es la manera en que el profesor organiza la progresión de la materia, o sea, los contenidos de enseñanza, a lo largo de una o de varias sesiones.

- **Global:** presentación de una tarea o actividad de forma global y ejecución de la misma por parte de los alumnos en su totalidad.
- **Analítica:** basada en la descomposición o separación de los elementos de una tarea en tantas partes como sea posible y necesario para presentarlas una a una a los alumnos
- **Mixta:** combinación de los dos métodos anteriores.
- **Otras:** son variantes de los métodos global y analítico las cuales convierten a éstos en instrumentos aconsejables para situaciones variadas.
- **En la condición física:** se debe especificar el método de entrenamiento que se utilizará: continuo, interválico, de repeticiones, etc.

◊ **Tipo de práctica:** periodicidad y continuidad en la presentación de los contenidos. Ésta puede ser:

- **Concentrada:** la realización de una actividad o conjunto de actividades o tareas que poseen una característica común se realiza de forma continuada y concentrada, sin intervalos y sin incluir otro tipo de contenido, actividad o tarea durante el tiempo que dura el aprendizaje de la anterior.
- **Distribuida:** los contenidos, actividades o tareas son distribuidas en el tiempo a la vez que se conjugan e intercalan con otro tipo de contenidos, actividades o tareas.

◊ **Formas de control:** centrado este criterio en todas aquellas decisiones, elementos o acciones susceptibles de tener una atención sobre las mismas con la finalidad de lograr un clima positivo de trabajo, seguridad y eficacia de la enseñanza.

- **¿Quién controla?:** el profesor, el alumno, otra persona, etc.
- **¿Qué controla?:** los criterios de ejecución, los criterios de organización, el desarrollo de la sesión, la asistencia, los hábitos higiénicos (ducha, ropa, etc.), los programas, etc.
- **¿Cuándo controla?:** antes de las sesiones, durante las sesiones, después de las sesiones.
- **Control de la contingencia:** control -y consiguiente previsión- que se intenta ejercer previamente sobre lo que puede ocurrir en una circunstancia determinada haciendo más probables unos sucesos o menos probables otros.

◊ **Formas de motivación:** como una estimulación constante hacia el alumno, basada en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje y que condicionará el propio proceso y resultado de la acción didáctica.

- **Intrínseca:** es la estimulación proporcionada por la misma práctica de la actividad física y los aspectos que ésta tiene de superación, riesgo, novedad, etc.
- **Extrínseca:** es la que se provoca por elementos externos, pero paralelos a la propia práctica de actividad física, generalmente por alabanzas, comentarios, incitaciones... del profesor, compañeros u otras personas
- **Disonancia cognitiva:** en una persona, se produce un estado de disonancia cognitiva -y consiguiente motivación- cuando su entorno le proporciona una serie de elementos o piezas de información, que a nivel psicológico "no encajan" y provocan una ansiedad o estado positivo para resolver la cuestión o, en nuestro caso, el problema motor.

◊ **Interacción profesor-alumno:** tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y uno o varios alumnos a lo largo del desarrollo de una sesión

i) Recursos didácticos:

En este apartado es necesario describir todos aquellos recursos no bibliográficos que se utilizarán para el desarrollo de la unidad didáctica. Estos recursos se refieren tanto a los que el profesor utilizará, o debe proporcionar, y a aquéllos que son responsabilidad de los alumnos.

En el caso de la Educación Física, estos recursos se centran básicamente sobre los aspectos del material deportivo y de las instalaciones. Así pues, podemos concretar estos recursos en los siguientes apartados:

- **Material deportivo:** relación de todo aquel material deportivo, tanto convencional como alternativo, que será necesario para la realización de la unidad didáctica y que el profesor tiene que prever.
- **Instalaciones:** serán aquellas instalaciones necesarias para la práctica de las actividades físico-deportivas; es decir, los lugares en donde se realizarán las diferentes sesiones de la unidad didáctica. Generalmente estas instalaciones serán de tipo deportivo, pero pueden preverse sesiones, que por sus características, comportarán la utilización de otro tipo de instalación, por ejemplo: sala de medios audiovisuales, sala de usos múltiples, salón de actos, etc.
- **Material para el alumno:** en el diseño de la unidad didáctica se ha de prever todo aquel material que el alumno necesitará, y que le será comunicado al inicio de la misma. Por lo general, este material se basa en la ropa deportiva necesaria para la práctica, pero, cada día más, también se les pide a los alumnos la compra para su utilización en clase de pequeño material deportivo de uso personal, por ejemplo: una cuerda para saltar, una raqueta de badminton, un aro, etc.

Puede ser también que para ciertas unidades didácticas, por sus características -actividades en la naturaleza, salidas, actividades interdisciplinares, etc.-, los alumnos necesiten la utilización de otro tipo de material más específico.

- **Otro material no deportivo:** referido a aquellos instrumentos u objetos que facilitan la tarea docente al profesor y que son recursos necesarios para el desarrollo de ciertos contenidos, por ejemplo:
 - Material audiovisual: cassette, vídeo, televisor, proyector de diapositivas, etc.
 - Material de soporte: diapositivas, cintas de vídeo, vestuario, maquillaje, etc.
 - Recursos musicales: discos, compactos, cassettes, etc.
 - Otros...

j) Bibliografía:

Éste es un apartado de las unidades didácticas que generalmente no se tiene presente, o se pasa por alto. Pensamos que en este sistema de programación, habitualmente, el profesor debe utilizar recursos bibliográficos que le ayuden en la tarea del diseño de las unidades. Por ello, es aconsejable dedicar un apartado para relacionar toda la bibliografía que se ha utilizado en el diseño y, más importante todavía, para reseñar aquella que se utilizará en el transcurso de su desarrollo; es decir, de su aplicación con los alumnos.

Por otra parte, es posible que se tenga que recomendar o proporcionar a los alumnos una lista bibliográfica para consulta o lectura.

Respecto a este apartado, es probable que la mayoría de unidades didácticas de la Educación Física no tengan la necesidad de constatar ningún tipo de referencia bibliográfica, pero pueden existir algunas (sobre todo aquellas de tipo optativo o interdisciplinario), en las que esta concreción sea necesaria.

k) Anexos:

En este apartado, por lo general, se recogen los siguientes documentos:

- Todas las sesiones desarrolladas de la unidad didáctica.
- Los documentos para la evaluación.
- Las listas de asistencia y control.
- Otros documentos.

l) Sesiones:

La sesión de Educación Física representa la culminación del currículum y es la unidad básica y operativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una unidad básica, ya que ésta no puede entenderse como una "unidad independiente", puesto que forma parte de otras unidades de orden superior y que en forma ascendente se concretan en las unidades didácticas y en los proyectos educativos. Así, la sesión forma parte de un proceso de diseño y desarrollo del currículum y está inmersa en una estructura pedagógica formando una unidad dentro de un marco mucho más amplio.

La sesión es también una unidad operativa, ya que en ella se producen los verdaderos intercambios entre profesor y alumnos y es en donde se producen los aprendizajes y los cambios en los comportamientos de estos últimos. La sesión ha de compartir, junto con los demás niveles de la programación, la previsión de aquello que se pretende realizar y conseguir desde una perspectiva flexible y adaptativa.

Así, la sesión es el espacio de tiempo en el que se desarrollan las actividades previstas por el profesor con la finalidad de conseguir el

aprendizaje de unos contenidos delimitados por unos objetivos didácticos. De manera más específica, la sesión pretende:

- Vincular la teoría y la práctica, es decir, aplicación práctica; con los alumnos de todo lo programado.
- Ser el espacio de tiempo para que los alumnos progresen en sus aprendizajes.
- Proporcionar los medios necesarios para que los alumnos desarrollen sus capacidades, habilidades, estrategias, actitudes, etc.
- Permitir y fomentar procesos de socialización entre los alumnos.

El diseño y el desarrollo de las sesiones giran alrededor de la organización de los grupos y de las tareas y, por otra parte, del desarrollo de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación previstas.

La organización de los grupos y tareas se caracteriza por:

- * **La formación de grupos:** ésta se realiza atendiendo a las consideraciones de:
 - La psicología social: integración de los alumnos en el grupo, estabilidad de estos grupos, cohesión, etc.
 - La psicología del aprendizaje: principios psicopedagógicos, atención a la diversidad, etc.
 - La organización aplicada: número de alumnos por grupo, elección de sus miembros, criterios de formación, duración, formaciones en el espacio, etc.
- * **El material:** necesidad, importancia, utilización, seguridad, etc.
- * **El tiempo:** rentabilidad, gestión, etc.

Por otra parte, la sesión es el lugar en donde se desarrollan las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que los profesores han diseñado en la elaboración de las respectivas unidades didácticas. Según las características de estas actividades y las de los alumnos a los que van dirigidas, el profesor seleccionará un modelo concreto de sesión para poder desarrollar éstas con las mayores garantías de éxito y de eficacia.

El modelo de sesión estará básicamente condicionado por la formación de los grupos expuesta anteriormente y por las diferentes configuraciones de las partes que ésta puede tener. En este sentido, nuestra propuesta para la configuración de las sesiones de una unidad didáctica se estructura de la siguiente forma.

Partimos de la consideración que la tipología de las actividades y, en consecuencia, los contenidos que se desarrollan en la sesión son los que

delimitan las diferentes partes de la misma y sus respectivas configuraciones. En este sentido, el contenido delimita, en primer lugar, la división o no en partes de la sesión y, en segundo lugar, la configuración e intencionalidad de estas partes.

En la tabla siguiente podemos observar el sentido y la orientación que adopta cada una de las partes de la sesión según las actividades que se quieran desarrollar. En general podemos observar que, según el contenido que se trabaja, las partes son más diluidas o marcadas. Por ejemplo, en algunos contenidos de control y conciencia corporal casi no se diferencian las partes y, por el contrario, en algunos contenidos de las capacidades físicas las partes de la sesión adquieren mayor diferenciación.

En segundo lugar, la orientación o finalidad de cada una de las partes está en función directa al contenido que se trabaja. Éste condiciona la adaptación, las tareas que se realizan, la organización, el control y la vuelta a la calma.

			CONTROL Y CONCIENCIA CORPORAL	HABILIDADES COORDINATIVAS	EXPRESIÓN CORPORAL Y DRAMATIZACIÓN	JUEGOS	CAPACIDADES CONDICIONALES
PARTE INICIAL	ADAPTA CIÓN	<i>Fisiológica</i>		◆◆		◆◆	◆◆◆◆
		<i>Psicológica</i>	◆◆◆	◆	◆◆◆◆◆	◆	◆
		<i>Informativa</i>		◆◆◆	◆◆	◆◆◆◆◆	◆◆◆
		<i>Motivacional</i>	◆		◆		◆◆◆
PARTE PRINCIPAL	TAREAS	<i>Efecto</i>	Cualitativo y perceptivo	Cualitativo y cuantitativo. Decisión y ejecución	Cualitativo. Decisión y ejecución	Cualitativo y cuantitativo. Decisión y ejecución	Cuantitativo Ejecución
		<i>Regulación</i>	Diversidad de esfuerzos	Complejidad creciente	Expresividad y creatividad	Complejidad creciente	Esfuerzo creciente
	ORGANIZACIÓN Y CONTROL	<i>Estructura y situación del grupo</i>	Libre	Libre. Según normas	Libre Según la actividad	Según las reglas	Por niveles
		<i>Situación del profesor</i>	Interna	Interna	Interna y externa	Externa	Central
PARTE FINAL	VUELTA A LA CALMA	<i>Finalidad</i>	Conciencia-ción	Síntesis	Reflexión	Culminación	Fisiológica

◆ Grado de importancia

Tabla 33: Organización en partes de la sesión según los contenidos

4.7. Secuenciar por meses, trimestres o curso escolar las sesiones de las unidades didácticas de cada nivel educativo

Llegado este momento tenemos diseñadas todas las unidades didácticas que se van a impartir en cada nivel educativo a lo largo del curso escolar. La suma de las sesiones de todas las unidades didácticas de un nivel ha de ser igual al total de sesiones que tenemos previstas impartir durante ese curso. Todo ello, en conjunto, forma la programación de aula o también llamada programación anual.

En la mayoría de áreas, la enseñanza o desarrollo de las diferentes unidades didácticas se realiza una detrás de otra de manera integrada cada una de ellas. Esta no es la mejor manera de secuenciar las distintas unidades didácticas en Educación Física, ya que las características diferenciales de la misma aconsejan hacerlo de manera diferente.

Anteriormente ya hemos dicho que las unidades didácticas en Educación Física pueden ser de carácter nuclear o lineal. En las primeras se aconseja su enseñanza de manera seguida o concentrada y, en las segundas, se aconseja desarrollarlas de manera distribuida con otras sesiones de otras unidades.

Este último paso en la programación consiste, pues, en la distribución en el calendario escolar de las diferentes sesiones del conjunto de unidades didácticas. De esta manera, iremos desarrollando sesiones de diferentes unidades didácticas coincidiendo dos o más unidades en el tiempo.

Pero esta secuencia de las sesiones no debe realizarse al azar o manera aleatoria, existe un conjunto de criterios, normas y orientaciones provenientes de diferentes ámbitos de conocimiento, los cuales nos orientan en el establecimiento de la definitiva programación de aula.

En esta tarea de dilucidar qué contenidos son los que debemos programar antes y los que debemos dejar para más tarde puede sernos útil tener en cuenta algunas consideraciones en torno al aprendizaje motor, a criterios fisiológicos, a criterios psicológicos e, incluso, a criterios climáticos. La tabla siguiente muestra los criterios más importantes para temporalizar las sesiones de las diferentes unidades didácticas.

	CRITERIO	Programar ANTES		Programar DESPUÉS
CRITERIOS DE APRENDIZAJE MOTOR	<i>Aspectos referentes a la tarea motriz</i>	* Tareas sencillas * Tareas perceptivas * Tareas de poca intensidad física * Tareas de mayor transferencia		* Tareas complejas * Tareas de decisión * Tareas de ejecución * Tareas de cierta intensidad física
	<i>Aspectos referentes a las conductas motrices de los sujetos</i>	* Conductas perceptivas * Conductas cooperativas * Habilidades motrices básicas * Conductas locomotrices * Conductas sociales		* Conductas de decisión * Conductas competitivas * Habilidades motrices específicas * Conductas manipulativas
	<i>Aspectos referentes a la situación de enseñanza y aprendizaje</i>	* Poca cantidad de práctica * Prácticas concentradas * Prácticas variadas * Prácticas de poca duración * Prácticas cercanas a situaciones reales de los alumnos * Prácticas globales		* Mayor cantidad de práctica * Prácticas distribuidas * Prácticas menos variadas * Prácticas de larga duración * Prácticas lejanas a situaciones reales de los alumnos * Prácticas analíticas
CRITERIOS FISIOLÓGICOS	<i>Capacidades físicas</i>	* Velocidad * Flexibilidad		* Resistencia * Fuerza
	<i>Intensidad del esfuerzo</i>	* Poco volumen		* De mayor volumen
	<i>Nº de repeticiones</i>	* Acciones de pocas repeticiones		* Acciones con más repeticiones
CRITERIOS PSICOLÓGICOS	<i>Motivación</i>	* Intrínseca		* Extrínseca
	<i>Retención y asimilación</i>	* Contenidos generales * Contenidos complejos		* Contenidos específicos * Contenidos sencillos
	<i>Significatividad</i>	* Globalización		* Interdisciplinarietàad
CRITERIOS CLIMÁTICOS	<i>Estación</i>	Otoño	Invierno	Primavera
	<i>Ambiente</i>	Frío/calor	Sequía/lluvia	Viento/calma

Tabla 34: *Criterios para secuenciar las sesiones de una programación de aula*

Como resultado de todo este proceso de reflexión obtenemos, finalmente, la programación de aula; es decir, la secuencia de todas las sesiones de un curso escolar para un nivel educativo concreto. La tabla siguiente ejemplifica el resultado de este proceso para un trimestre escolar. Las diferentes columnas especifican lo siguiente:

- **Columna 1:** número general de sesión.

- *Columna 2:* Semana del calendario escolar.
- *Columnas 3 y 4:* 1ª y 2ª sesión de la semana y la instalación deportiva.
- *Columnas 5, 6, 7, 8 y 9:* * El bloque de contenido al que corresponde cada sesión.
*El número de la unidad didáctica y el de la sesión correspondiente (UD.1/S6).
- *Columnas 10, 11, 12:* espacio reservado para señalar que la sesión se ha impartido en el curso correspondiente.

Nª SES	SEMANA	INSTALACIÓN 1ª/2ª Sesión	CONTENIDOS					CURSO		
			BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5	3ºA	3ºB	3ºC
1	17/09/01	Gimnasio	UD.1/S1							
2		Pista polidep.	UD.1/S2							
3	24/09/01	Gimnasio			UD.3/S1					
4		Pista polidep.				UD.4/S1				
5	01/10/01	Gimnasio			UD.3/S2					
6		Pista polidep.			UD.3/S3					
7	08/10/01	Gimnasio				UD.4/S2				
8		Pista polidep.	UD.1/S3							
9	15/10/01	Gimnasio	UD.1/S4							
10		Pista Municip.			UD.3/S4					
11	22/10/01	Gimnasio		UD.2/S1						
12		Pista polidep.		UD.2/S2						
13	29/10/01	Gimnasio		UD.2/S3						
14		Pista polidep.		UD.2/S4						
15	05/11/01	Gimnasio				UD.4/S3				
16		Zona juegos				UD.4/S4				
17	12/11/01	Gimnasio				UD.4/S5				
18		Pista polidep.			UD.3/S5					
19	19/11/01	Pista Municip.			UD.3/S6					
20		Zona juegos	UD.1/S5							
21	26/11/01	Gimnasio		UD.2/S5						
22		Pista polidep.		UD.2/S6						
23	03/12/01	Gimnasio	UD.1/S6							
24		Pista polidep.	UD.1/S7							
25	10/12/01	Gimnasio	UD.1/S8							
26		Pista polidep.	UD.1/S9							
27	17/12/01	Gimnasio				UD.4/S6				
28		Pista polidep.				UD.4/S7				
VACACIONES DE NAVIDAD										
29	07/01/02									

Tabla 35: *Ejemplo de programación de aula (1er trimestre)*

Como punto final queremos recordar que la programación no es una habilidad del profesor ni un conjunto de acciones mecánicas y que ha de ser

personal y ha de estar contextualizada y, en consecuencia, lo expuesto anteriormente son orientaciones que pretenden ayudar al maestro y al profesor de Educación Física en la resolución de los diferentes problemas y cuestiones que van apareciendo en el diseño de la programación. Se trata de un conjunto de pautas y criterios planteados bajo un modelo de programación orientado a la toma de decisiones.

Capítulo XI:

Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación

1. INTRODUCCIÓN
2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO
3. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se aborda el estudio de cualquier tema en general y, de manera especial, los que están vinculados a la enseñanza, surge la imperante necesidad de tener que decidir un camino a seguir. Esta decisión comporta la selección de un determinado conjunto de aspectos y la consecuente renuncia a otros tantos.

Desde la selección inicial del tema motivo de estudio hasta la redacción de la última conclusión van apareciendo una gran cantidad de opciones y posibles caminos a seguir o a explorar poniendo al investigador en la tesitura de tener que tomar determinadas decisiones para acotar las diversas opciones. Esta necesidad de seleccionar lleva implícito el hecho consciente de dejar de hacer determinadas cosas o de actuar de determinada manera y, a la vez, comporta el riesgo inconsciente de olvidar o de dejar de contemplar en el estudio asuntos que pueden ser importantes y relevantes.

Son diversos los motivos que hacen necesario tener que seleccionar y decidir pero, en la mayoría de estos estudios, es la extensión, amplitud y complejidad del tema lo que obliga a ello.

En todo caso, la ausencia consciente o inconsciente de determinadas acciones o maneras de actuar en las investigaciones sobre las ciencias sociales y, en este caso sobre la educación, no deja de tener un carácter subjetivo y de ser una opción personal. Quiero decir que según la perspectiva personal de cada individuo que abordara el mismo estudio éste se resolvería de una manera diferente, característica y personal.

Ésta es otra demostración de la incidencia de las características personales y del conjunto de las teorías implícitas sobre el cúmulo de decisiones que implica resolver cualquier investigación. El resultado de todo ello es una manera específica y única de llevarla a cabo.

Por otra parte, soy consciente de haber dejado en el camino determinados aspectos por considerar y de haber podido actuar en alguna ocasión de manera diferente a la elegida. Pero, como la mayoría de las limitaciones las descubres a medida que avanzas o al final del estudio, es prudente gestionar correctamente los errores cometidos para que sirvan de reflexión y de elemento que regule futuros estudios.

A continuación destacamos algunas de las limitaciones que consideramos tiene la presente investigación.

2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

1) *Representatividad de la muestra*

Sin poner en duda la representatividad de la muestra hemos llegado a sospechar que ésta corresponde más al conjunto de profesores que acostumbran a realizar una programación de la Educación Física. Creemos que

se ha producido una cierta abstención de respuesta a los cuestionarios por parte de algunos profesores que responden a dos características básicas.

Por una parte, sospechamos que aquellos profesores que no tienen el hábito de realizar programaciones y, por tanto, no siguen ninguna en sus clases, no han contestado al cuestionario. En este grupo de profesores pueden estar incluidos algunos que, aún realizando alguna programación, ellos consideran que lo que realizan no se ajusta a los modelos más estandarizados o comunes entre los profesores y de alguna manera creen que lo que hacen no es programar. Pensamos que la manera de proceder respecto a la programación de estos profesores puede ser igualmente válida y que sus aportaciones hubieran enriquecido el estudio.

Por otra parte, tenemos la sospecha de que a partir de una determinada edad, los maestros y profesores no han respondido a los cuestionarios. Este hecho ha quedado recogido en la caracterización de la muestra y, aún considerando que los datos relativos a la edad de los docentes son muy próximos a la realidad, probablemente la media de los mismos es algo más elevada que la obtenida.

En este sentido consideramos que la abstención de respuesta a los cuestionarios de determinados profesores es una de las limitaciones de la presente investigación.

2) El instrumento de recogida de información utilizado

Para la obtención de la información del estudio hemos utilizado únicamente un cuestionario. En principio, todos los instrumentos tienen sus ventajas y limitaciones y su elección está directamente vinculada al tipo de investigación y, de manera más específica al objeto de estudio y a la metodología que se quiera utilizar.

En este caso, el cuestionario nos ha permitido obtener los datos necesarios para poder realizar el estudio que pretendíamos y, aún considerando las limitaciones que éste tiene, hemos valorado suficiente su exclusividad.

Aceptamos que, desde un punto de vista más cualitativo, el cuestionario tiene sus limitaciones al respecto y que éste debe ser complementado con otro tipo de instrumento. Esta cuestión ya fue tomada en cuenta en el diseño de la investigación en donde planteábamos la posibilidad de utilizar otros instrumentos en función de los resultados que se obtuvieran con el cuestionario.

A la vista de los resultados obtenidos, no hemos creído necesaria la utilización de otros instrumentos, ya que, con las limitaciones propias del cuestionario, hemos accedido a toda aquella información que necesitábamos para el desarrollo de la investigación.

Por otra parte, la extensión del cuestionario, su estructura, características

y la variedad de los aspectos tratados hacen que éste se sitúe más en esa vertiente cualitativa, lo que da plena fiabilidad al estudio.

La veracidad de las informaciones y de los resultados ha sido ampliamente constatada a partir de mi propia experiencia personal en el mundo de la docencia de la Educación Física como profesor en las diferentes etapas educativas a lo largo de muchos años. Igualmente, la amplia experiencia adquirida en la responsabilidad de formador de formadores me ha permitido poder valorar y juzgar los resultados del cuestionario y dar las suficientes garantías de fiabilidad.

3) Pocas referencias o estudios anteriores del tema en Educación Física

En otros apartados de este estudio ya nos hemos referido a la poca experiencia y tradición investigadora en el área de Educación Física, hecho que comporta una serie de limitaciones cuando se pretende abordar cualquier estudio relacionado con esta área.

Por otra parte, las investigaciones sobre la Educación Física llevadas a cabo hasta hace pocos años, se realizaban al amparo de los paradigmas presagio-producto y proceso-producto, siendo muy recientes aquéllas que se han desarrollado desde paradigmas cualitativos.

Todo ello unido a la casi inexistencia de referentes anteriores sobre investigaciones alrededor del pensamiento del profesor de Educación Física y, en particular en el terreno de la programación del área, ha contribuido a que el presente estudio tenga algunas limitaciones.

4) La programación y las decisiones del profesor postactivas de la enseñanza

La bibliografía y los estudios respecto al pensamiento del profesor se orientan, la mayoría de ellos, hacia las decisiones preactivas e interactivas de la enseñanza, no habiendo encontrado referentes de investigaciones llevadas a cabo sobre las decisiones postactivas enmarcadas en el paradigma mediacional del profesor.

Este hecho ha significado también una cierta limitación en el presente estudio, ya que concebimos la programación como algo dinámico y sistemático que atraviesa los tres momentos de la acción educativa y que en consecuencia debe ser abordada desde el análisis de las acciones que el profesor toma en esos tres momentos.

A pesar de las limitaciones que acabamos de exponer y de otras posibles que pueden existir y que no han sido recogidas en este apartado me gustaría resaltar el esfuerzo que ha representado la realización de esta investigación, entre otros motivos por los ya expuestos y que ésta fuera una aportación a la

Educación Física. En este sentido, me sentiría satisfecho si los resultados obtenidos pueden ser una ayuda a maestros y profesores que desde sus diferentes responsabilidades dignifican día a día nuestro ámbito de trabajo.

3. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como todas las investigaciones, la presente tampoco finaliza con este conjunto de conclusiones, sino que éste es el punto final de un proceso y, a la vez, el punto de inicio de sucesivos estudios.

Entre otras líneas de investigación, pensamos que se abren las que a continuación destacamos.

1) Relación teoría y práctica de la programación

Sería interesante estudiar la relación que existe entre lo que el profesor programa y lo que verdaderamente hace en las clases. El seguimiento o no de la programación y el estudio de las decisiones que éste toma en el desarrollo de la programación.

2) El pensamiento del profesor en las acciones interactivas y postactivas de la enseñanza

En alguna ocasión ya hemos planteado que existen lagunas en los estudios sobre el pensamiento del profesor en las acciones interactivas de la enseñanza y, de manera más significativa, en las acciones postactivas.

En este sentido, pensamos que la presente investigación abre nuevas líneas de estudio sobre el pensamiento del profesor en esos otros dos momentos de la enseñanza y, de manera más específica, de la programación de la Educación Física.

3) Comparación de las maneras de programar según las diferentes áreas del currículum

A lo largo del presente estudio ha quedado demostrada la singularidad de la Educación Física y su también manera particular de ser programada y desarrollada en los centros escolares.

El estudio comparativo de la manera de proceder respecto al resto de áreas del currículum es una nueva línea de investigación.

4) Modelos actuales de formación del profesorado de Educación Física

En nuestro país y en el momento actual existe una notoria preocupación por la formación de los futuros maestros y profesores debido a diversos

factores, pero, de manera especial, por la implantación del nuevo sistema educativo. En la formación -tanto inicial como continuada- de los maestros y profesores de Educación Física se ha generado una mayor preocupación e interés debido al hecho añadido de la incorporación, en igualdad de condiciones, de nuestra área a los diferentes currículas de las etapas educativas. Esta necesidad social e interés en la formación específica de la Educación Física se refleja de forma palpable en la preocupación de sus responsables en los diferentes congresos, jornadas, seminarios..., los cuales, en los últimos años, están proliferando de una forma notoria.

Las nuevas tendencias en educación, el empeño por conseguir una enseñanza de calidad que garantice un alto grado de éxito y la búsqueda de un modelo actual de formación del profesorado, bajo un paradigma reflexivo y colaborativo, son otros de los indicadores que ponen de manifiesto esa necesidad de formación para un modelo social concreto.

5) *El tratamiento de los contenidos conceptuales en Educación Física*

A lo largo del presente estudio hemos visto en repetidas ocasiones la necesidad de abordar de una manera definitiva el tratamiento de los contenidos conceptuales en Educación Física. Pensamos que ésta es una línea de investigación urgente y necesaria.

6) *Aplicación a la Educación Física de los postulados didácticos del actual sistema educativo*

La presente investigación también ha revelado la necesidad de que algunos de los postulados del actual sistema educativo sean abordados desde la Educación Física, atendiendo a sus características diferenciales del resto de materias.

En este sentido, la globalidad, la interdisciplinariedad, los ejes transversales, el aprendizaje significativo, etc., son cuestiones que ofrecen nuevas líneas de investigación en la Educación Física.

7) *La coordinación y la gestión docente*

El actual sistema educativo ha incorporado a la cultura escolar los conceptos y las acciones de coordinación y de gestión docente, adquiriendo un especial significado en el desarrollo de las actividades profesionales de los maestros y profesores.

A lo largo de la presente investigación hemos comprobado que los docentes de la Educación Física otorgan valoraciones muy altas a lo que consideran habría de ser la situación ideal de este conjunto de tareas. Pero por otra parte, consideran que la situación real es muy deficiente y que se debería mejorar en este aspecto. Todo ello abre nuevas líneas de investigación.

8) Estudio comparativo entre comunidades

La democratización de la enseñanza del actual sistema educativo permite atender a las características diferenciales de las distintas comunidades autónomas.

En este sentido, se abre una nueva línea de investigación orientada al estudio comparativo de la manera de resolver la programación de la Educación Física entre las diferentes comunidades del estado.

Bibliografía

- ALLAL, L. (1979): "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación". En *Infancia y Aprendizaje* nº 11, p. 4-22.
- ALLAL, L. (1991): *Vers une pratique d'évaluation formative*. De Boek Univ. Bruxelles.
- ALONSO, M.L. (1992): "La planificación, un modelo de investigación-acción". En *Revista de Ciencias de la educación* nº 149, p. 79-87.
- ALVAREZ, J.M. (1985): "La interdisciplinariedad como principio organizador del currículum". En *Educación y sociedad* nº 3, p. 53-78.
- ALVAREZ, J.M. (1985): *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Ed. Alamex S.A. Barcelona.
- ANDERSON, R.C. (1984): "Some reflection's on the acquisition of knowledge". *Educational Researcher*, 13, p. 5-10
- ANDERSON, W. (1980): *Analysis of teaching physical education*. St. Louis: C.V. Mosby.
- ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe. Málaga.
- ANTÚNEZ (1989): *El projecte educatiu de centre*. Ed. Graó. Barcelona.
- ANTÚNEZ y GAIRÍN (1990): *El projecte educatiu*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. et alt. (1991): *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Ed. Graó. Barcelona.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y Currículum*. Akal Universitaria. Madrid.
- ARNOLD, P.J. (1991): *Educación física, movimiento y currículum*. MEC/Ediciones Morata. Madrid.
- AUSUBEL, D. et alt. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- AZNAR, P. Et alt. (1998): *La educación física en la educación infantil de 3 a 6 años*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- BARBIER, J.M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós-MEC. Madrid.
- BASTONS, M. (1992): "Planificación de la enseñanza, conducta de clase y sus relaciones: en la perspectiva docente". Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- BENEDITO, V. (1976): *Introducción a los métodos de investigación pedagógica*. Circulo Ed. Universo. Barcelona.
- BENEDITO, V. (1979): *Teoría y práctica de la programación*. Ed. Prima Luce. Barcelona.

- BENEJAM, P. (1980): "La formació dels mestres". *En Perspectiva Escolar* n° 41, P. 6-9.
- BERLINER, D.C. (1884): "The Half-Full Glass: A Review of Research on Teaching". En HOSFORD, P. (Ed.): *Using What We Know About Teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia, p. 51-81.
- BJERSTEDT, A. (1969): "Critical decisions on Video tape: an Approach to the Exploration of Teachers' Interaction Tendencies". *Didakometry and Sociometry*, n° 1, p. 54-76.
- BLÁNDEZ, J. (1996): *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1990): *Evaluar en educación física*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1993): "Estructuración de los objetivos de la educación física en la enseñanza primaria". En AAVV: *Fundamentos de educación física para primaria*. Volumen II. Inde Publicaciones. Barcelona, p. 977-1016
- BLÁZQUEZ, D. (1993): "Perspectives de l'Avaluació en Educació Física i Esport". En *Apunts d'Educació Física* n° 31, p. 5-16.
- BLÁZQUEZ, D. (1994): "Los contenidos de la educación física: evolución y corrientes que han originado. Valor y tratamiento educativo que han recibido las corrientes más extendidas". En DIAZ LUCEA, J. (Coord.): *Temario específico para oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Tema n° 4. Inde Publicaciones. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1998): "La evaluación formativa en educación física. Consideraciones para la formación continua del profesorado". INEFC, Barcelona. Tesis Doctoral.
- BLÁZQUEZ, D. y ORTEGA, E. (1988): *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*. Ed. Cincel. Madrid.
- BLOUIN LE BARON, J. (1981): "Expression corporelle: le flou et la forma". En POCIELLO, C., *Sport et société*. Vigot. París.
- BOLIVAR, A. (1992): "Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. En *Revista Española de Pedagogía* n° 191, p. 131-151.
- BOLIVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Anaya. Fuenlabrada, Madrid.
- BONNET, J.P. (1988): *Vers une pédagogie de l'acte moteur*. Editions Vigot. París.
- BORKO, H., CONE, R., ATWOOD, N., y SHAVELSON, R. (1979): "Teacher decision Making". En PETERSON, P.L. and WALBERG, H.J.: *Research on Teaching*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, p. 136-160.

- BOWER, G.H. (1975): "Cognitive Psychology: An introduction". En ESTES, W. K. (Ed.): *Handbook of Learning and Cognitive Processes. Volume 1. Introduction to Concepts and Issues*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 25-80.
- BRUNER, J.S. (1988): "Desarrollo cognitivo y educación". En PALACIOS, J., *Selección de textos*. Morata. Madrid.
- CAGIGAL, J. M. (1972): *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Editora Nacional. Madrid.
- CAMERINO, O. (1995): *Integració metodològica en la investigació de l'educació física*; (Col.lecció recerca). Institut Nacional d'Educació Física. Generalitat de Catalunya. Lleida.
- CAPELL, D. (1992): "Teorías implícitas del futuro profesor. Planificación e interacción didáctica". Universidad Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- CARVAJAL, L. Et alt. (1996): "Programación de aula ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula". En *Aula de Innovación Educativa nº 57*, p. 65-72.
- CASAMORT, J. (1994): "La educación física en el sistema educativo. Historia y evolución de las funciones de la educación física. Evolución del modelo curricular de la educación física escolar". En DÍAZ LUCEA, J. (Coord.): *Temario específico para oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Tema nº 2. Inde Publicaciones. Barcelona.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1991): *La educación física en la enseñanza primaria*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- CASTAÑER, M. y TRIGO, E. (1995): *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- CASTAÑER, M. y TRIGO, E. (1995): *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- CAVE, R. (1976): *Introducción a la programación educativa*. Ed. Anaya. Madrid.
- CHACON, F. (1998): "Valores educativos de las actividades fisicorecreativas y su aplicación en la educación primaria: metodología y papel del profesor". *Actas del V Congrés Mundial d'Esport per a tothom*. Barcelona.
- CHAVES, R. (1958): *Manual de educación física escolar*. Editorial Doncel. Madrid.
- CLARK, C. (1978): *Choice of a model for research on teacher thinking*, paper presented at ISATT'S 1985, Conference, May 28-31, Tilburg.
- CLARK, C.H. y PETERSON, P. (1986): "Procesos de pensamiento de los docentes". En WITTROCK, M.C.: *La investigación en la enseñanza, III*. Paidós-MEC. Barcelona, p. 444-539.

- CLARK, M. y YINGER, R. (1980): *Three studies of teacher planning*. East Lansing. Institute for research on teaching. Michigan State University.
- COLL, C. (1986): "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular". En *Cuadernos de Pedagogía nº 139*.
- COLL, C. (1986): "Los niveles de concreción en el diseño curricular". En *Cuadernos de Pedagogía nº 139*.
- COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Ed. Laia. Barcelona.
- COLL, C. Et alt. (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana. Fuenlabrada, Madrid.
- COLOM, A.J. (1978): *Aspectos teóricos de la planificación educativa*. I.C.E. de la Universitat de Palma de Mallorca.
- CONTRERAS, J. (1985): "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". En *Revista de Educación nº 277*, p. 5-28.
- CONTRERAS, O. (1998): *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- CORRAZE J. (1988): *Las bases neuropsicológicas del movimiento*. Ed. Paidotribo. Barcelona.
- CORREA, A.D. y CAMACHO, J. (1993): "Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas". En RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J.: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor. Madrid, p. 123-160.
- DA FONSECA (1984): *Filogénesis de la motricidad*. Serie CITAP. Madrid.
- DA FONSECA (1996): *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DE CORTE, E. (1979): *Les fondaments de l'action didactique. De la didactique a la didaxologia*. Ed. A. de Boeck. Beuxelles.
- DE LA TORRE, S. (1994): *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*. Ed. Dykinson, SL. Madrid.
- DE LANDSHEERE, V y G. (1977): *Objetivos de la educación*. Ed. Oikos-Tau. Barcelona.

- DE PABLO, P. et alt. (1992): *Diseño del currículum en el aula. Una propuesta de autoformación*. Mare Nostrum Ediciones Didácticas. Madrid.
- DEBESSE, M. (1980): "Una función cuestionada". En Debesse y Mialaret: *La función Docente*. Oikos-Tau. Barcelona.
- DEL CARMEN, L. et alt., (1991): *El currículum en el centro educativo*. Horsori/lce. Barcelona.
- DELCLAUX, I. y SEOANE, J. (1982): *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Pirámide S.A. Madrid.
- DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES (1945): *Cartilla escolar. Manual de educación física*. Ediciones del Frente de Juventudes. Madrid.
- DELGADO, M.A. (1991): *Estilos de enseñanza en educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. I.C.E. de la Universidad de Granada. Granada.
- DEVÍS, J. (1995): "La investigació en l'ensenyament de l'educació física". En *Revista Interaula n°s 24-25*, p. 48-51
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1993) "El desarrollo motor y su implicación didáctica". En AAVV: *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1993): "L'avaluació de l'educació Física en el tercer nivell de concreció de la reforma educativa!". En *Apunts d'Educació Física nº 31*, p 39-54.
- DÍAZ LUCEA, J. (1993): *Unidades didácticas para Secundaria I: De las habilidades básicas a las habilidades específicas*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994): "Evolución de las capacidades motrices en relación con el desarrollo evolutivo general. Educación sensomotriz y psicomotriz en las primeras etapas de la infancia". En DIAZ, J. (Coord.): *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de educación física para el acceso al Cuerpo de Maestros de Educación Primaria* (tema nº 10). Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994): "La programación. Aplicación de los principios psicopedagógicos y didácticos, el enfoque globalizador. Estructura y elementos de las unidades de programación. Formas organizativas para favorecer la comunicación e interacción social". En DIAZ, J. (Coord.) *Temario general para opciones a primaria* (tema nº7). Inde Publicaciones. Barcelona.

- DÍAZ LUCEA, J. (1994): *El Currículum de la educación física en la Reforma Educativa*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1995): "De l'objecte cultural al contingut d'ensenyament en educació física". *En Interaula n°s 24 y 25*, p. 24-26.
- DÍAZ LUCEA, J. (1998): "Un modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones en el ámbito universitario". *En Actas de I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*. Universidad Autonoma de Barcelona. P. 199.
- DÍAZ LUCEA, J. (1999): *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DOYLE, W. (1985): *Teaching as a Profession: What We Know and What We Need to Know about Teaching*. Research and Development Center for Teacher Education, the University of Texas at Austin, Report 6160.
- DURAND, M. (1988): *El niño y el deporte*. Ed. Paidós. Barcelona.
- EIGENMANN, J. (1975/1981): *El desarrollo secuencial del currículum*. Ediciones Anaya. Madrid.
- EISNER, E. (1979): *Educational imagination*. McMillan. New York
- EISNER, E. (1987): *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Martínez Roca. Barcelona.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata. Madrid.
- ELLIOT, W. (1982): *Procesos cognitivos y currículum*. Editorial Martínez Roca.
- ERICKSON, F. (1977): *Some approaches to inquiry in schoolcommunity ethnography*. *Anthropology and Education Quarterly*, 8.
- ESCUDERO, J.M. (1981): *Modelos didácticos de planificación educativa y autogestión educativa*. Oikos-Tau. Barcelona.
- ESCUDERO, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa". En Villar, L.M. (ed): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de profesores y toma de decisiones"*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ESCUDERO, J.M. (1990): "El centro como lugar de cambio educativo; la perspectiva de la colaboración". *1er Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, p. 189-221. Barcelona.
- FAMOSE, J.P. (1992): *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Ed. Paidotribo. Barcelona.
- FERNÁNDEZ PEREZ, M. (1986): "Evaluación y toma de decisiones". En VILLAR, L:M: (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 41-112.

- FERNÁNDEZ, G. y NAVARRO, V. (1989): *Diseño curricular en educación física*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- FERNÁNDEZ, S. (1993): *La Educación Física en el Sistema Educativo Español: La Formación del Profesorado*. Universidad de Granada. Granada.
- FERRÁNDEZ et alt. (2000): *El Formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Octaedro. Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A. (1996): "El formador en el espacio formativo de las redes". *Educación nº 20*, p. 105-116.
- FERRÁNDEZ, A. et alt. (1998): *El perfil del formador de formación profesional y ocupacional*. Grupo CIFO. Documento policopiado.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1984): *La educación*. Ed. CEAC. Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J.; TARIN, L. (1977): *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Ediciones Ceac. Barcelona.
- FLORENCE, J. (1991): *Tareas significativas en educación física escolar*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- FRAILE, A. (1995) *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Almaru Ediciones. Salamanca.
- FULLAT, O. (1983): *Filosofías de la educación*. Ed. CEAC. Barcelona.
- GAGNÉ y BRIGGS (1976): *La planificación de la enseñanza*. Editorial Trillas S.A. Mexico.
- GAIRÍN, J. (1991): "Proyecto curricular en el marco de una escuela innovadora". En *Orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de Proyectos Curriculares*. Subdirección general de Formación del Profesorado. MEC Madrid.
- GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar: texto y contexto de actuación*. La Muralla. Madrid.
- GARCÍA RUSO, H. (1997): *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- GARCÍA SOIDAN, J.L. (1998): "Formación inicial actual del maestro especialista en educación física". En *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz.
- GARCÍA, F. (1996): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1991): *Cap a la Reforma*. Departament d'Ensenyament. Barcelona

- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Currículum d'Educació Infantil*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Currículum d'Educació Primària*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Currículum d'Educació Secundària Obligatòria*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *El projecte curricular i la programació*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *L'ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la nova proposta educativa*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Ordenació curricular d'Educació Infantil i Educació Primària. Recull de normativa*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Orientacions per a l'elaboració d'un crèdit*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Orientacions per al desplegament del currículum Educació Infantil i Primària*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya/2. Madrid.
- GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado". *En Educación y Sociedad* n° 21, 55-73
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata. Madrid.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal editor. Madrid.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GOGUELIN, P. (1967): *Le penser efficace. Tome II. La problemation*. Société d'édition d'Enseignement Supérieur. Paris.
- GÓMEZ, B. (1990): *Evaluación criterial*. Narcea. Madrid.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1989): "Los ejes de la innovación: el centro educativo y el profesorado". En GONZÁLEZ SOTO, A.P. (Coord.): *Estrategias de innovación*. UNED. Madrid.

- GONZÁLEZ SOTO. A.P. (1995): "Las nuevas tecnologías en la formación ocupacional. En BERMEJO, B.; DOMINGEZ, G. y MORALES, J.A. (Coord.): *Formación profesional ocupacional: perspectivas de un futuro inmediato*. Gid. Sevilla, p.195-226.
- GONZÁLEZ SOTO. A.P. (1996): "Acciones formativas para el desarrollo profesional desde la innovación curricular: proyección en Educación Secundaria y Formación de Personas Adultas". En VARIOS.: *Innovación Pedagógica y Políticas Educativas. Actas XI Congreso Nacional de Pedagogía*. U. Del País Vasco. San Sebastián.
- GONZÁLEZ SOTO. A.P. (Coord.), (1989): *Estrategias para la innovación didáctica*. UNED. Madrid.
- GONZÁLEZ SOTO. A.P.; MEDINA, A. y TORRE, S. De la (Coord.), (1995): *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social*. Universitas. Madrid.
- GÓNZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Editorial Humanitas. Barcelona.
- GOYETTE, G. y LESSARD, M. (1988): *La investigación-acción*. Ed. Laertes. Barcelona.
- GUERRERO, S. (1999): "Criteris per al disseny dels plans d'estudi i programes". Fitxa nº 1, del *Programa de Supor a la Innovació de la Docència Universitària*. U.A.B.
- GUTIÉRREZ, M. (1995): *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Gymnos Editorial. Madrid.
- HAMMERSLEY, M. (1979): "Towards a model of teacher activity". En EGGLESTON, J. (ED.): *Teacher decision-making in the classroom*. Routledge and Kegan Paul, Ltd. London, p. 181-192.
- HARDMAN, K. (1998): "Tendències en el moviment esport per a tothom". Actas del *V Congrès Mundial d'Esport per a tothom*. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, P. (1989): *Diseñar y enseñar: teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*. Narcea/ICE La Laguna. Madrid.
- HUNTER, M. (1984): "Knwing, Teaching and Supervising". En HOSFORD, P. (Ed.): *Using what We Know About Teaching, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development*, p. 169-192.
- IMBERNON, F. (1989): *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Laia. Barcelona.
- IMBERNON, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Grao Editorial. Barcelona.

- IMERONI, A. y MARGAIRA, R. (1976): *Érase una vez la gimnasia*. Ed. Gredisa. Barcelona 1984.
- JACKSON, P.W. (1975): *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- JEWETT, A.E. & BAIN (1985): *The currículum process in physical education*. Dubuques, Iowa: Brown.
- JOHNSON, H.T. (1982): *Currículum y educación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- JORBA, J. y CASELLAS, E. (1996): *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Anaya. Madrid.
- KAPUSTIN, P. (1998): "Tendencias en el movimiento del deporte para todos". En *Actas del V Congrés Mundial d'Esport per a tothom*. Barcelona.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata. Madrid.
- KIRK, D. (1991): *Educación física y currículum*. Servicio de publicaciones Universidad de Valencia. Valencia.
- KIRK, G. (1991): "Criterios para un diseño curricular desde la perspectiva de la investigación-acción". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado n° 10*, p. 35-43.
- KUHN, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press. Chicago.
- LAFOURCADE, P.D. (1972): *Evaluación de aprendizajes*. Ed. Cincel. Madrid.
- LAGRANGE, G. (1976): *Educación psicomotriz, guía práctica para niños de 4 a 14 años*. Ed. Fontanella S.A. Barcelona.
- LAKATOS, I. (1970). *Falsifications and the methodology of scientific research programmes*. Cambridge University Press. Cambridge.
- LAMPERT, M. (1985): "How Do Teachers Manage to Teach". *Harvard Educational Review*, 55, (2), p. 178-194.
- LAPIERRE, A y AUCOUTURIER, B. (1977): *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Editorial científico-médica. Barcelona.
- LE BOULCH, J. (1976): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- LE BOULCH, J. (1978): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- LEON, O. y MONTERO, I. (1996): *Diseño de investigaciones*. Mcgraw-Hill. Aravaca (Madrid).

- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata/Paideia. Madrid.
- LLEIXÀ, T. (1993): *La educación física de 3 a 8 años*. Editorial Paidotribo. Barcelona
- LOWYCK, J. (1988): "Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?". En: VILLAR ANGULO: *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Ed. Marfil. Alcoy.
- MACDONALD-ROSS, M. (1983): "Objetivos de conducta. Una revisión crítica". En Gimeno, J, y Pérez Gómez A. (coord.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, p. 265-300
- MAGER, R. (1974): *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova. Madrid.
- MAHONEY, M.J. (1981): "El procesamiento de información". En PÉREZ GÓMEZ, A. y ALMARAZ, J. (Dir): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Zero Zyx. Madrid, p. 414-440.
- MARCELO, C. (Ed., Lit.), (1992): *El pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1984): "Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza". *En Revista Enseñanza nº 4-5*.
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Ediciones Ceac. Barcelona.
- MARCELO, C. (1987): *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1988): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1991): "Aprender de la experiencia: formación de profesores para una enseñanza reflexiva". En MONEREO, C, (Comp.): *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Comunicació i aprenentatge. Madrid.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. Barcelona.
- MARCELO, C. (1997): "Teoría de la toma de decisiones". *Apuntes del programa de Doctorado Innovación y Sistema Educativo*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- MARLAND, P.W. (1979): "A study of Teachers' Interactive Information Processing. En ROWLEY, G. (Ed.): *Proceedings of the Annual Conference of the Australian Association for Reserch in Education*. A.A.R.E., Melbourne, 42-61.
- MARRERO, J. (1986): "El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza". En Villar Angulo, L.M. (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 462-476
- MARRERO, J. (1988): *Teoría y planificación del profesor*. Universidad de La Laguna. Tesis Doctoral.
- MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento práctico*. Aprendizaje Visor. Fuenlabrada, Madrid.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988): *Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas*. Consorci d'Editors Valencians SA. Valencia.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): *Proyectos curriculares y práctica docente*. Diada. Sevilla.
- MAURI, SOLÉ, DEL CARMEN, ZABALA (1990): *El currículum en el centro educativo*. ICE / HORSORI. Barcelona.
- MAURI, T. et alt. (1990): *El currículum en el cento educativo*. Ice/Horsori. Barcelona.
- MCCUTCHEON, G. (1980): "How do elementary school teacher plan? The nature of planning and influences on it". *En The Elementary School Journal, 81*, p. 4-23.
- MEC (1989): *Libro blanco para la reforma educativa*. Madrid.
- MEC (1992): *Diseño curricular base. Educación Infantil*. Madrid.
- MEC (1992): *Diseño curricular base. Educación primaria*. Madrid.
- MEC (1992): *Diseño Curricular Base*. Madrid
- MEC (1992): *Diseño Curricular: área de Educación Física para Primaria*. "Cajas Rojas". Madrid.
- MEC (1992): *Propuestas de secuencia en Educación Física*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- MESTRE, J.A. (1995): *Planificación deportiva. Teoría y práctica*. Inde Publicaciones.
- MONEREO, C. (1990): Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje nº 50*, p. 3-25.
- MONEREO, C. et alt. (1994): *Estratégias de enseñanza y aprendizaje*. Ed. Graó. Barcelona.

- MUÑOZ MARTÍNEZ, L. (1981): *La programación educativa*. Ed. CEYR. Barcelona.
- MUÑOZ, A. y NORIEGA, J. (1996): *Técnicas básicas de programación*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- MUSKA MOSSTON (1982): *La enseñanza de la educación física*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- NEWELL, A. y SIMON, H.A. (1972): *Human problem solving*. Englewood cliffs, prentice-hall.
- NISBET, J.D. Y ENTWISTLE, N.J. (1980): *Métodos de investigación educativa*. Oikos-tau. Barcelona.
- NOVAK, J.D. i GOWIN, D.B. (1989): *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona
- OÑA, A. (1994): *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano*. Edita Universidad de Granada.
- ORTEGA, E. y BLÁZQUEZ, D. (1984): *La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años*. Editorial Cincel. Madrid.
- PASCUAL, C. (1994): "Evaluación de un programa de educación física para la formación del profesorado basado en la reflexión". Universidad de Valencia. Tesis Doctoral.
- PASCUAL, C. (1998): "Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado" En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Universidad de Extremadura. Badajoz, p. 107-112.
- PASCUAL, C. (1999): "La desmoralización del profesorado y la ética profesional en educación física". En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* Universidad de Huelva, p. 1415-1423.
- PEREZ GÓMEZ y GIMENO, J. (1988): "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". En *Infancia y Aprendizaje nº 42*, p. 37-63.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En GIMENO, J, y PEREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, p. 95-138
- PEREZ GÓMEZ, A. (1984): "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica". En ponencia presentada en *Simposio sobre la teoría y práctica de la innovación en formación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1989): *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Malaga.

- PEREZ GÓMEZ, A. (1992): "Enseñanza para la comprensión". En GIMENO, J. y PEREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1994): *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Oikos-Thau. Barcelona.
- PEREZ, V. (1998): "Criterios de práctica física orientada a la salud". Actas *del V Congrés Mundial d'Esport per a tothom*. Barcelona.
- PETERSON, P. And CLARK, C.M. (1978): "Teachers's reports of their cognitive processes during teaching". *American Educational Research Journal*, 15, p. 555-565.
- PETERSEN, W.H. (1982): *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Aula XXI. Educación abierta. Santillana. Barcelona.
- PIAGET, J. (1977): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Ed. Crítica, S.A. Barcelona.
- PICQ, L. y BAYER, P. (1969): *Educación psicomotriz y retraso mental*. Ed. Científico-médica. Barcelona.
- PIERNAVIEJA, M. (1962): *La educación física en España: antecedentes histórico-legales*. Citius, Altius, Fortius. Madrid.
- PIERON, M. (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos editorial. Madrid.
- PIERON, M. (1988): *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Colección Unisport. Junta de Andalucía. Málaga.
- PIERON, M. (1992): "La investigación de la enseñanza en las actividades físicas y deportivas". En *Apunts d'Educació Física nº 30*, p. 6-20.
- PILA TELEÑA, A. (1988): *Educación físico deportiva. Enseñanza-aprendizaje*. Ed. Augusto E. Pila Teleña. Madrid.
- PINAR, W. (1983): "La reconceptualización en los estudios del currículum". En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, p. 231-240.
- PONT, E. (1996): "Models d'acció didáctica". En FERRÁNDEZ, A, (Coord.): *Didáctica General*. Eduoc. Barcelona.
- PUTMAN, J. (1983): *Classroom Management an Organization: Teacher Decisions for Establising a Learning Community Classroom*. ERIC, 231-786.
- REIGELUTH, CH. y STEIN, F.S. (1983): *The elaboration theory of instruction, en instructional Design Theories and Models: an Overview of their Current Status*. LEA. Hillsdade, New Yersey.

- REINA, J.J. et alt. (1992): *Proyecto curricular de educación primaria: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*. Ed. Escuela española. Madrid.
- RIBEIRO, F. (1989): "Influencia de la concepción axiológica del profesor en la comunicación en el aula". Universidad de Madrid. Tesis Doctoral.
- RIERA, J. (1989): *Aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- ROCA, E. (1995): *Com desenvolupar el disseny curricular bàsic*. Ediciones Ceac. Barcelona.
- RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A y MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor. Fuenlabrada, Madrid.
- RODRIGUEZ et alt. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Maracena (Granada).
- RODRIGUEZ RICO. J. (Coord.), (1993): *Desarrollo curricular de educación física (primer ciclo de educación primaria)*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- RODRIGUEZ RICO. J. (Coord.), (1995): *Desarrollo curricular de educación física (primer ciclo de la E.S.O.)*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- RODRIGUEZ RICO. J. (Coord.), (1996): *Desarrollo curricular de educación física (segundo ciclo de educación primaria)*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- RODRIGUEZ, J.L. (1985): *Cuurrículum, acto didáctico y teoría del texto*. Ediciones Anaya. Madrid.
- ROMERO, C. (1998): "Las preocupaciones originadas en la práctica y su relación con la formación docente del maestro especialista en educación física". Actas del *XVI Congreso Nacional de Educación Física*. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio. Badajoz, p. 125-134
- ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Narcea. Madrid.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Madrid.
- ROSSELL, M. (1996): *Avaluar, més que posar notes*. Ed. Claret. Barcelona.
- ROSSELLÓ, M. R. (1996): *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- ROTGER AMENGUAL, B. (1980): *Cómo elaborar un plan de trabajo práctico y preparar a diario la actividad escolar*. Escuela Española S.A. Madrid.
- ROTGER AMENGUAL, B. (1985): *El proceso programador en la escuela*. Editorial escuela Española S.A. Madrid.
- RUIZ, L.M. (1987): *Desarrollo motor y actividades físicas*. Gymnos, SA. Madrid.

- RUIZ, L.M. (1994): *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Visor. Madrid.
- RUIZ, L.M. (1995): *Competencia motriz*. Gymnos editorial. Madrid.
- RUL, J. (1990): *El projecte de gestió del centre educatiu*. Eines de gestió. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- RUL, J. (1995): *La memòria avaluativa del centre educatiu. Un model integrat d'avaluació organitzativa i curricular*. Eines de gestió. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- SALINAS, B. (1987): *La planificación en el profesor de E.G.B.* Ed. Ceac. Barcelona.
- SAN MARTIN, A. (1986): "Pensamiento preactivo del profesor en formación inicial": En *Cuadernos Críticos de Educación n° 4*, p.67-76.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986): *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Ed. Gymnos. Madrid.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1996): *La actividad física orientada a la salud*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- SANTOS, M. y SICILIA, A. (1998): *Actividades físicas extraescolares*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- SARRAMONA, J. (1987): *Currículum y educación*. Ediciones Ceac. Barcelona.
- SARRAMONA, J. (1991): "Com determinar els continguts del currículum". En *Crònica d'Ensenyament n° 41*, p. 11-13.
- SARRAMONA, J. (1991): "Com formular els objectius pedagògics". En *Crònica d'Ensenyament n° 40*, p.16-18.
- SCHMOLINSKY, G. (1985): *Atletismo*. Editorial Augusto E. Pila teleña. Madrid.
- SECCIÓN FEMENINA (1959): *Oposiciones de Magisterio Educación Física*. Madrid
- SHAVELSON, R.J. (1986): "Toma de decisiones interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores". En *Actas del primer Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. La Rábita. Huelva.
- SHAVELSON, R.J. (1986): "Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores". En VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

- SHAVELSON, R.J. y BORKO, H. (1979): "Research on teachers' decisions in planning instruction". En *Educational Horizons*, 57, p. 183-189
- SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En GIMENO, J. Y PEREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- SIEDENTOP, D. (1983): *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA. Mayfield.
- SIEDENTOP, D. (1981): "The Ohio State supervision research program: Summary report", *Journal of teaching in Physical Education*. Spring, 30-38.
- SIEDENTOP, D. (1998): *Aprender a enseñar la educación física*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- SINGER, R.N. (1982/86): *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Hispano Europea. Barcelona.
- SOLER GIL, M.N. (1998): *Cómo elaborar un proyecto curricular*. Hogar del libro. Barcelona.
- SOSA, F. y TEJADA, J. (1996): "Las teorías implícitas en la formación ocupacional y profesional". En *Educar nº 20*, p. 105-116. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984): *La investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata. Madrid.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC. Barcelona/Madrid.
- TABA, H. (1962): "Curriculum Development: Theory and practice. En STENHOUSE, L.: *La investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata. Madrid.
- TABA, H. (1974): *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Troquel. Buenos Aires.
- TANN, C.S. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*. Morata. Madrid.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós Studio. Buenos Aires.
- TEJADA, J. (1990): *Procesos de aprendizaje y dinámica de grupos*. Fondo formación. Zaragoza.

- TEJADA, J. (1994): "Innovació curricular: models i estratègies". *Apunts del programa de Doctorat Innovació i Sistema Educatiu*. Documento policopiado.
- TEJADA, J. (1997): *El docent i l'acció medidora*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- TEJADA, J. (1997): *Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis*. Librería universitaria. Barcelona.
- TEJADA, J. A(1997): *El proceso de investigación científica*. Fundació "La Caixa". Barcelona.
- TILEMA, H. (1984): "Categories in teacher planning". En MALKES y OLSON (Eds.): *Teachers thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets and Zeitlinger, p. 176-195.
- TINNING, R. (1992): *Educación física: la escuela y sus profesores*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- TITONE, R. (1966): *Metodología didáctica*. Ediciones Rialp. Madrid.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Morata. Madrid.
- TORRES, J. (1995): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata. Madrid.
- TOURNEUR, Y., NOEL, B. i DEPOVER, C. (1989): "Évaluation formative et structures d'accueil". *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 12, num. 2-3, p. 119-130.
- TREPAT, C. y FREIXENET, D. (1993): *Del currículum als crèdits. El nou ensenyament secundari*. Ed. Laertes. Barcelona.
- TYLER, R. (1973): *Principios básicos del currículum*. Ed. Troquel. Buenos Aires.
- UREÑA, F. (Coord.), (1997): *La educación física en secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Fundamentación teórica*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- VACA, M. (1996): *La educación física en la práctica en educación primaria*. Edita Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- VALLS, E. (1993): *Los procedimientos de aprendizaje, enseñanza y evaluación*. ICE Universitat de barcelona Horosi. Barcelona.
- VICIANA, J. (1993): "La investigación en la acción. Instrumento de formación permanente del profesorado y de innovación educativa". *Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el deporte*. Granada.
- VICIANA, J. (1995): "La investigación en Educación Física. Paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación". En DIAZ LUCEA, J. (Coord.): *Temario específico para oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Tema nº 62. Inde Publicaciones. Barcelona.

- VILLAR ANGULO, L.M. (1986): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1987): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Marfil. Alcoy.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1987): *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VILLAR ANGULO, L.M. (coord.) (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Ediciones Mensajero. Burgos.
- VVAA (1986): *La educación física en el ciclo medio de e.g.b. -8 a 11 años*. Ed. Paidotribo. Barcelona.
- VVAA (1987): *Dossiers pedagógicos números 1, 2 y 3*. Asociación de Licenciados en Educación Física de la Universidad Católica de Lovaina.
- VVAA (1993): *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- VYGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica. Barcelona.
- VYGOTSKY, L.S. (1987): *La mediación semiótica de la mente*. Traducido por Ignasi Vila. Editorial Eumo. Barcelona.
- WALLON, H., PIAGET, J. et al. (1977): *Los estadios en la psicología del niño*. Ediciones Nueva Visión. Argentina.
- WINNE, P.H. and MARX, R.W. (1977): "Reconceptualizing research on teaching". *Journal of Educational Psychology*, 69, p. 668-678.
- YINGER, R.S. (1986): "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional". En VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla, p. 113-142.
- YUS, R. (1996): *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- ZABALZA, M.A. (1988): "Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes". En MARCELO, C. (Ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla
- ZABALZA, M.A. (1989): *Diseño y desarrollo curricular*. Ed. Narcea. Madrid.
- ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU. Barcelona.