

*Colección Educación Física*

# PLANIFICAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Jesús Viciano Ramirez



**INDE**

Copyright © 2014

### Jesús Viciana Ramírez

Es Profesor Titular de la Universidad de Granada en el perfil de Enseñanza e Innovación en la Educación Física. Actualmente desempeña el cargo de Director del Departamento de Educación Física y Deportiva de la misma Universidad y sus líneas de investigación tratan sobre la formación del profesorado de Educación Física y de entrenadores deportivos, así como la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la Educación Física.

Premio extraordinario de Doctorado por la Universidad de Granada en 1996; primer premio a tesis doctorales otorgado por el IAD en 1997, y primer premio a la investigación del COPLEF de Andalucía en 1998, varias becas en centros extranjeros de investigación (STAPS de la Universidad de Nantes, Francia y CALO de la Universidad de Windesheim en Zwolle, Holanda), es autor de diversas publicaciones de índole nacional e internacional.



### **Jesus Viciana Ramirez**

Es Profesor Titular de la Universidad de Granada en el perfil de Enseñanza e Innovación en la Educación Física. Actualmente desempeña el cargo de Director del Departamento de Educación Física y Deportiva de la misma Universidad y sus líneas de investigación tratan sobre la formación del profesorado de Educación Física y de entrenadores deportivos, así como la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la Educación Física.

Premio extraordinario de Doctorado por la Universidad de Granada en 1986; primer premio a tesis doctorales otorgado por el IAD en 1997, y primer premio a la investigación del COPLEF de Andalucía en 1998, varias becas en centros extranjeros de investigación (STAPS de la Universidad de Nantes, Francia y CALO de la Universidad de Windesheim en Zwolle, Holanda), es autor de diversas publicaciones de índole nacional e internacional.







# Planificar en Educación Física

Jesús Viciano Ramírez



This One



40R1-KSH-9SR5

Copyrighted material

Primera edición, 2002

© 2002, INDE Publicaciones

Pl. Sant Pere n.º 4 bis, baixos 2.ª  
08003 Barcelona - España  
Tel. 93 3199799 - Fax 93 3190954  
E-mail: editorial@inde.com  
<http://www.inde.com>

© 2002, Jesús Viciana Ramírez

ISBN: 84-9729-009-7

Dep. Legal: Z-2532-2002

Impreso en España

Imprime: INO Reproducciones, S.A.

Políg. Miguel Servet, nave 13 - 50013 Zaragoza



*A Luichi y Mikel*



# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
---------------------------	----

## **PRIMERA PARTE. LA PLANIFICACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. PROCESOS Y PRINCIPIOS FUNDAMENTALES**

### Capítulo I

<b>CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA PLANIFICACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA</b> .....	19
---	----

1. La necesidad y la importancia de planificar .....	19
2. El concepto de planificar en Educación Física .....	21
2.1. Diferencias entre planificación y programación .....	24
3. Funciones y tipos de planificación en la Educación Física .....	26
4. La planificación y su interdisciplinariedad. Relación con otros caminos de las ciencias de la Educación Física y el deporte .....	29
4.1. Relación de la planificación de la enseñanza de la Educación Física con el entrenamiento y la gestión deportiva .....	30

### Capítulo II

<b>FACTORES Y PRINCIPIOS QUE RIGEN LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</b> .....	33
--	----

1. Factores influyentes: características personales del profesor y el contexto educativo .....	33
2. Principios que rigen la planificación en Educación Física .....	37
2.1. Principio de sistematicidad .....	37
2.2. Principio educativo-específico o de jerarquización vertical .....	38
2.3. Principio de continuidad o jerarquización horizontal .....	40
2.4. Principio de adecuación .....	41
2.5. Principio de flexibilidad o dinamismo .....	42
2.6. Principio de utilidad .....	42
2.7. Principio de innovación o creatividad .....	43

## Capítulo III

<b>DECISIONES PREACTIVAS, INTERACTIVAS Y POSTACTIVAS. EL PROCESO DE PLANIFICAR EN EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>	<b>45</b>
1. Introducción .....	45
2. Fase de diagnóstico .....	49
2.1. Factores de análisis en esta primera fase .....	49
3. Fase de diseño de la planificación .....	50
3.1. Decisiones a tomar en la fase de diseño .....	50
3.2. Dos principios de la planificación donde se resume el diseño de la misma. La jerarquización vertical y la jerarquización horizontal ..	61
4. Fase de realización de la planificación .....	61
4.1. Decisiones a tomar en la fase de realización .....	62
5. Fase de evolución de la planificación .....	63
6. Cuadro resumen y conclusiones .....	64

## **SEGUNDA PARTE. LOS OBJETIVOS, LOS CONTENIDOS Y LA TEMPORALIZACIÓN COMO ELEMENTOS MÁS IMPORTANTES**

## Capítulo IV

<b>LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>	<b>69</b>
1. Introducción .....	69
2. Objetivos de la Educación Física. Concepto de objetivo educativo y tipos de objetivos .....	70
2.1. Concepto de objetivo educativo .....	71
2.2. Tipos de objetivos .....	72
3. El diseño de los objetivos didácticos .....	76
4. Los objetivos de la Educación Física en las diferentes etapas educativas	80
4.1. Fines de la educación .....	80
4.2. Objetivos normativos de Infantil .....	81
4.3. Objetivos normativos de Primaria .....	82
4.4. Objetivos normativos de Secundaria .....	88
4.5. Objetivos normativos de Bachillerato .....	94

## Capítulo V

<b>LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA ..</b>	<b>97</b>
1. Introducción. Organización de los contenidos .....	97



2. Concepto de contenido de enseñanza. Tipos de contenidos y su formulación .....	99
2.1. Tipos de contenidos y su formulación. Ejemplos en Educación Física .....	101
3. Consideraciones en el trabajo con los contenidos de Educación Física al planificar .....	106
3.1. Planificar los contenidos en toda la etapa y ciclos (progresar en complejidad) .....	107
3.2. Guardar relación contenidos-objetivos y con otros elementos del currículo .....	107
3.3. Actividades físicas extracurriculares (extraescolares). Tener presentes los contenidos transversales y la interdisciplinariedad ..	108
3.4. Tendencia a la integración de contenidos y nuevas perspectivas ..	109
4. Los contenidos de Educación Física en las diferentes etapas educativas ..	109
4.1. Generalidades sobre los contenidos (disposiciones generales sobre los contenidos en los DCBs de Primaria y Secundaria) .....	109
4.2. Contenidos de la Educación Física en el currículo de Infantil, de Primaria, de Secundaria y de Bachillerato .....	115
Capítulo VI	
<b>TEMPORALIZAR LA EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>	<b>125</b>
1. Concepto .....	125
2. Elementos de la temporalización .....	126
2.1. Cuadro de temporalización o <i>planning</i> .....	126
2.2. Número de unidades didácticas o sesiones .....	127
2.3. Resumen de objetivos .....	129
2.4. Resumen de contenidos .....	131
2.5. Estructura, orden o secuencia de las unidades y sus contenidos a lo largo del año o de la unidad didáctica .....	132
2.6. Duración del trabajo de cada contenido de las unidades didácticas (ponderación) .....	135
2.7. Innovación .....	136
2.8. Títulos y fechas .....	137
2.9. Evaluación .....	139
2.10. Observaciones .....	141
3. Algunas consideraciones importantes en la temporalización de las sesiones y tareas en Educación Física .....	141
3.1. Distribución del tiempo total de la sesión .....	141
3.2. El tiempo útil de práctica para el aprendizaje .....	142
3.3. Cuestiones importantes a incluir en la temporalización de la sesión ..	143
3.4. No excederse en la continua variación de tareas .....	143

## **TERCERA PARTE. LOS NIVELES DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DISEÑO. LA UNIDAD DIDÁCTICA Y LA SESIÓN. EJEMPLOS**

### Capítulo VII

#### **GENERALIDADES SOBRE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

<b>GENERALIDADES SOBRE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA</b> .....	147
1. Concepto y elementos del currículo .....	147
2. Enfoques y tipos de currículo .....	152

### Capítulo VIII

#### **LOS NIVELES DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA. CONSIDERACIONES PARA SU DISEÑO, DESARROLLO Y ADAPTACIÓN**

<b>LOS NIVELES DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA. CONSIDERACIONES PARA SU DISEÑO, DESARROLLO Y ADAPTACIÓN</b> .....	159
1. El primer nivel del currículo. El diseño curricular base .....	160
2. El segundo nivel. Desarrollo del currículo en el proyecto educativo y curricular de centro. Ejemplos para el profesor de Educación Física ....	162
2.1. Ejemplo parcial del segundo nivel de concreción para Educación Física. Finalidades, concreción y orientaciones de la Programación Didáctica del Departamento de Educación Física .....	167
2.2. Elaboración del segundo nivel de concreción del currículo: <i>de las partes al todo o del todo a las partes</i> .....	169
3. El tercer nivel. La adaptación del currículo al aula. La programación de aula en Educación Física .....	171
3.1. Elementos de la programación de aula .....	172

### Capítulo IX

#### **LA UNIDAD DIDÁCTICA Y LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA. EJEMPLOS**

<b>LA UNIDAD DIDÁCTICA Y LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA. EJEMPLOS</b> .....	185
1. Concepto y tipos de unidades didácticas .....	185
2. El dilema de las unidades didácticas: la duración .....	188
3. La estructura de la unidad didáctica: sus elementos .....	192
3.1. Título .....	193
3.2. Introducción .....	193
3.3. Objetivos .....	194
3.4. Contenidos .....	195
3.5. Temporalización .....	196
3.6. Actividades a realizar por el alumno .....	196

3.7. Actividades del profesor .....	197
3.8. Intervención didáctica .....	198
3.9. Organización .....	200
3.10. Materiales docentes y recursos didácticos .....	201
3.11. Innovación e investigación .....	201
3.12. Evaluación y calificación .....	202
3.13. Bibliografía .....	205
3.14. Anexos .....	206
4. La sesión en Educación Física .....	207
4.1. Concepto y tipos de sesiones .....	207
4.2. El plan de sesión y el guión de la sesión .....	210
4.3. Las cuestiones más importantes en la planificación de la sesión de Educación Física .....	214

**CUARTA PARTE. LA PLANIFICACIÓN EN LAS  
DIFERENTES ETAPAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN  
FÍSICA. INVESTIGACIONES SOBRE LA PLANIFICACIÓN,  
PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS**

Capítulo X

<b>INVESTIGACIONES SOBRE LA PLANIFICACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. LA PLANIFICACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL .....</b>	<b>219</b>
1. Investigaciones de diversos autores sobre la planificación de la Educación Física .....	220
1.1. Principales líneas de investigación desarrolladas en la planificación de la enseñanza de la Educación Física .....	220
1.2. Diversas investigaciones que aportan datos interesantes sobre la planificación en Educación Física .....	222
1.3. Perspectivas de futuro en la investigación de la planificación en Educación Física .....	228
2. La planificación del profesor de Educación Física en la formación inicial	229
2.1. El cuestionario y la muestra .....	229
2.2. Resultados. Opiniones y tendencias de los profesores en formación inicial sobre la planificación en Educación Física .....	231

Capítulo XI

<b><u>LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA POR EL PROFESORADO EN FORMACIÓN PERMANENTE</u></b> .....	<b>237</b>
1. La encuesta y la muestra .....	237
2. Resultados .....	239
<b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	<b>253</b>



# Introducción

El presente libro tratará el tema de la planificación en Educación Física, un tema que en parte podría considerarse como el *quid* de la cuestión en el quehacer docente, ya que aunque sean importantes las ejecuciones de las competencias interactivas del profesor (impartir la propia clase), la evaluación y los informes, en la planificación confluyen todas las fases docentes y el profesor debe pensar en todas y cada una de ellas, planteárselas, reflexionar sobre sus pros y contras, y decidir cuáles y cómo va a realizarlas en el futuro, configurando así una planificación de acorde con sus creencias y concepciones sobre la Educación Física, los alumnos y la docencia en general.

En cuanto a la estructura, esta obra está pensada desde un punto de vista formativo, académico, para que el lector pueda ir configurando su imagen de *planificar la Educación Física* y adquiera, modifique, actualice o refuerce sus conocimientos, aunque no deja de ser un libro práctico sobre la planificación, ya que su enfoque invita a la práctica y posee numerosos ejemplos de los contenidos que se desarrollan.

Por otro lado, es inevitable incurrir, cuando hablamos sobre un tema tan general como la planificación y de la programación en Educación Física, en la utilización de términos que en capítulos posteriores se van a desarrollar con amplitud, pero que en determinados momentos salen a relucir por necesidades del contexto o de otros conceptos que se desarrollan en esos momentos, en este caso, siempre se hará una llamada al capítulo correspondiente o un pie de página que aclare el concepto introducido.

La estructura del libro consta de 4 partes diferenciadas y 11 capítulos que irán configurando el desarrollo completo que pasamos ahora a describir:

Parte I: *La planificación en Educación Física. Procesos y principios fundamentales.*

En ella nos introduciremos, a través de tres capítulos, en la planificación de la Educación Física con los conceptos y procesos fundamentales. Abordaremos también otras cuestiones generales que completan una primera aproximación interdisciplinar y que nos prepararán para la segunda parte con los conceptos necesarios y una visión general del proceso.

Parte II: *Los objetivos, los contenidos y la temporalización en Educación Física como elementos más importantes.*

En esta segunda parte, dividida en otros 3 capítulos, se desarrollan los principales conceptos de cualquier planificación: los objetivos educativos, los contenidos que configurarán el programa y la temporalización, es decir, cómo será la distribución de aquellos en el tiempo de enseñanza programado, ilustrándose con ejemplos concretos los procesos que se explican.

Parte III: *Los niveles del currículo de Educación Física y su diseño. La Unidad Didáctica y la sesión. Ejemplos.*

En esta tercera parte, abordamos la planificación que el profesor de Educación Física debe ir configurando (de lo general a lo concreto) desde los planes normativos de la Administración hasta las propias unidades didácticas, donde se explican los elementos principales y cómo desarrollarlos. Por último y como elemento constitutivo de las unidades didácticas, dedicamos un espacio a las sesiones de Educación Física.

Parte IV: *La planificación en las diferentes etapas del docente de Educación Física. Investigaciones sobre la planificación, problemas y perspectivas.*

En esta cuarta parte, desarrollamos 2 capítulos apoyados en los resultados de sendas investigaciones para definir a grandes rasgos: cuáles son las líneas de investigación sobre la planificación en Educación Física, cómo podemos abordar su estudio y cómo planifican los profesores de Educación Física en su profesión docente (en formación inicial y profesores en formación permanente), exponiendo para ello los resultados de dos investigaciones.

## **A QUIÉNES VA DIRIGIDO EL LIBRO. UTILIDADES**

Este libro se ha confeccionado con una doble intención:

1) En primer lugar, como libro de texto ampliado para los alumnos universitarios que estudien la Enseñanza en la licenciatura de Educación Física. Es en este caso, un importante libro de apoyo a la teoría desarrollada en las clases universitarias, con ejemplos, y desarrollos que ayudarán a la comprensión del proceso de planificar la Educación Física. Por ello, un uso posible y recomendado, sería la utilización de este libro como guía de desarrollo o complemento al temario impartido por el profesorado universitario que se responsabilice de la docencia de asignaturas como: *Planificación de la Educación Física, Diseño o Desarrollo del Currículo de Educación Física, Didáctica de la Educación Física y el Deporte o Enseñanza de la Educación Física y el Deporte*, y por tanto se responsabilice de la formación inicial de los futuros profesionales en nuestro campo.

2) En segundo lugar, se dirige a los profesionales de la Educación Física en servicio que desempeñan su labor docente y que quieran asesorarse, informarse, reciclarse o comprobar su adecuación en las programaciones que desarrollan.

El enfoque sobre su tema central, y no en los contextos donde se desarrolla, es decir, el tratamiento de la Planificación de la Educación Física y no la circunscripción de la misma a una etapa educativa, hace que podamos aplicar los conocimientos desarrollados tanto en Educación Primaria como en Secundaria y Bachillerato.



*Primera Parte*

***LA PLANIFICACIÓN EN  
EDUCACIÓN FÍSICA.  
PROCESOS Y PRINCIPIOS  
FUNDAMENTALES***



# *Consideraciones generales sobre la planificación en Educación Física*

1. LA NECESIDAD Y LA IMPORTANCIA DE PLANIFICAR.
2. EL CONCEPTO DE PLANIFICAR EN EDUCACIÓN FÍSICA.
3. FUNCIONES Y TIPOS DE PLANIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.
4. LA PLANIFICACIÓN Y SU INTERDISCIPLINARIEDAD. RELACIÓN CON OTROS CAMINOS DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE.

En este primer capítulo se introduce al lector en el concepto de la planificación de la Educación Física, diferenciándolo de otros conceptos relacionados. Se destaca su importancia como proceso preactivo, sus funciones y tipos, así como la perspectiva interdisciplinar con otras materias de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

## **1. LA NECESIDAD Y LA IMPORTANCIA DE PLANIFICAR**

A grandes rasgos, la planificación persigue la finalidad de prever las respuestas a las preguntas de *¿dónde vamos?*, *¿cómo vamos a llegar?* y *¿cómo sabré que he llegado?*, respuestas que las podemos observar en la figura 1.

Como observamos en la figura, estas preguntas son fundamentales para conducir nuestra labor docente, y en su interior se encuentran los elementos más importantes del currículo, siendo por tanto, el proceso de planificar un camino indispensable para desarrollar la enseñanza con coherencia y asegurando un mínimo de eficacia (respetando y teniendo como guía los objetivos programados), que aumentará cuanto mayor sea nuestra experiencia educativa en un mismo centro docente, ya que adecuaremos nuestra programación con un mayor ajuste y acercamiento a la realidad.

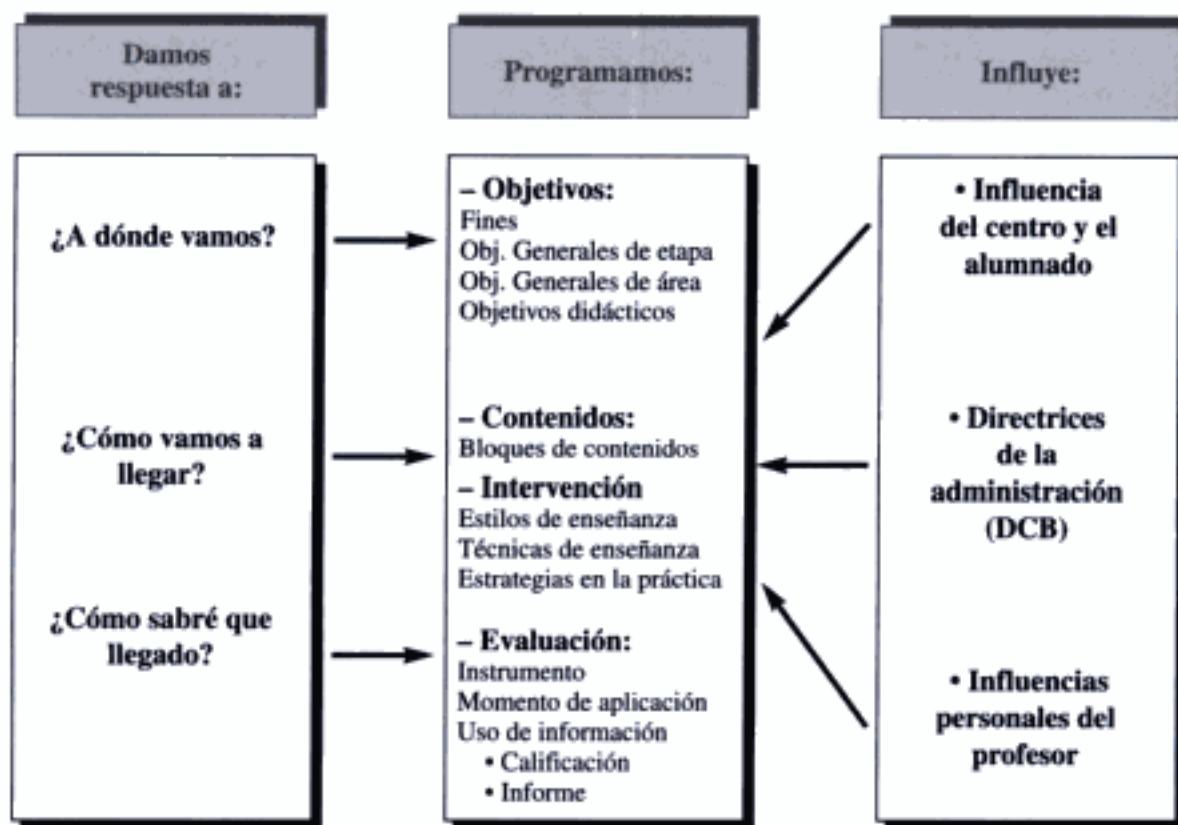


Figura 1. Preguntas a resolver con la planificación. Qué planificamos y cuáles son los principales factores de influencia en la misma.

Con la planificación nos aseguramos, respetando ciertos principios en su diseño, la reflexión sobre los factores más importantes que influirán en nuestra docencia, y una toma de decisiones correcta a priori (enjuiciando las diferentes alternativas), que evitarán repetir cada año las mismas planificaciones de años anteriores o la acción docente sin premeditación.

Esta reflexión previa permite prever con antelación posibles alternativas ante desajustes programados, así como tener una previsión de material (tanto materiales específicos: balones, picas, bancos, etc., como materiales didácticos: vídeos, cuadernos, bibliografía para el alumno, etc.), instalaciones y posibilidades de desarrollo curricular que no serían posibles una vez iniciada la docencia. En definitiva, el docente debe informarse y conocer su entorno y el contexto de su labor docente, cuestión que no se favorece al seguir, por ejemplo, un libro de texto.

Igualmente, esta previsión de trabajo que supone la planificación permitirá la coordinación entre el profesorado del departamento de un centro, así como la coordinación entre departamentos y docentes de otras áreas curriculares, permitiendo el uso completo y complementario de las instalaciones del centro y un desarrollo integral del currículo del alumno de cada etapa educativa.



Una cuestión importante aportada por el proceso de la planificación es la previsión de una renovación constante del currículo, que asegurará la propia mejora de la planificación futura y el perfeccionamiento docente, con la consecuente mejora de la calidad docente.

## 2. EL CONCEPTO DE PLANIFICAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

El concepto de planificación nace en Rusia en 1928, relacionado, fundamentalmente, con una finalidad económica de preparar a técnicos hacia el desarrollo industrial, aunque también se contemplaba la educación. Posteriormente, en 1958, se realizó en Washington el Seminario Internacional sobre Planeamiento Integral de la Educación, que dibujó las líneas fundamentales de la planificación internacional sobre educación, encargándose de difundirlas la UNESCO<sup>1</sup>.

Para definir el concepto de planificación, recurriremos a definiciones de diversos autores, que tras su lectura y análisis, nos llevarán a concluir en las características esenciales y atributos de la definición que emplearemos en el uso de este concepto.

Para Gimeno y Pérez (1989) la planificación es:

“... realizar un diseño de cómo queremos orientar la acción antes de que ésta ocurra improvisadamente o en forma rutinaria” (Gimeno y Pérez, 1989:252).

Contreras (1998) define la planificación como:

“... la planificación hace referencia a la idea de adelantarse o anticipar el futuro mediante el establecimiento y combinación de forma racional de los medios de que disponemos para hacer previsible y controlables las variables de un tiempo próximo. Mediante la planificación se trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción” (Contreras, 1998:61).

Siedentop (1998) define las actividades de planificación, recalca las dos decisiones principales y resalta su importancia para que la planificación sea eficaz:

---

1. La Oficina Internacional de Educación de Ginebra y la UNESCO han desarrollado la Planificación en Europa desde 1934, llegando en 1962 a redactar una serie de “recomendaciones” para mejorar la Educación mundial debido a la vasta experiencia recogida anteriormente. La recomendación n.º 54 versa sobre Planificación y en ella se comenta que: este proceso debe diagnosticar, determinar objetivos y estrategias para alcanzarlos; se diferencia la planificación de educación de otras y se hace referencia a que debe realizarse a largo plazo previendo profesores, alumnos, edificios y dinero; se comenta que debe haber un organismo que coordine la planificación en educación (Ministerio); los planes, se dice, deben ser cambiantes para adaptarse a los cambios y se precisa una formación de los docentes que van a aplicarlos, no sólo de aquellos que lo elaboran. Por último, se hace referencia a que se deben estimular encuentros internacionales para difundir la información.

“... el conjunto de experiencias vividas por los alumnos durante las clases de educación física... El desarrollo de un programa de educación física precisa de una serie de decisiones concernientes a los objetivos perseguidos y a las actividades que permitan alcanzarlos... Algunos educadores físicos no planifican adecuadamente su enseñanza porque no han fijado los objetivos que sus alumnos deben alcanzar en materia de aprendizaje” (Siedentop, 1998:208).

El Centro de Desarrollo Curricular del MEC (1996) define la planificación desde el punto de vista educativo, como:

“Organizar y sistematizar, mediante un plan de acción, el trabajo que se piensa llevar a cabo en el aula en un período concreto, es una tarea necesaria para cualquier docente” (Centro de Desarrollo Curricular, 1996:17).

Clark (1983) define la planificación de esta forma:

“un proceso psicológico fundamental en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, y construye un marco para guiar su acción futura” (en Pieron, 1999:93).

Kaufman (1978) realiza una descripción de funciones y posteriormente define el concepto de planificación:

“... la planificación se ocupa solamente de determinar qué debe hacerse, a fin de que posteriormente puedan tomarse decisiones prácticas para su implantación. La planificación es un proceso para determinar “adónde ir” y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y eficaz posible” (Kaufman, 1978:17).

Ander-Egg (1989) define el concepto de planificación:

“Planificar es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en unas acciones y actividades previstas de antemano con las que se pretende alcanzar determinados objetivos, habida cuenta de la limitación de los medios” (Ander-Egg, 1989:13).

Por último, Arnold (1991) nos aporta una perspectiva interesante de la planificación, entendida como justificación de decisiones más que como reflejo de objetivos:

“... la planificación racional del curriculum no debe entenderse, como hacen algunos autores, como la preespecificación de los resultados de la conducta (Bloom y cols., 1966; Krathwohl, 1956; Harrow, 1972 y Tyler, 1971). Más bien debería concebirse como referida a dar buenas razones de lo que se ha decidido. Supone evidenciar qué base existe para la adopción de un programa en vez de otro en razón de los datos apropiados, el empleo de una argumentación coherente y la expresión clara de una concepción respecto al valor de las actividades físicas en el curriculum general, habida cuenta de las circunstancias especiales de una determinada escuela” (Arnold, 1991:141-142).

En el cuadro 1, vamos a resumir las principales aportaciones y su significado en una definición de planificación, dentro del marco educativo, que hacemos nuestra.

Cuadro 1. Definición de planificación en función de los atributos principales

<b>Planificación:</b> Es una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz.	
<b>ATRIBUTOS ESENCIALES</b>	<b>EXPLICACIÓN</b>
1) Función docente	La definición del Ministerio de Educación y Ciencia, nos aportó la visión de que planificar es una función del docente.
2) Reflexión justificada	Es un proceso psicológico como nos aportó Clark (1973), significa materializar una idea (Contreras, 1998), realizar una toma de decisiones de manera justificada (Arnold, 1991). Significa analizar las circunstancias, alternativas, pros y contras de las mismas y justificar convenientemente las decisiones tomadas.
3) Organización sistemática	Tanto el MEC (1996), como Ander-Egg (1989), nos aportan la función de organización que desempeña la planificación, es decir, la planificación debe organizar, seleccionar y estructurar los objetivos y los medios en el tiempo, para hacer un acercamiento progresivo a los fines propuestos <sup>2</sup> .
4) Objetivos y medios	La planificación tiene como decisiones fundamentales la determinación de objetivos de enseñanza (Siedentop, 1998; Clark, 1983; Ander-Egg, 1989), y de los medios, experiencias, vivencias, etc., para llegar a ellos.
5) Previsión de acciones futuras	Planificar es realizar un proyecto, una hipótesis de trabajo que hay que llevar a la práctica y que guíe la acción futura. (Gimeno y Pérez, 1989; Clark, 1983; MEC, 1996).
6) Búsqueda de eficacia	La previsión de acciones debe perseguir un fin materializado por los objetivos educativos, y su planificación ordenada y sistemática preverá su consecución, evitando improvisaciones y el fracaso.
Añadiremos 3 atributos más a los ya mencionados en las definiciones anteriores:	
6) Evaluable, revisable	El proceso de planificación se debe evaluar en todo momento, durante su ejecución y al final del mismo, comprobando la eficacia del desarrollo del mismo y los resultados últimos.
7) Dinámico y flexible	La planificación es un proceso dinámico, vivo, ya que en función de la evaluación la planificación debe variarse y adaptarse a la realidad. Por muy bien pensado que esté, cualquier proyecto va a sufrir ajustes, por lo que la flexibilidad será fundamental. Igualmente, planificar supone un proceso cíclico que en cada ocasión que se aborda debemos modificar (añadiendo, suprimiendo y modificando) lo anteriormente desarrollado.
8) Creativo e innovador	El proceso de planificar debe permitir creatividad al docente que lo realiza, siendo la innovación el principal arma de esta creatividad, y la investigación, la forma de comprobar la eficacia de la innovación propuesta.

2. Hablaremos de la Jerarquización vertical y horizontal como exponentes principales de este proceso de organización y selección de la planificación en un epígrafe posterior dentro del capítulo II.

## 2.1. Diferencias entre planificación y programación

La relación entre estos dos términos es indiscutible, hasta el punto de que determinados autores lo emplean indistintamente (Gimeno y Pérez, 1989; Siedentop, 1998). Sin embargo, podemos diferenciar a ambos:

- *Planificación*: Es más una función, un procedimiento de selección y organización. Es un concepto más general. Se rige por leyes más generales de ordenación de contenidos y objetivos (de lo general a lo concreto y específico, y de lo sencillo a lo complejo).
- *Programación*: Es un trabajo concreto de la persona que lo realiza. Es más palpable, más local y adaptado al contexto, más específico. Se rige por decisiones y actuaciones concretas. El MEC (1996), a través del Centro de Desarrollo Curricular, define el concepto de programación como:

“El proceso mediante el cual, a partir del currículo oficial, de las decisiones generales del Proyecto curricular de la etapa y de las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica<sup>3</sup>, se planifica el trabajo que se va a desarrollar en el aula, dando lugar a un conjunto de unidades didácticas secuenciadas para un ciclo o curso determinado” (MEC, 1996:11).

Podríamos decir que la planificación engloba a varias programaciones, aunque, en términos educativos, se distinguen diferentes tipos de programaciones y alguna de sus acepciones posee una relación directa con la planificación. Éstas son las dos vertientes del concepto de programación utilizadas en el ámbito de la Educación:

- **Programación de Aula**<sup>4</sup>: Proyecto de trabajo de un curso académico, realizado por un profesor y para un curso concreto dentro de un centro educativo. Es más personal y está adaptado a un grupo de clase y, por supuesto, dentro de un área: por ejemplo la Educación Física.
- **Programación Didáctica**<sup>5</sup>: Es la correspondiente a la ordenación de una etapa educativa, por ejemplo la Educación Secundaria Obligatoria. Se realiza por el conjunto de profesores del departamento de Educación Física del centro, con lo cual son directrices más generales (cómo se estructurarán los ciclos, cómo se progresa cada año, establecimiento de metas parciales en la etapa) que guiarán la realización de programaciones de aula concretas por parte de los profesores.

3. El Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, en el artículo 54, asigna, entre otras, la siguiente competencia a la Comisión de Coordinación Pedagógica: “Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas de los departamentos”.

4. Es el tercer nivel de concreción del currículo y está desarrollado en el capítulo VIII, epígrafe 3.

5. En el capítulo VIII desarrollaremos este concepto de la programación didáctica, con los elementos que debe poseer.

Esta segunda definición es mucho más parecida a la planificación que a la programación propiamente dicha, sin embargo, podríamos decir que la planificación es la función y la programación el producto. En esta figura 2, observaremos la relación que guardan ambos términos:

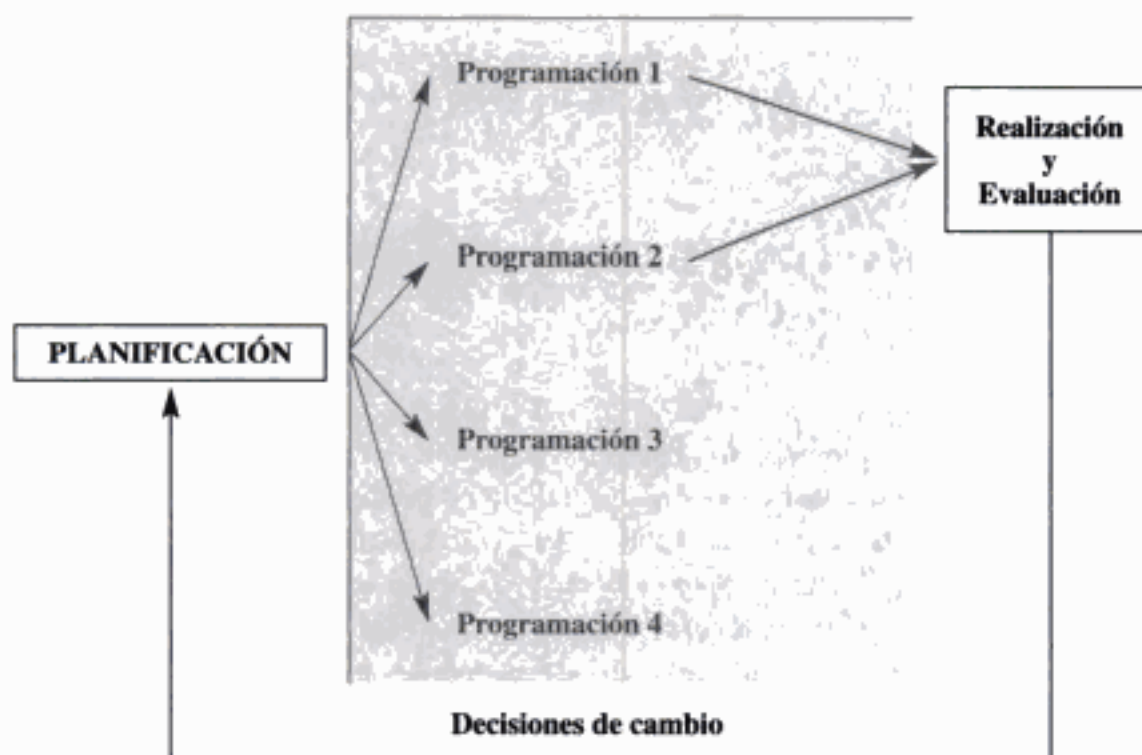


Figura 2. Relación entre los conceptos de planificación y programación de la Educación Física.

La planificación es un proceso más amplio y de continua revisión en función de la realización de las programaciones, e igualmente las programaciones son evaluables e influyentes entre sí, buscando la eficacia de su aplicación en una adaptación continua desde su diseño hasta su finalización.

Díaz Lucea (1994) nos señala, igualmente, esta distinción entre planificación y programación de la siguiente forma:

“Los dos términos pueden encerrar las mismas finalidades e intenciones. De todas formas, y en un intento de matizar y diferenciarlos, planificar hace referencia a un proceso mucho más amplio que abarca no sólo los conceptos didácticos o metodológicos del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que incluye y contempla todo el conjunto de acciones y decisiones presentes en el contexto escolar. La programación, sin embargo, hace referencia de forma más explícita a un área determinada del conocimiento y a la forma en que ésta puede ser estructurada, dis-

tribuida, presentada a los alumnos y evaluada. La planificación de la Educación Física en cualquier etapa educativa, y de forma especial en la etapa de Secundaria, también puede referirse al entrenamiento específico de una determinada actividad, por ejemplo, la planificación del entrenamiento de un equipo de baloncesto del deporte extraescolar o de una escuela o centro de iniciación deportiva. Este concepto está más relacionado con el entrenamiento y el rendimiento deportivo.

Debemos entender la planificación como una continua y secuencial toma de decisiones en base al resultado de un sistemático proceso de análisis de la realidad en la que se está operando" (Díaz Lucea 1994:17).

### 3. FUNCIONES Y TIPOS DE PLANIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

El Centro de Desarrollo Curricular del MEC (1996), distingue varias funciones de la programación del profesor en el ámbito de la Educación Secundaria, funciones que nosotros las integraremos en el cometido de la planificación conjuntamente con otras que igualmente las consideramos importantes y que destacamos a continuación.

Las **funciones** que se le atribuyen a la planificación educativa son las siguientes:

1) *Programar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula.* Organizar y sistematizar el trabajo que se piensa llevar a cabo en el aula en un período concreto, es una tarea necesaria para cualquier docente, tarea que evita la improvisación y asegurará un camino hacia la eficacia en las intenciones de dicha programación.

Asegurará la coherencia entre los elementos que componen la enseñanza, ya que la reflexión previa del docente sobre lo que quiere hacer servirá de unión entre estos elementos. Además la realización de una programación será referencia para la evaluación del proceso, ya que podremos ajustar la actuación a un marco de referencia. Por tanto, se hace necesario un plan que permita actuar sobre la base de lo previsto y permita intervenir al profesor de Educación Física organizadamente.

Quizás la coherencia interna entre objetivos educativos y los contenidos de la Educación Física o medios para lograr los objetivos, sea la relación más importante de los elementos de la programación del profesor.

La preparación de los materiales a utilizar por los alumnos es igualmente importante dentro del éxito de la práctica, y la programación nos ayudará a preverlos con anticipación y emplearlos con seguridad.

2) *Asegurar la coherencia entre las intenciones educativas más generales y la práctica docente.* Ya comentamos en la introducción, la importancia de la *descenralización* del currículo propuesta por la LOGSE en la participación de toda la comunidad educativa al concretar y diseñar el currículo.



En lo que concierne al profesorado, los documentos de centro (PEC y PCC), así como la programación de aula, son las herramientas que posee el profesor para participar en esta descentralización activamente. Así, se podrá ajustar desde los fines de la Educación Secundaria (propuestos por las Administraciones de modo general) hasta las propias actividades de clase, en un proceso de conexión de lo general a lo concreto y específico, que sería impensable si no fuese por la planificación<sup>6</sup>. Es, por tanto, la planificación la que materializa y hace posible la actuación concreta en el aula, partiendo desde las intenciones y fines educativos, hasta hacer realidad las actividades concretas.

Esta función integra otras de igual importancia como la *coordinación e interdisciplinariedad* de la Educación Física y su departamento dentro de un centro, con el resto de departamentos del currículo de Secundaria.

3) *Promover la reflexión y revisión de la práctica docente.* Esta reflexión comienza desde la propia realización de la planificación por parte del centro, del departamento de Educación Física o incluso del profesor concreto, pero además la reflexión que provoca la planificación se materializa y se utiliza para la revisión de los planes e intenciones generales, de manera que la práctica educativa se convierte en una continua fuente de información sobre lo que se va consiguiendo y sobre las posibles modificaciones a introducir en la planificación general.

4) *Facilitar la consecución de los principios psicopedagógicos.* Planificar, supone tener en cuenta lo que el alumno debe realizar para conseguir unos principios que hemos tomado como criterios. Así, la autonomía, la adaptación, la reequilibración, actividad y significatividad de los aprendizajes que promovemos serán conseguidos, en gran parte, debido a la planificación de las actividades y procesos de adquisición de los conocimientos. Es una función enormemente amplia, ya que promover la autonomía o partir de los niveles del alumnado teniendo en cuenta sus intereses, edades, niveles de aptitud, sus necesidades educativas especiales, etc. ya podrían constituir una función por sí sola.

5) *Servir de información a todos los elementos de la comunidad educativa.* Además de la información que la planificación y programación suponen para su propio proceso de autorregulación, la información que difunde a los propios alumnos, padres, dirección del centro, departamentos, etc., cumple una función muy importante. Hace que las intenciones lleguen al alumno, y se tome conciencia del trabajo a realizar, cobrando sentido el aprendizaje y fomentando la implicación del mismo en su proceso educativo, además que hace partícipe a todos los estamentos de un centro en la consecución de los objetivos y en la implicación dentro del proceso.

La distinción de los **tipos de planificación** varía en función de los diferentes autores revisados. A continuación vamos a señalar un resumen de los mismos y nos

---

6. Este proceso lo conoceremos como *Jerarquización Vertical*, que trataremos en el último apartado de este epígrafe de "el proceso de la planificación".

posicionaremos en la clasificación que más se adecue al sistema educativo, puesto que este es el sentido en que emplearemos el término dentro de la enseñanza de la Educación Física escolar.

Los tipos de planificación que distinguen Pérez y Gimeno (1989) son los siguientes:

1) *Planificación normativa*: La planificación en esta modalidad, es confeccionada por las normas existentes, con el sistema de valores en vigor, por tanto, el profesor no tiene capacidad de decisión en las variables que la componen.

2) *Planificación estratégica*: En este tipo de planificación, las decisiones de dónde llegar se toman a priori, de manera que los fines están decididos de antemano y sólo hay que diseñar la planificación y evaluar en función de los objetivos propuestos.

3) *Planificación operativa*: Se refiere a la minuciosidad en la secuencia a seguir en las operaciones para que se puedan conseguir los objetivos. Requiere una exactitud enorme en el diseño, ya que supone un diseño correcto de objetivos, un diseño correcto de la transición de un nivel a otro en el avance de los logros y un diseño correcto de reglas que gobiernen la relación entre los objetivos de cualquier nivel.

En esta última modalidad de planificación, existen dos enfoques que se identifican con el *enfoque sistemático* (basado en objetivos conductuales), *el anticipativo (feedforward)* que no permite fallos, y *el cíclico (feedback)*, que se autorregula en el propio proceso.

Mestre (1995), señala tres tipos de planificación en función de la variable temporal<sup>7</sup>:

1) *Planificación a corto plazo, temporal o inmediata*: Establece periodos de dos o tres años para este tipo de planificaciones (como máximo) y señala que cuanto menor sea su periodo de vigencia, mayor tendencia a centrar su análisis en aspectos cuantitativos y de resolución inmediata. Igualmente considera, que se deben estructurar diferentes cometidos que son precisos organizar y planificar, y que cada uno de ellos se puede convertir en planificaciones a corto plazo.

2) *Planificación intermedia, táctica o a medio plazo*: Se trata de planificaciones puntuales y concretas, o bien como consecuencia de planificaciones anteriores a largo plazo. Su duración no debe sobrepasar los cuatro años y, señala que, en el alto rendimiento deportivo este tipo de planificaciones puede convertirse en largo plazo, teniendo en cuenta los ciclos olímpicos.

3) *Planificación estratégica o a largo plazo*: Es la de más ambigüedad por su duración temporal y muestra la relatividad de esta misma clasificación, justificando, que una planificación de un deportista de alto nivel debe estar realizada a dos o tres ciclos olímpicos vista, con lo cual un ciclo de 4 años puede considerarse como una planificación a largo plazo en sí misma o como paso intermedio de una planificación a largo plazo.

7. Este autor distingue los tipos de planificación en el ámbito del entrenamiento deportivo.



Otra clasificación en la diferenciación de modalidades de planificación, ya en el campo educativo y quizás más ajustada al concepto que manejamos en la actual LOGSE, es la destacada por Antúnez (1992):

1) *Planificación estratégica*: Planificación realizada por las Administraciones educativas (nos recuerda a la normativa, destacada por Pérez y Gimeno, 1989) y sienta las bases para la concreción en otros niveles de planificación más contextualizados.

Define quiénes serán los agentes que posteriormente realizarán los planes más concretos y guía este proceso siguiente definiendo grandes líneas de actuación educativa, identificando ámbitos, modalidades y prioridades generales, proporcionando recursos y realizando una evaluación sumativa de todo el proceso.

2) *Planificación táctica*: Se refiere a programas específicos dentro de la planificación estratégica, es decir, que seguirá sus orientaciones y utilizará sus recursos. La responsabilidad de su realización es de los centros educativos y equipos de profesores, estableciendo así un agente descentralizador del currículo de la Administración. Su función es concretar la planificación estratégica, y se relaciona directamente con los Proyectos Curriculares y Educativos de Centro.

3) *Planificación operativa*: En este caso es el profesor de un aula concreto el agente que la realiza, es decir, el profesor de Educación Física, y se corresponde con lo que anteriormente hemos denominado como *Programación de aula y unidades didácticas*, y tiene como función especificar a corto plazo las acciones que se van a realizar en la clase.

Por último, este autor señala que las diferentes modalidades de planificación están influenciadas por las superiores, de manera que una programación de aula o planificación operativa, siempre estará influida por la planificación táctica, fundamentalmente, y en menor grado, por la estratégica.

#### **4. LA PLANIFICACIÓN Y SU INTERDISCIPLINARIEDAD. RELACIÓN CON OTROS CAMINOS DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE**

La planificación es una labor generalizable a diversos campos profesionales de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Tanto el campo educativo, como el deportivo o el de gestor de actividades físico-deportivas son áreas de aplicación de la planificación desde perspectivas diferentes.

En este apartado, realizaremos un análisis superficial de las similitudes y diferencias que el profesional de estos tres campos posee a la hora de planificar sus actividades. Ello nos aporta la visión de que la planificación es un contenido interdisciplinar en la formación del profesional en Ciencias de la Actividad Física y el

Deporte, donde los principios de actuación y la globalidad del proceso tienen aplicación a los diferentes campos donde dicho profesional desee actuar.

Tanto la enseñanza como el entrenamiento poseen numerosas similitudes en las diferentes facetas de la planificación. El entrenador deportivo y el profesor de Educación Física realizan labores semejantes a la hora de planificar.

Igualmente, podemos afirmar que la planificación de la enseñanza de la Educación Física también posee puntos comunes a la planificación dentro del campo de la gestión, la planificación de actividades para el recreo y el ocio, así como la planificación de actividades y eventos deportivos, tanto en empresas públicas como privadas.

Vamos a analizar estas tres perspectivas de la planificación comentando las principales semejanzas y diferencias.

#### **4.1. Relación de la planificación de la enseñanza de la Educación Física con el entrenamiento y la gestión deportiva**

##### *1) En cuanto a los principios que maneja.*

El entrenador deportivo utiliza sus conocimientos sobre el deporte a planificar y los deportistas a los que se dirige, relacionándolos de manera coherente a través de unos principios de entrenamiento que se deben respetar a la hora de planificar. Esto mismo debemos hacer con la enseñanza de la Educación Física, es decir, el proceso de planificación se ve regido por una serie de principios que regulan el proceso y aseguran la coherencia de lo planificado. Este es el caso de los principios de especificidad, de esfuerzo o adaptación y de continuidad en el entrenamiento, mientras que en la enseñanza hablamos de principios psicopedagógicos de adaptación, reequilibración o de autonomía.

La diferencia principal está quizás en el hincapié que el entrenador realiza sobre el deportista individual, partiendo de unos niveles de rendimiento determinados y atendiendo siempre a dichos niveles para progresar en las cargas. A diferencia del entrenamiento deportivo, la Educación Física incide durante el trabajo, en otras cuestiones que exclusivamente el aprendizaje motor, por ejemplo aspectos de la motivación de los alumnos o simplemente la vivencia de determinados métodos para la adquisición de aprendizajes conceptuales, además de que la enseñanza pública no puede atender a una enseñanza individual, sino individualizada dentro del grupo de la clase.

En la gestión deportiva también se contemplan unos principios para el proceso de planificación, entendiéndose como sistemático y compuesto por decisiones continuas que se deben tomar tras barajar varias posibilidades y analizar cada una de ellas. Cobra gran importancia el nivel de partida de la comunidad a quien va dirigida la actividad, basado en un estudio de demandas y ofertas que deben tenerse en cuenta a la hora de ofertar las actividades. Quizás aquí se encuentra una de las prin-

cipales diferencias con la planificación de la enseñanza, y es que la variabilidad de situaciones iniciales y tipos de planificación en la gestión son mucho más ricas y diversas, en función de las actividades a planificar y al grupo a quien va dirigido.

2) *En la concepción de la planificación-programación.*

La planificación y la programación poseen una concepción parecida en los ámbitos de la enseñanza y el entrenamiento. Mientras que en el primero se habla de planificación, como algo más global, o programación didáctica y de programación de aula, en el otro (entrenamiento) se habla de planificación a largo o a medio plazo, ciclos de programación y planificación de una temporada.

La planificación en la gestión está ligada a la política y su concepción temporal varía en función de los intereses políticos. De cualquier forma el proceso de planificación recorre un mecanismo paralelo a la enseñanza, es decir, posee varias etapas donde hay que tomar decisiones (financiación para la actividad gestionada, plazos para la alcanzar metas parciales, etc.) y cuyo objetivo final es la consecución de unos fines previstos. La evaluación durante la realización (feedback) y al final de dicho proceso (resultados), dotan al campo de la gestión de una planificación cíclica, flexible y dinámica, al igual que la enseñanza y con un carácter previsor y de proyecto inacabado, nunca como fin en sí misma.

3) *En cuanto a la unidad mínima de programación.*

Existen elementos comunes de concepción en la programación de actividades de entrenamiento y de enseñanza. Este es el caso de la unidad mínima de entrenamiento, conocida como *mesociclo*, donde el deportista tras su cumplimiento del programa y finalización del mismo, ha debido sufrir unos cambios fisiológicos que justifiquen y reconozcan la validez de dicho entrenamiento, por ejemplo, el deportista ha aumentado su capacidad aeróbica. En la enseñanza ocurre lo mismo con un bloque de actividades y sesiones de duración variable que cumplen, igualmente, un objetivo concreto de enseñanza de aprendizaje motor sobre habilidades, este es la *unidad didáctica*. En general, toda sección del mesociclo y de la unidad didáctica sirven para estructurar el trabajo y ordenar o secuenciar las actividades a realizar, pero no cumplen un objetivo claro de adquisición inmediata, por ello hablamos de unidades mínimas de enseñanza y de entrenamiento.

Debido al carácter más variado de las actividades que se planifican en el campo de la gestión, la unidad mínima de programación variará en función de los objetivos, siendo en ocasiones una actividad puntual, de sólo un día un evento con fin en sí mismo y con unos objetivos muy marcados y evaluables, es decir, no existe una noción tan clara de unidad mínima como en los campos anteriores. El único punto común está en la evaluación de resultados, que se hace imprescindible para ratificar los efectos de lo planificado y confirmar que la programación de una o un conjunto de actividades ha sido exitosa.

4) *En la intervención.*

El profesor de Educación Física utiliza los *estilos de enseñanza* para intervenir en sus clases y el entrenador habla de *métodos de entrenamiento*, que en definiti-

va, tratan de sistematizar el trabajo de manera diversa y efectiva para la consecución de los objetivos, así, las posibilidades de trabajo en el entrenador y en el profesor se ven multiplicadas y el deportista o el alumnado y todas las condiciones que les rodean, harán de un método o estilo u otro, la manera idónea de progresar en el rendimiento o el aprendizaje.

En la gestión las maneras de intervención están condicionadas por el organigrama que rige un determinado evento u organización de personal, estas jerarquías o determinación de responsabilidades hará que la intervención de una planificación sea más o menos flexible, más o menos centralizada, etc.

5) *En las estructuras de la planificación-programación.*

Los ciclos de entrenamiento de varios años en búsqueda de objetivos de rendimiento a largo plazo, las temporadas, los mesociclos, los microciclos, las sesiones de entrenamiento, las series y las repeticiones son una estructura de planificación equivalentes a las que se utilizan en enseñanza como programación didáctica o planificación general, programación de aula, unidades didácticas de aprendizaje o no, sesión de educación física y tareas de aprendizaje.

La principal diferencia en el campo de la gestión es la etapa de diagnóstico de los factores y variables que se dan en la realidad, es necesario conocer la realidad, estudiar los hechos y programar desde ahí un plan de intervención que solvante las necesidades de los consumidores potenciales de lo planificado, por ello, las estructuras de la planificación y programación serán muy variadas y nunca fijas en el campo de la gestión deportiva y dependerán, como hemos comentado de estas variables de diagnóstico de la situación.

6) *En las metas.*

En definitiva, el entrenador deportivo busca la mejora del deportista en su rendimiento y productividad en las marcas, tiempos, etc. y para ello busca trabajar la especificidad como medio de consecución de los logros deportivos. En enseñanza, el profesor de Educación Física busca la educación del alumno, su aprendizaje y su cambio de actitudes positivo hacia la actividad física y el deporte, utilizando para ello, los medios de las tareas significativas y aplicables a la vida y a la sociedad en general.

La gestión de actividades deportivas busca también unas metas determinadas que se manifiesten en mejoras de la sociedad a la que se le ofrece el servicio. Estas mejoras se indican a través de número de participantes, grado de satisfacción, comodidad y calidad de vida de los ciudadanos consumidores de dichas actividades, incluso las metas pueden ser educativas, puesto que en numerosas ocasiones, la población a la que se dirige el servicio son alumnos escolares.

También podríamos considerar que las metas perseguidas por estos tres campos de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte son más una diferencia que una semejanza, puesto que ellas hacen que el procedimiento varíe mínimamente entre ellos. Lo cierto es que la planificación guarda una relación importante entre estos campos y el estudio y aplicación de este proceso en Educación Física ayudará al procedimiento de planificar, tanto en la gestión como en el entrenamiento deportivo.

# ***Factores y principios que rigen la planificación de la Educación Física***

1. FACTORES INFLUYENTES: CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL PROFESOR Y EL CONTEXTO EDUCATIVO.
2. PRINCIPIOS QUE RIGEN LA PLANIFICACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

En la planificación de la Educación Física existen condicionantes que guían al profesor en su proceso y determinan el producto final del mismo. Estos condicionantes los abordamos en este capítulo, conjuntamente con los principios que el docente debe respetar para asegurar un mínimo de eficacia.

## **1. FACTORES INFLUYENTES: CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL PROFESOR Y EL CONTEXTO EDUCATIVO**

Independientemente de la definición del término, de las funciones o de los tipos de planificación, que podríamos considerar aspectos más universales o generales, en el proceso de planificación influyen una serie de factores que individualizan el trabajo realizado dando como resultado un proyecto de acción personal y contextualizado, estos factores los podemos resumir en:

### *1) Factores personales del profesor.*

Suponen un posicionamiento del profesor frente a las teorías de enseñanza, es decir, el docente cuando planifica, participa activamente en el diseño de la misma mostrando las creencias sobre la Educación Física y su enseñanza, sobre los alumnos y sobre cómo éstos aprenden y sobre sus propios valores ante la actividad física y deportiva.



Figura 3. Factores personales que influyen en cómo planifica el profesor de Educación Física.

En los profesores con escasa o nula experiencia docente, será la formación inicial la que influya, fundamentalmente, en la realización de la programación de Educación Física. En esta formación inicial incluimos los conocimientos que se poseen sobre la Didáctica en general y sobre los procedimientos para planificar. También incluimos en dichos conocimientos los trabajos realizados durante la formación inicial que han supuesto las primeras programaciones (algunas reales y otras ficticias), a través de supuestos prácticos que se realizan durante la carrera universitaria de formación docente.

El *practicum* lo incluimos como un factor aparte por la importancia que tiene en la formación inicial, ya que supone una primera experiencia docente que marca la vida profesional, al menos en sus comienzos, o lo que es más importante, marca si la decisión es dedicarse o no a la enseñanza. En este *practicum* los futuros profesores ponen en práctica sus primeras programaciones y las llevan a cabo, experiencias que sin duda influyen en siguientes programaciones y marcan incluso si la planificación es tarea de nuestra devoción o por el contrario es tediosa, difícil y/o inútil.

La experiencia docente acumulada es sin duda uno de los factores más importantes, ya que cuanto mayor sea ésta, más posibilidades se tiene de que los otros



factores pierdan importancia o queden configurados por ella. Por tanto, la docencia impartida en colegios o institutos de Primaria o Secundaria marcan, definitivamente, la concepción sobre la tareas docentes en Educación Física.

Es la propia experiencia docente, junto con la experiencia personal (a veces olvidada), la que configura la concepción que poseemos como docentes de los alumnos de la etapa educativa que abordamos. Esta concepción que tenemos sobre ellos, hace que un profesor planifique de manera diferente que otro ya que uno dará más importancia a unos factores que a otros. Por ejemplo, no es igual pensar sólo en un planteamiento académico correcto de los contenidos de la Educación Física a lo largo de una etapa, que pensar en que los alumnos prefieren unos sobre otros y que con las dos maneras podemos llegar a los objetivos que es nuestro principal fin.

La concepción que el profesor tiene sobre la Educación Física hace que éste planifique de una forma u otra. No es lo mismo planificar para conseguir productos y aprendizajes en los alumnos que planificar para la recreación y las vivencias durante las clases. Esta concepción marca, por tanto elementos tan importantes como la selección y estructuración de los contenidos o la propia temporalización.

Por último, la motivación personal que despierta la planificación en el docente, como cualquier otra cuestión en la vida, es determinante para que la programación resultante sea de utilidad, de mayor o menor valor y adecuada al contexto y a las necesidades particulares.

Todos estos factores personales unidos a las experiencias previas del profesor como alumno de Educación Física o incluso como practicante de actividad física y deportiva serán los factores principales para que la concepción del profesor cambie de un caso a otro, personalizando así el diseño de la planificación que realiza.

## 2) *Factores del contexto.*

Las características de contexto son fundamentales para una planificación eficaz, y el profesor en su diseño debe tenerlas en cuenta. El profesor valorará una serie de factores que unidos a los personales serán determinantes para el resultado final de su programación (figura 4).

El país y la Comunidad Autónoma donde se va a aplicar la programación será el factor más genérico que influirá sobre nuestra producción preactiva. La cultura y las directrices del primer nivel de concreción<sup>8</sup> nos marcará el camino a seguir en la programación resultante, a través de criterios generales sobre la metodología, propuestas generales de contenidos con los que trabajar y objetivos a conseguir, etc.

Las tradiciones y los valores autóctonos de la cultura de la zona geográfica también harán su mella en nuestra programación, como segundo escalón en la concreción de esta influencia que partía de la cultura general del país donde vamos a

---

8. El primer nivel de concreción se desarrolla en la tercera parte del libro y corresponde a las directrices más generales que el profesor de Educación Física y de cualquier materia debe respetar y seguir como guía en sus programaciones.



Figura 4. Factores del contexto que determinan el tipo de programación realizada.

desarrollar nuestro trabajo docente. Aunque ya algunos valores y tradiciones se reflejan en el primer nivel de concreción de las Comunidades, éstas poseen según su distribución geográfica, determinadas zonas con costumbres propias o que las diferencian, en cuanto a las modalidades deportivas y de actividad física que desarrollan, del resto de zonas geográficas de la Comunidad.

El centro y sus características de dimensiones, distribución etc., será un factor muy importante en esta jerarquía de influencias sobre la planificación, fundamentalmente en lo referente a las instalaciones deportivas disponibles y el número de profesores de Educación Física que desarrollen allí su docencia. Estos factores limitarán o enriquecerán nuestras posibilidades de programación. Igualmente, el fomento de determinados valores acordado por el profesorado del centro en general determinarán nuestra programación en el PEC<sup>9</sup>.

9. Proyecto Educativo de Centro, documento del segundo nivel de concreción que se desarrolla en la tercera parte del libro, configurado por todos los sectores educativos del centro y donde se manifiestan las intenciones más generales que deben conseguir los alumnos que se educan en ese centro.



Un factor muy ligado al anterior es el entorno del centro. Las instalaciones deportivas próximas, parques, circuitos, montañas o entorno natural, serán recursos importantes a utilizar por el profesorado de Educación Física en sus previsiones de contenidos y actividades a realizar en un curso académico.

Otro factor de mucha más proximidad y de gran influencia es el determinado por el departamento de Educación Física del centro. El profesorado que lo compone y el PCC<sup>10</sup> determinarán directrices a respetar en las programaciones anuales. El material docente y alternativo (su estado de uso), el horario y la distribución de las prácticas de Educación Física, etc., son factores que influirán de manera especial y diferente en cada ocasión.

Quizás uno de los factores más importante sea el alumnado, que bien podría haber constituido un grupo de factores, ya que sus características de edad (etapa en la que impartimos la Educación Física), número, nivel de desarrollo (social, psíquico y físico), sexo, etc. son elementos que determinarán decisiones muy importantes a la hora de planificar.

## 2. PRINCIPIOS QUE RIGEN LA PLANIFICACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Los principios que regulan el proceso de la planificación en Educación Física son las leyes más importantes que el profesor debe tener en cuenta cuando realiza sus reflexiones y toma sus decisiones preactivas. Veamos a continuación cuáles son y en qué consisten:

### 2.1. Principio de sistematicidad

*Una planificación debe ser sistemática:* La planificación debe ser confeccionada en función de unos principios que aseguren su correcto diseño y coherencia interna. Esto es, debe respetar las directrices y finalidades educativas (jerarquización vertical) y debe respetar la característica de continuidad (jerarquización hori-

---

10. Proyecto Curricular de Centro, documento perteneciente al segundo nivel de concreción que se explicará en la tercera parte del libro y donde se recogen directrices de actuación para el profesorado y su docencia.

zontal<sup>11</sup>). Ambos principios los podemos observar a continuación y configuran los dos más importantes para una planificación coherente y eficaz.

Ser sistemático consiste en respetar el resto de principios de la planificación, fundamentalmente los dos nombrados anteriormente, principios que construirán unas bases sólidas que asegurarán la eficacia y la coherencia del programa, evitando la improvisación y la programación sin reflexión previa. Y además ser sistemático implica que la planificación como documento revisable y modificable debe ser sistemáticamente contrastado con la realidad y modificado en consecuencia.

## 2.2. Principio educativo-específico o de jerarquización vertical

Consiste en saber en todo momento cómo estamos contribuyendo desde nuestras clases de Educación Física a los objetivos jerárquicamente superiores (objetivos de la unidad didáctica, de la programación anual, del ciclo, de la etapa y a los fines), es decir, cómo desde nuestras clases y tareas del aula conectamos con los fines de la educación en la etapa en que estemos formando a nuestros alumnos.

Supone dar sentido a nuestro trabajo, y establecer un plan de acción verdaderamente coherente con las intenciones de la educación integral. De lo contrario, estaríamos realizando una estructura de la Educación Física por sí misma, sin conexión con otras áreas curriculares, con el centro o con la propia educación del escolar en esta etapa que planificamos.

La jerarquización vertical posee varios pasos a seguir (figura 5), que objetivizan o materializan nuestro trabajo como docentes en algo palpable, en un trabajo que tiene sentido para el cumplimiento de los fines de la educación:

1) Debemos realizar un estudio de las finalidades en la etapa correspondiente, establecer relaciones con los objetivos generales de la etapa (un ejemplo en Educación Secundaria lo tenemos en Ureña, 1994:35 y ss). Así, sabremos cuáles de los objetivos de la etapa contribuyen a la consecución del fin educativo para el alumno de dicha etapa.

2) Establecer relaciones entre los objetivos generales del área de Educación Física y los objetivos de la etapa en general. De esta forma sabremos cómo el área de Educación Física donde trabajamos como docentes, contribuye al cumplimiento de los objetivos de la etapa, y por ende, gracias al proceso anterior, al cumplimiento de los fines educativos.

---

11. Estos dos procesos (jerarquización vertical y horizontal), aunque están asignados a los objetivos (González Luccini, 1991), podemos hacerlos extensivos al proceso completo, puesto que también se pueden aplicar a los contenidos y establecer las bases para un diseño coherente y correcto de la planificación educativa.

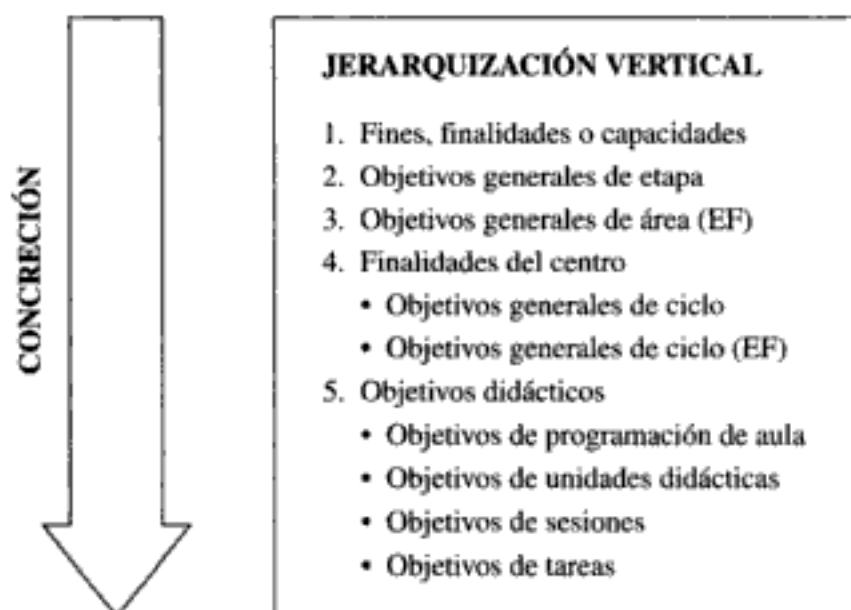


Figura 5. El principio de la jerarquización vertical de objetivos.

3) El grupo de profesores de un centro, posee igualmente unas prioridades que se manifiestan en el Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro, a través de las intenciones generales del centro y de los objetivos de cada uno de los ciclos de la etapa en cada área curricular. Estos objetivos supondrán un paso intermedio entre los objetivos generales del área de Educación Física y los objetivos didácticos que el profesor de Educación Física deberá redactar para su programación de aula anual.

4) Por último, el profesor debe seleccionar los objetivos y fijarse las metas a cumplir con sus alumnos a través de los objetivos didácticos. Para ello se parte del escalón inmediatamente superior de esta jerarquización vertical, es decir, desde los objetivos de ciclo, del centro y del área en general. Así, el docente configurará sus objetivos de programación de aula, que a su vez le servirán como referencia para los de cada unidad didáctica, y éstos, para el trabajo de cada una de las sesiones.

Este proceso de conexión entre los objetivos de cada jerarquía de concreción (ya que los fines educativos o los objetivos generales de la etapa son mucho más generales que los de la unidad didáctica, por ejemplo), nos lleva a la confección de una programación coherente con las intenciones administrativas de cada etapa, reflejadas en los currículos publicados en los Boletines Oficiales.

### 2.3. Principio de continuidad o jerarquización horizontal

*Una planificación debe respetar la continuidad en el tiempo para mantener la coherencia en nuestro trabajo:* La planificación debe mantener una continuidad, es decir, no podemos planificar un periodo de enseñanza determinado sin tener en cuenta lo trabajado anteriormente o los fines a conseguir para el trabajo en la siguiente etapa, ciclo, año o unidad didáctica, por lo que la continuidad temporal en el trabajo de los contenidos y en el cumplimiento de los objetivos serán requisitos indispensables para realizar una planificación eficaz.

Este proceso de continuidad se refiere a la progresión en **complejidad** y no en la conexión general-específico como en la jerarquización vertical. Al igual que en la jerarquización vertical, hay una parte de ella que ya la dispone la Administración Educativa a través de los Diseños Curriculares Base de los Boletines Oficiales, o sea, las *progresiones* de fines de la educación en cada etapa, de objetivos generales en estas etapas y de objetivos generales de Educación Física que en cada etapa son normativos y suponen un aumento de complejidad en su formulación, y que deben reflejarse en las programaciones y en el trabajo docente de los profesores de Educación Física.

De cualquier forma, el profesor de Educación Física deberá manifestar esta progresión igualmente en sus objetivos didácticos, que asegurará que el trabajo docente en las aulas sea coherente con la norma, y cada año se impartan contenidos progresivamente más complejos, conformando así una estructura mental y motriz más completa en el escolar.

Veamos en la figura 6 el esquema correspondiente a esta jerarquización horizontal.

Observamos en el esquema que la progresión de este nivel de complejidad se propone en varios niveles, que los hemos reflejado como:

- Nivel 1: Progresión normativa de los fines y de los objetivos generales correspondientes a cada una de las etapas.
- Nivel 2: Progresión de los objetivos confeccionados por el centro para cada ciclo.
- Nivel 3: Progresión de los objetivos didácticos realizados por el profesor.

El docente de Educación Física va a personalizar el currículo realizando la planificación de sus metas y dirigiendo el proceso de intervención en la etapa, fundamentalmente a través de la progresión en los niveles 2 (participando con otros docentes del centro) y 3 (en sus propias programaciones de aula y unidades didácticas)<sup>12</sup>.

---

12. Progresar en complejidad por parte del profesor en sus objetivos didácticos diseñados se explicará en el capítulo IV al hablar del diseño de los objetivos.

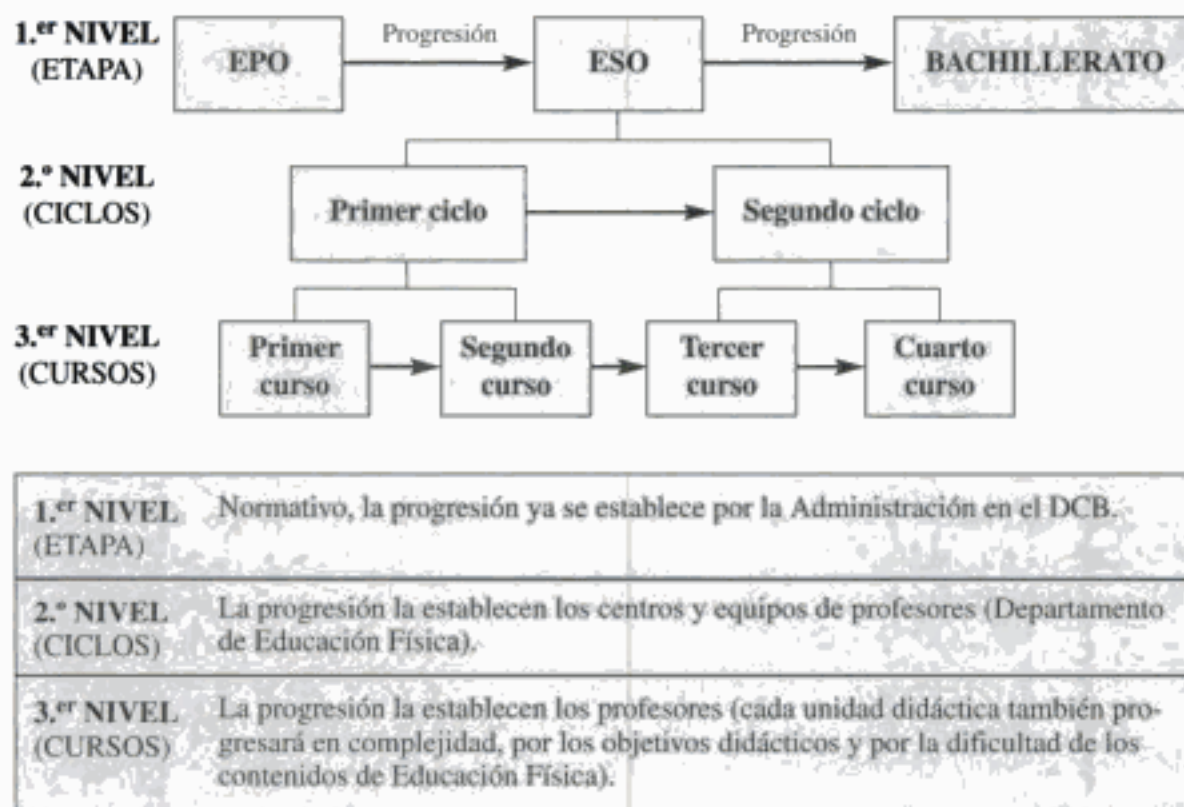


Figura 6. El principio de jerarquización horizontal de objetivos. Ejemplo en ESO.

## 2.4. Principio de adecuación

*Las planificaciones de Educación Física de los profesores deben adecuarse al alumno y al contexto:* Tal y como hemos comentado, la planificación debe estar orientada hacia la realidad educativa donde se va a aplicar, por ello, y a través de la descentralización del currículo, la adaptación se llevará desde las directrices del DCB hasta el aula concreta del centro educativo.

Esta adecuación se hará efectiva teniendo en cuenta los factores del contexto en las programaciones, es decir, teniendo en cuenta al centro, su entorno, sus instalaciones y en definitiva, sus posibilidades y limitaciones. Igualmente, debemos tener en cuenta a los alumnos a través del principio psicopedagógico de adaptación, o sea, adaptarnos y partir siempre de los niveles iniciales de los alumnos para conocer desde dónde iniciar y realizar la progresión en sus aprendizajes. La planificación no podrá ser demasiado ambiciosa, puesto que provocaría fracasos escolares, ni demasiado sencilla, ya que provocaríamos un entorpecimiento del aprendizaje del alumno y un decaimiento de la motivación.

## 2.5. Principio de flexibilidad o dinamismo

*Una planificación debe ser dinámica y flexible:* La planificación es un proceso en continuo movimiento, no es un diseño teórico estático, sino que se está continuamente revisando y cambiando en función de lo que ocurre, cómo se aplica y cuáles son los resultados obtenidos. Por este motivo, la planificación debe ser flexible en su diseño y prever, incluso, decisiones de cambio en función de las respuestas de los alumnos.

Por muy corta previsión temporal que abarque la planificación, siempre se tiene la posibilidad de que haya que modificar sus contenidos, sus objetivos o elementos de menor importancia. Por ejemplo, una simple tarea planificada con anterioridad a la acción, puede no ser efectiva por la dificultad motriz que entraña para el alumno y que habíamos obviado, o viceversa, es decir, la simplicidad de la tarea puede suponer que no exista reto para su consecución por el alumno y que la motivación se pierda, con lo cual el interés y la atención prestada por el alumnado decae y se anula el aprendizaje. Estas simples tareas han supuesto una planificación errónea, pero susceptibles de mejora y de transformación por parte del profesor si han sido programadas flexiblemente y nuestra mentalidad como docentes es dinámica y está preparada para dichas modificaciones.

Estas modificaciones pueden ser más superficiales (tiempo de duración de actividades, cambios en la estructura organizativa de una clase, etc.) o más profundas y tendentes a variar la estructura general de la planificación (como puede ser variar los objetivos de una programación anual o de unidades didácticas, etc.), ambos tipos de cambios y decisiones los abordaremos en el proceso de la planificación del capítulo III.

## 2.6. Principio de utilidad

*La planificación deberá ser útil:* En relación con la adecuación, la característica de utilidad y viabilidad de la planificación hace referencia a su adaptación a las necesidades de la sociedad, y en consecuencia, a desarrollar en la programación actividades adecuadas al alumno y al entorno que le sirva para desenvolverse en la sociedad y le prepare en las demandas que ésta le requiere.

A este respecto, todas las unidades didácticas estarán pensadas, independientemente de su contenido, para aplicarlas a la vida, es decir, enfocarlas desde un punto de vista de utilidad para el alumno (conseguir más autonomía en la realización o planificación de su propia actividad física, utilizar los entornos próximos para este fin, enfocar el desarrollo físico para la mejorar la salud, etc.).

## 2.7. Principio de innovación o creatividad

*Muy importante es la característica de creatividad e innovación en las planificaciones:* Toda planificación debe poseer en su interior un núcleo de innovación que vendrá dado por las nuevas experiencias, nuevos contenidos, nuevas formas de evaluar, nuevas formas de intervenir en la clase, nuevos tratamientos de “lo tradicional”, etc., de manera que los cambios que resulten con un balance positivo en el aprendizaje de los alumnos, en la motivación, etc., los conservemos para sucesivas planificaciones, dando un carácter dinámico a este proceso en el tiempo.

Éste será un vehículo para nuestro desarrollo docente, para la construcción autónoma del currículo y para aumentar la calidad de nuestra docencia.





# *Decisiones preactivas, interactivas y postactivas. El proceso de planificar en Educación Física*

1. INTRODUCCIÓN.
2. FASE DE DIAGNÓSTICO.
3. FASE DE DISEÑO DE LA PLANIFICACIÓN.
4. FASE DE REALIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN.
5. FASE DE EVOLUCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN.
6. CUADRO RESUMEN Y CONCLUSIONES.

En este capítulo, introducimos al lector en las decisiones preactivas, motores de la planificación, así como la descripción del proceso de planificación, sus fases y ejemplos para su comprensión.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Recordando el concepto de planificación en el ámbito educativo, y concretamente en el área de Educación Física, decíamos que era *una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz.*

Esta reflexión, origina numerosas decisiones a tomar durante todo el proceso de la misma, decisiones que resumimos en la figura 7.

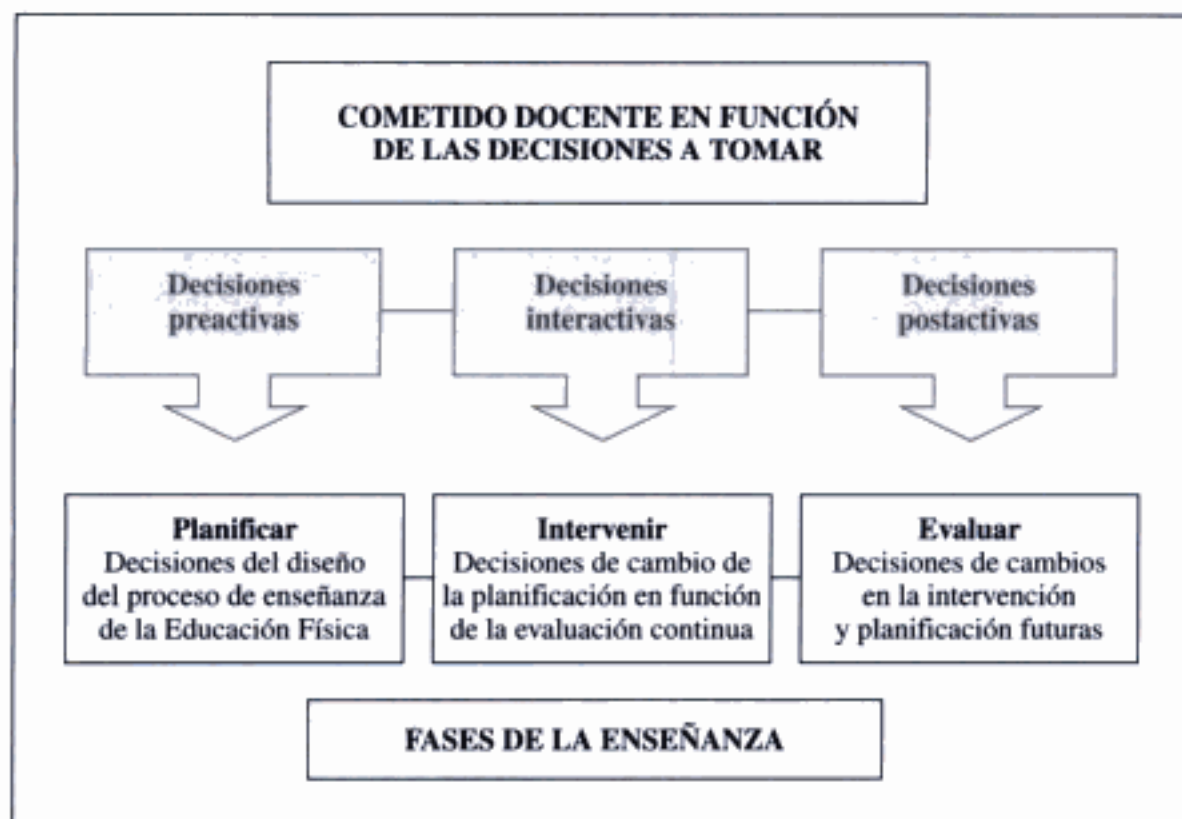


Figura 7. Fases de la enseñanza y decisiones que toma el profesor en cada una de ellas.

Algunas de estas decisiones son de gran importancia, y dependiendo de ellas, la planificación puede cambiar su significado, su metodología a seguir en la intervención docente, o incluso su dinamismo o estatismo, dependiendo de la evaluación que se proponga de la misma y la capacidad de renovación que de ella surja.

Tradicionalmente, se ha considerado como planificación sólo y exclusivamente a las *decisiones preactivas*, que según Pieron (1988), son todas aquellas que el profesor adopta antes del acto de la enseñanza, que preceden al hecho mismo de la enseñanza, pero como veremos más adelante, la planificación abarca otras decisiones que hacen que el proceso sea dinámico, no sólo un trabajo inicial cerrado y acabado.

Así, el *profesor competente en Educación Física* será, con respecto a la planificación, aquel que tome las decisiones oportunas que hagan que su proyecto de enseñanza sea útil, significativo, realista, eficaz, pensado para el alumno y contextualizado en el centro de trabajo.

Sin embargo, tal y como expresan otros autores, como por ejemplo Gimeno y Pérez (1989), se hace necesaria la aclaración de que estas decisiones preactivas son muy variadas y cambiantes de un contexto a otro. Esto hace que el proceso de planificar la Educación Física sea un cometido muy variable, pudiéndose asegurar que *no existe una*

*“planificación correcta de la enseñanza de la Educación Física”. Sí habrá que tener en cuenta un proceso y utilizar las herramientas oportunas para su confección.*

Por este motivo, sólo podemos analizar ciertas condiciones previas y realizar una reflexión que, justificadamente, prevea unos resultados positivos en la consecución de los objetivos educativos con nuestros alumnos. En esta función, debemos tener presentes los elementos principales a diseñar y una metodología correcta que guíe el diseño de nuestra planificación.

Planificar supone un proceso reflexivo que permite prever ciertos resultados y productos en los alumnos (objetivos) de una manera ordenada, estructurada y lógica, que asegure el éxito en la consecución de dichos productos en el periodo establecido, y utilizando como medio la Educación Física escolar.

Sin embargo hay que ser conscientes del carácter provisional y dependiente de la práctica que posee la planificación, asunto que Siedentop (1998) nos recuerda con estas palabras:

*“La capacidad para preparar un programa estimulante y válido constituye uno de los aspectos fundamentales de un profesional de la educación física... Una preparación eficaz debe permitir a los alumnos empeñarse en una serie de experiencias de aprendizaje que les ayudará a alcanzar gradualmente los objetivos del programa. Este proceso de reflexión, la toma de decisiones y la planificación no son un fin en sí mismos. En efecto, a los profesores no se les evalúa en función de la elaboración de programas que tengan buen aspecto y que comporten progresiones de actividades cuidadosamente puestas a punto. La eficacia de su enseñanza se determina por los efectos del programa en los aprendizajes realizados por los estudiantes” (Siedentop, 1998:208).*

Este proceso de planificación educativa, vamos a analizarlo desde la perspectiva de sus fases y de las decisiones en su diseño. A este respecto, vamos a mostrar el proceso en la siguiente figura 8.

Analicemos fase por fase, las características principales y las decisiones más importantes a tomar por el docente en su proceso de planificación de la Educación Física.

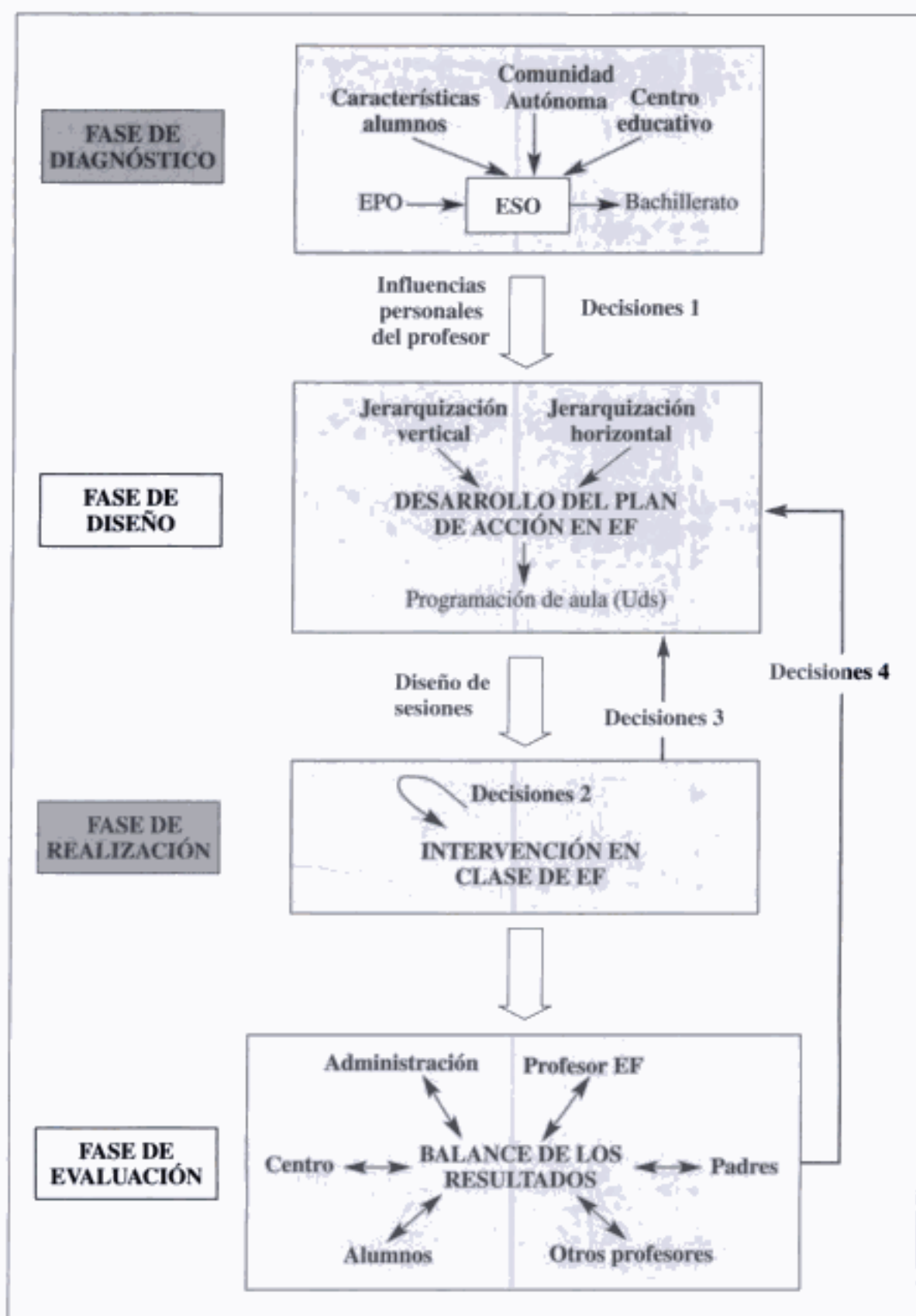


Figura 8. El proceso de la planificación y sus fases.

## 2. FASE DE DIAGNÓSTICO

En el diagnóstico de la planificación debemos realizar un análisis de la etapa educativa en la que nos encontramos, ya que de ella dependerá todo lo demás, así como los factores que influirán en las decisiones a tomar antes del diseño propiamente dicho.

### 2.1. Factores de análisis en esta primera fase

En primer lugar, *la etapa educativa no se debe tomar aisladamente*, es decir, siempre existirán unos antecedentes a la misma y unos fines o capacidades a lograr como referencia para la preparación de la siguiente etapa. Por ello, si por ejemplo nos centramos en la Educación Secundaria Obligatoria (principal ámbito de desempeño profesional de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el itinerario de enseñanza-animación deportiva), las primeras referencias para nuestra planificación deberán ser la etapa de Educación Primaria Obligatoria (como antecedentes de la Educación Física del alumno) y el Bachillerato (como objetivo a preparar).

Los Objetivos Generales de la Etapa de Secundaria y del Área de Educación Física serán primordiales. Los fines a conseguir en los 4 años y, en general, el Diseño Curricular Base de la Administración, serán los elementos más importantes a tener en cuenta.

Sin embargo, no podemos dejar este factor de análisis sólo en el plano teórico, sino que debemos abordarlo desde la realidad del contexto donde nos desenvolvemos. Esto es, necesitaremos saber las *características particulares de los alumnos* (centros de Primaria de procedencia, nivel cultural y social de procedencia, motivaciones, etc.), y para ello no basta con tener en cuenta la etapa a planificar, tendremos que conocer el centro y cuanta más experiencia tengamos en él, más conoceremos a los alumnos y sus comportamientos y mejor podremos prever y tomar decisiones en la fase de diseño de nuestra planificación. En caso contrario debemos informarnos de este factor influyente a través de fuentes fidedignas del propio centro, sus docentes más experimentados y de sus archivos.

La *Comunidad Autónoma* en que está nuestro centro será un factor externo de gran importancia también. Ya el propio DCB tendrá una adaptación en sus contenidos etc., según esta Comunidad, sin embargo puede que haya factores que queramos incluir como determinantes en nuestro diseño, y que sean debidos a la cultura que en nuestro contexto próximo se desarrolla.

El *centro educativo* será un factor fundamental. Sus características de tamaño, número de alumnos y profesores, instalaciones y material disponibles, sus costumbres y tradiciones en el desarrollo de nuestro área de Educación Física, etc. serán

factores esenciales en la configuración de nuestra planificación. Cuando hablamos del centro educativo también nos referimos al *entorno local* del mismo, ya que su ubicación (en parajes naturales o en ciudades) condicionará mucho el posible tratamiento que le podamos dar a la Educación Física. Incluso dentro de las ciudades, considerar la utilización de parques próximos, e instalaciones deportivas municipales o universitarias, etc. que sean de fácil acceso.

Además de estas características físicas, debemos considerar las directrices que el centro, como conjunto de profesores, nos reporta con sus documentos de Proyectos Educativos y Curriculares de la Etapa, que sin duda supondrán orientaciones más prácticas hacia nuestra intervención docente.

Por tanto, en esta primera fase de diagnóstico de los factores que influyen en el proceso de planificar la Educación Física, tomamos la siguiente decisión, en función de dichos factores: *Determinar el punto de partida del diseño de la planificación.*

### 3. FASE DE DISEÑO DE LA PLANIFICACIÓN

Lo primero que podemos destacar como influencia inevitable en esta fase son unos factores que no se pueden considerar como parte del diagnóstico, puesto que son intrínsecos al docente y están conformados por su propia personalidad (creencias sobre la Educación Física y sus preferencias personales, experiencias previas, edad, conocimientos, etc.).

Todos estos factores personales del profesor de Educación Física influirán en las decisiones a tomar en esta fase de diseño (ver capítulo II).

#### 3.1. Decisiones a tomar en la fase de diseño

(“Decisiones 1” en la figura 8).

Son las *decisiones preactivas* propiamente dichas, ya expuestas en la figura 7, y que definirán la planificación inicial a desarrollar en la fase interactiva de la enseñanza. Son las siguientes:

##### ***Decisión 1: Cómo diseñar los objetivos didácticos***<sup>13</sup>

Los objetivos didácticos son aquellos que el profesor diseña para su programación de la enseñanza. El profesor de Educación Física, deberá tomar los elemen-

---

13. Información complementaria a este diseño se añadirá en el siguiente capítulo IV de objetivos.



tos de la fase de diagnóstico en general, y los objetivos en particular (fines de la Educación Secundaria, objetivos generales de la etapa, objetivos del área, objetivos del centro y del departamento de Educación Física) para diseñar sus propios objetivos en cada curso académico a impartir y de cada unidad didáctica, e incluso, decidir hasta qué punto va a seguir detalladamente las decisiones del departamento o del centro en la distribución de los ciclos, por ejemplo.

Como orientación al diseño de los objetivos, consideramos los siguientes puntos de interés (desarrollo en el capítulo IV):

1) La **formulación del objetivo** educativo: Siempre empleando un verbo en infinitivo (realizar), o con forma reflexiva (relacionarse) y orientado al alumno, describiendo conductas esperadas en él y no centrados en el profesor. Podremos utilizar “comodines” tales como “que el alumno sea capaz de...”.

2) El **grado de concreción** de los objetivos será una cuestión importante, hasta el punto de determinar, incluso la filosofía educativa del profesor. Éstos podrán ser tomados como orientación (*objetivos como referencia*) o como guía exhaustiva de la intervención en la práctica (*objetivos operativos o conductuales*). Generalmente, se toman estos objetivos como indicador de la importancia que damos al proceso de aprendizaje, es decir, los objetivos de referencia nos orientan flexiblemente hacia cómo debemos intervenir y hacen alusión a una intervención más centrada en el *proceso*, mientras que los objetivos operativos se centran en conductas más concretas a conseguir en los alumnos, con lo cual nuestra intervención en el aula se verá mucho más condicionada y centrada en los *productos*. Hagamos ahora un paréntesis para explicar nuestra postura en torno a este aspecto.

La Educación Física ha evolucionado en su concepción, desde sus inicios como currículo escolar hasta nuestros días, en este dualismo de Proceso-Producto de los aprendizajes. Nuestra visión al respecto, la marcamos en la figura 9, donde reflejamos una concepción pendular de la Educación Física, ya marcada por Delgado (1993) y que, actualmente, la situamos en el gráfico con un aspa.

Esta acción pendular de la Educación Física que llevó la concepción de los docentes, desde unos aprendizajes marcados por el rendimiento en los alumnos (*didáctica de producto*), incluso suspender o aprobar la “gimnasia” por las habilidades adquiridas, por los tiempos en recorrer distancias o por la altura saltada, hasta el otro extremo del péndulo, *didáctica de proceso* (aunque mal entendida o con una visión muy extremista de este enfoque), de manera que sólo con asistir, la Educación Física estaba superada por el estudiante, pasando a ser la “asignatura maría” del currículo.

Actualmente, la concepción integradora es la vigente, aunque en esta acción pendular de la metáfora seguida en la figura 9, hemos pasado por la concepción de un enfoque *producto-proceso* (como rechazo a la situación extremista de la Educación Física como simple asistencia o divertimento) hasta la actualidad, donde prima la visión *proceso-producto*, o sea, donde los aprendizajes motores poseen importancia, pero es la construcción del aprendizaje, las experiencias y el proceso, en definitiva, lo principal en la Educación Física escolar.

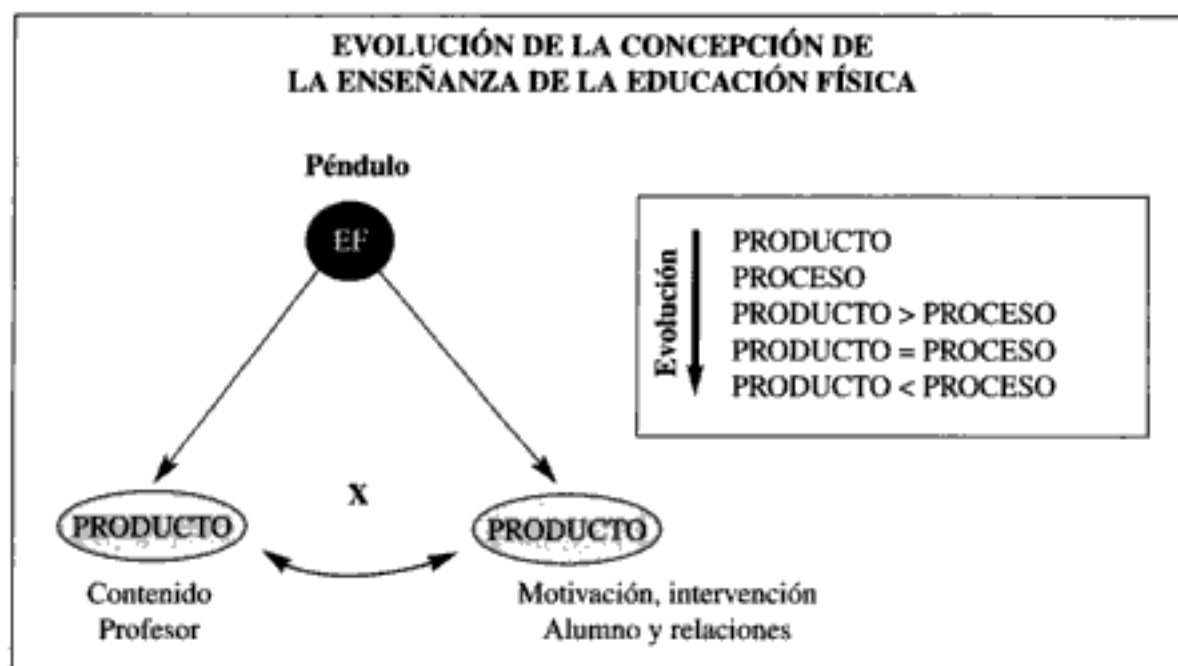


Figura 9. Evolución de la concepción de la Educación Física en el sistema escolar, en función del dilema proceso-producto.

En general, la experiencia nos orienta a que los alumnos serán los que nos determinen la actitud a tomar ante esta disyuntiva, de manera que habrá grupos especiales que el enfoque proceso cobre una importancia enorme y sólo con conseguir mejores actitudes, adquirir algunos valores positivos a través de la actividad física o incluso la asistencia voluntaria, sea suficiente (como los grupos de necesidades educativas especiales en el campo social, por ejemplo (Viciano, Vílchez, López y Moraga, 1998)). Y habrá otros grupos con características más favorables que nos permitan progresar en el campo del aprendizaje motor y en la adquisición de conductas propias de la Educación Física en su plano de procedimientos (Viciano, 1993b).

3) El empleo de verbos, en la formulación de los objetivos, deberá hacer referencia a los tres ámbitos determinados por los contenidos: **conceptos** (tales como conocer, aprender, saber, analizar,...), **procedimientos** (realizar, desarrollar, ser capaz de hacer,...) y **actitudes** (respetar, valorar, saber aceptar,...), ya que con la Educación Física perseguiremos una formación integral del alumno, si bien, el ámbito motor, creemos que es el más importante.

4) Los objetivos deberán ser **útiles** desde el punto de vista de la utilización posterior por los alumnos. Serán igualmente una **información** para ellos, donde le transmitamos nuestras intenciones y supondrán un **reto** superable, que motive al trabajo y favorezca el clima de aprendizaje.

5) El **nivel de complejidad** es un factor fundamental en el correcto diseño de los objetivos, ya que deberemos ir aumentando éste conforme vaya avanzando la etapa en el tiempo. Este nivel de complejidad vendrá dado por una doble perspectiva:



- El verbo empleado (por ejemplo, será más fácil *conocer* que *comparar*, *relacionar* o  *sintetizar*, dentro del ámbito conceptual).
- El contenido implícito o explícito en el objetivo (por ejemplo, no es igual *conocer el pase en baloncesto*, que *conocer el sistema táctico 2-1-3 en defensa final de voleibol*).

Veamos ahora la segunda decisión a tomar en esta fase, relacionada con los contenidos de enseñanza.

### ***Decisión 2: Seleccionar los contenidos a impartir***

Normalmente, los contenidos se debieran elegir en función de los factores del diagnóstico y de los objetivos didácticos, de manera que nos faciliten el camino para la consecución de los fines de la etapa, con un interés alto por parte del alumno. Sin embargo ocurre a veces, que la elección de los contenidos es lo principal para el docente (quizás erróneamente), convirtiéndose éstos en un fin en sí mismos, perdiendo el sentido que poseen de “un medio para” llegar a la consecución de los objetivos didácticos.

La multiplicidad de contenidos existentes en la Educación Física, incluso dentro de una etapa como pudiera ser la Educación Secundaria Obligatoria (recordemos: juegos y deportes, expresión corporal, condición física, habilidades motrices, actividades físicas en el medio natural), la evolución de los contenidos por las propias investigaciones de la ciencia, de los profesores de Educación Física, las necesidades de la sociedad (caso de la salud, por ejemplo) o incluso la realidad multicultural de España, hace que el profesor tenga la obligación de tomar esta segunda decisión preactiva de la fase de diseño de la planificación en la que nos encontramos, es decir, *seleccionar los contenidos a impartir* en Educación Física dentro de la etapa.

Esta decisión se va a diferenciar en *cuántos* (es decir, con qué profundidad voy a tratar cada uno de ellos, es un factor de cantidad) y *cuáles* (qué tipo de contenidos, se refiere a la calidad de cada uno de ellos).

Los **factores que van a influir en la selección** de los contenidos serán muy variados, por ejemplo:

- Todos los *factores de la fase de diagnóstico* van a influir enormemente en la selección de los contenidos: la etapa educativa en la que nos encontramos determina los bloques de contenidos (mencionados anteriormente), las características de los alumnos (sus aptitudes, sus motivaciones, su nivel de madurez, etc.) condicionarán la profundidad con la que tratemos un tema determinado, la Comunidad Autónoma poseerá unos contenidos propios (juegos autóctonos, deportes tradicionales y populares de la región, etc.) que condicionen su elección y el propio centro, con sus instalaciones y sus materiales disponibles, igualmente, condicionarán los contenidos a selec-

- cionar. En este sentido, cobra especial importancia el entorno del centro, ya que los parques o circuitos urbanos, por ejemplo, pueden mediatizar la selección de contenidos aplicados a dichos entornos.
- Los *objetivos*, formulados como aprendizaje o recreativos, también condicionarán el que seleccionemos más o menos contenidos, ya que los trataremos con mayor o menor extensión, en busca del aprendizaje o simplemente vivenciándolos.
  - El *tiempo disponible* será un factor determinante en la selección de contenidos, ya que podemos aplicar para el aprendizaje, unidades didácticas de mayor o menor duración, utilizar los tiempos extracurriculares (a través de las actividades físico deportivas extracurriculares, por las tardes, en recreos, etc.) como complemento a la Educación Física lectiva.
  - El *peso específico del contenido en la sociedad*, es un factor de importancia en la selección de un contenido. Por ejemplo, el fútbol, es un contenido que todos los días aparece en televisión, al que los escolares juegan continuamente, y precisamente por este motivo, por este peso específico que posee en relación a otros contenidos de Educación Física, puede ser un *motivo de selección* (porque motiva al alumno, porque se conocen las reglas y se puede jugar desde el comienzo, porque a través del fútbol, y aprovechando la actitud positiva del alumno, podemos trabajar otras cuestiones, etc.) o puede ser un *motivo de exclusión* (porque ya practican bastante fútbol en horas libres como para trabajarlo en Educación Física, quitando tiempo al desarrollo de otros contenidos, etc.). Es una cuestión personal, pero que también influirá en el proceso de selección de contenidos.
  - El hecho de decidirse por una *multivariedad de contenidos* desarrollados todos los años y progresar en la dificultad cada año sucesivo, es una opción que nos evita seleccionar de un modo drástico los contenidos a trabajar (por ejemplo, emplear equitativamente el tiempo total para los 5 bloques de contenidos de ESO, de manera que trabajaremos unas 12 sesiones por cada bloque, ya que se dispone de un total de 60 sesiones por cada curso aproximadamente). Sin embargo, también podemos optar por trabajar menos contenidos y más extensamente, dejando contenidos de la etapa sin tocar hasta otro año.

Una tendencia generalizada en los docentes de Educación Física es la integración de contenidos en las unidades didácticas. De esta forma el profesor puede trabajar más contenidos a través de la práctica (por ejemplo, integrar varios deportes, o un deporte con la condición física, etc.).

- Realizar una selección *coherente de contenidos con la forma de evaluar* que vayamos a proponer en la unidad didáctica y en el curso en general. La intervención en clase y la exigencia que hagamos con el sistema de evaluación y calificación del alumno deberá estar ajustado al contenido seleccionado y a la manera de impartirlo. Por ejemplo, no podemos enseñar a jugar

a voleibol a través de métodos analíticos y descontextualizados del juego y proponer una evaluación de elementos tácticos (cuántas veces se apoyan entre compañeros, cuántas veces se reparten espacios, etc.) en un 2 contra 2 o un 3 contra 3, ya que no sería lógico por nuestra parte.

- Se hace necesario, al igual que incluimos objetivos que utilizaban verbos de los tres ámbitos de desarrollo en los escolares, o sea, *conceptos, procedimientos y actitudes*, incluir estas 3 tipologías de contenidos, es decir, incluir conceptos (hechos, conceptos propiamente dichos, y sistemas conceptuales), incluir procedimientos (habilidades motrices, ejercicios de condición física y otras vivencias y experiencias prácticas en torno a la Educación Física) e incluir actitudes (valores, normas y actitudes positivas, promovidas por la práctica de la Educación Física).
- Tener en cuenta los **temas o áreas transversales**:

Destacamos este factor especialmente, por su importancia en el contexto del currículo del alumno de Secundaria. Las áreas transversales son un conjunto de contenidos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad, temas que preocupan y que son de gran importancia para la convivencia social.

El poder influir desde el contexto escolar en la educación social de los alumnos es fundamental, y esto se recoge en la filosofía de la LOGSE (1990) cuando se tratan los temas transversales. La principal finalidad de los temas transversales es prevenir, concienciar y crear en los escolares una actitud de crítica ante los valores que la sociedad está creando, en definitiva, solucionar los problemas que han dado lugar al origen de estos temas o áreas transversales.

Los temas transversales son:

- Educación para la paz.
- Educación para el consumidor.
- Educación para la igualdad de oportunidades.
- Educación ambiental.
- Educación para la salud.
- Educación vial.
- Educación sexual.

Estos temas tienen en común, además de las características anteriormente nombradas, que no son propios de ningún área curricular, o sea, no son "parte del temario" ni bloques de contenidos de ningún área (tampoco de Educación Física). Sin embargo, todos los docentes (incluidos los de Educación Física) deben tenerlos en cuenta en sus programaciones, de aquí la importancia que poseen como contenidos a considerar en las decisiones que estamos tratando dentro del proceso de planificación.

La forma de incluirlos en nuestras programaciones no será, por tanto, crear un espacio temporal para estos temas, ni dedicarles parte de nuestras sesiones de Educación Física, sino que tendremos que tenerlos presentes en el diseño de actividades y de unidades didácticas.

Debido a la gran relación que poseen estos temas con la tipología de contenidos referidos a las actitudes (valores, normas y actitudes), pensamos que la mejor forma de introducirlos siempre en nuestro diseño de actividades, es a través del fomento de valores positivos en las tareas que proponamos.

Veamos un ejemplo del uso de los valores, normas y actitudes, para encajar a los temas transversales en nuestra planificación de actividades y seleccionar así el contenido adecuadamente.

#### ORIENTACIÓN AL DISEÑO DE TAREAS TENIENDO EN CUENTA LOS VALORES POSITIVOS (TEMAS TRANSVERSALES)

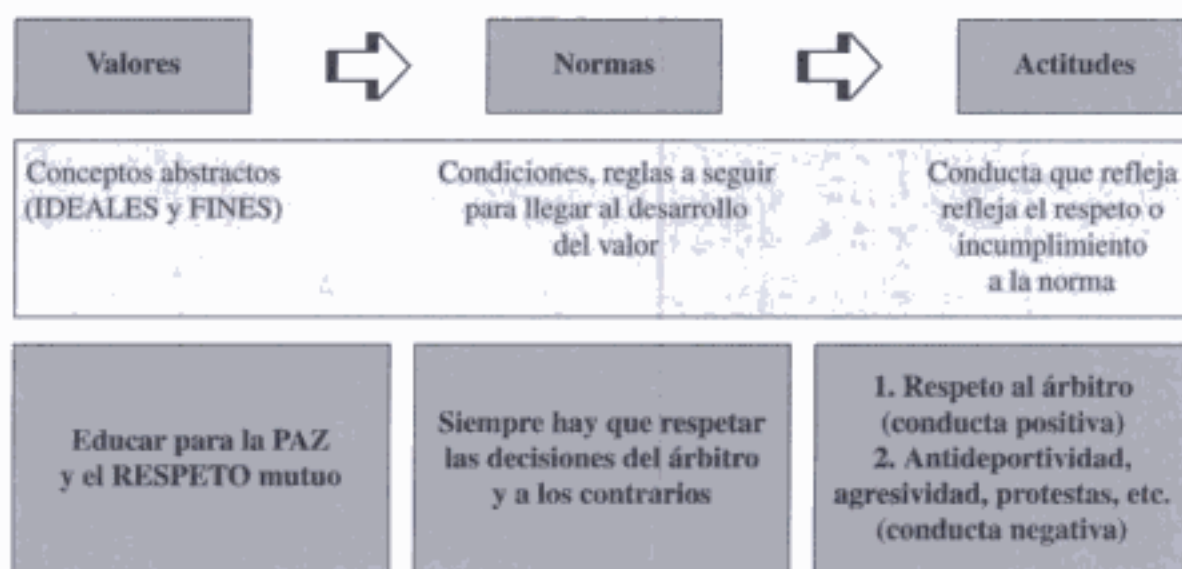


Figura 10. Ejemplo de inclusión de un tema transversal a través de los contenidos relacionados con las actitudes.

Quizás cobren mayor importancia para nuestra área los temas transversales de educación ambiental y educación para la salud, por su gran relación con los contenidos específicos de Educación Física (por ejemplo, la salud se hace explícita en bloques de contenidos de Primaria y Bachillerato, además de constituir una línea muy trabajada por los docentes dentro del bloque de la condición física de Secundaria). Pero debemos ser conscientes de la importancia de incluir a todos ellos en el diseño de las actividades, ya que la Educación Física es un medio idóneo para su desarrollo, fundamentalmente por su carácter social y de contacto, por sus normas, por su contexto de desarrollo (aire libre, pistas externas, pabellón, gimnasio, etc.), por su carácter cooperativo y de unión, y por su motivación y carácter lúdico. Todas estas características, hacen que la Educación Física despierte en todos los alumnos y demás docentes unas actitudes especiales que debemos aprovechar y utilizar en pro a estos valores deseables de nuestra sociedad.

- En la selección de contenidos también tendremos en cuenta otros aspectos como la *interdisciplinariedad*, muy relacionada con los temas transversales. Para reflejar este apartado con mayor confianza y coherencia en nuestra programaciones, deberíamos ponernos en contacto con otros docentes y realizar una programación de contenidos que se adecue a otras áreas, de manera que los contenidos de una sean complemento de las otras, e incluso compartir alguna hora de clase e interrelacionar contenidos.
- Por último, señalaremos que para la selección de contenidos, debido al déficit de tiempo del docente en estos niveles educativos para abordar la Educación Física de una manera más extensa, podemos plantearnos la utilización del centro en horario extralectivo, de manera que a través de las actividades físico-deportivas extralectivas podamos completar el déficit de la Educación Física. Éste puede ser un importante factor que condicione la selección de contenidos.

### *Decisión 3: Cómo estructurar y ordenar los contenidos*<sup>14</sup>

Una vez seleccionados los contenidos a impartir, se hace necesario ordenarlos en el tiempo. En general, habrá que ordenarlos en el curso académico y además tener un criterio de qué contenidos desarrollar cada año, cuáles incorporar otros años sucesivos y cuáles suprimir de los impartidos en años anteriores. Por este motivo, lo primero que debemos plantearnos es la planificación de toda la etapa, y no sólo preocuparnos de los contenidos de un año o de un periodo de tiempo menor.

En algunos casos las **preferencias personales** del profesor implica que los contenidos por los que se comienza a impartir la Educación Física durante un curso académico sean: los que más motivan al profesor, los contenidos que estamos mejor preparados para impartirlos, etc., y esto puede hacer que algunos contenidos que se han dejado para el final del curso, se vean entorpecidos en su desarrollo o incluso no dé tiempo a impartirlos (caso de expresión corporal, que se da con frecuencia). Es por tanto, el primer factor a tener en cuenta en la estructuración de los contenidos y con el que tenemos que contar, siendo conscientes de que estas preferencias pueden influirnos.

La **formación inicial** del profesor influye, en gran medida, en cómo se estructura un contenido, su progresión en las tareas, su organización, incluso su dedicación con relación a otros contenidos, tanto así, que muchas de las veces, el profesor egresado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte aplica fichas o sesiones que diseñó en sus estudios cuando era un profesor en prácticas. Esto hay que tenerlo en cuenta y realizar una planificación ajustada a la realidad, y que en

14. Información complementaria a estas decisiones se añadirán en el capítulo VI de Temporalización.



cierta medida, estos recursos pueden ayudarnos, pero nunca ser prescriptivos, ni utilizarse como "recetario" para su utilización en cualquier curso o incluso etapa.

El **alumnado** influirá en la estructuración de los contenidos, hasta el punto de que habrá contenidos de una etapa que el niño no pueda realizarlos al comienzo de la misma y sí al final (por ejemplo en primaria, que tiene 6 años de desarrollo), bien por su madurez, por su desarrollo biológico o por el nivel cognitivo.

La propia **naturaleza de los contenidos** es un factor clave en la ordenación de los mismos, es decir, no es lo mismo el contenido de "la carrera continua" que la "técnica correcta del pase de dedos", el primero requiere un nivel menor de interiorización del movimiento y de percepción de los segmentos corporales, ya que casi constituye un movimiento natural del propio desarrollo, mientras que el segundo requiere un mayor dominio del cuerpo, apreciación de trayectorias de un móvil, y en general, la realización de un movimiento que no es natural, sino aprendido. Esta lógica interna en la ordenación de los contenidos, que es más clara quizás en otras áreas (por ejemplo, en matemáticas es más fácil sumar y por tanto, se enseñará antes, que realizar una raíz cuadrada), es un principio fundamental en Educación Física, y vendrá dado por los requerimientos en la ejecución de la acción motriz y por los conceptos que se precisen para aprender nuevos gestos y conceptos. Este principio de ordenación de los contenidos será también el que determine el **nivel de complejidad** de los mismos.

Por otro lado, un principio de ordenación lo constituirá también la **progresión de los contenidos más generales a los más específicos**. Esto es, lo normal sería progresar de ejercicios de familiarización de los contenidos a ejercicios de ejecución de habilidades específicas, o de corrección reglamentaria o de asimilación de tácticas grupales, etc., si hablamos de deportes. La progresión en complejidad conlleva una especificación en los contenidos, un tratamiento progresivamente más profundo y específico del contenido en cuestión. Esta progresión de lo general a lo específico, la tenemos explícita por ejemplo entre Primaria y Secundaria, cuando se comienza jugando por jugar, y poco a poco el juego se torna en predeporte o juegos predeportivos y se finaliza iniciando al alumno de Secundaria en los deportes en general y de manera específica. Ésta sería una progresión normal de ordenación de los contenidos del bloque de juegos y deportes.

Al igual que hablábamos de los **factores del contexto** en la decisión de seleccionar el contenido, en la ordenación y estructuración de los mismos, también aparecen, aunque de manera diferente, es decir, por ejemplo la *climatología* puede hacer que se impartan, según las épocas del año (el frío puede hacer que se impartan contenidos en invierno dentro del gimnasio, tales como gimnasia deportiva, expresión corporal, etc.), diferentes contenidos en diferentes estaciones climatológicas (el calor, puede hacer que utilicemos el entorno próximo, parques, etc. para desarrollar la condición física, por ejemplo).

Sin embargo, también otros factores relativos al contexto pueden hacer que la ordenación de los contenidos sea aleatoria o se vea condicionada. Por ejemplo, si se

comparten **horarios** con otro profesor de Educación Física, se hace necesario compartir instalaciones. En este caso, estos factores constituyen una imposición, es decir, el utilizar pistas exteriores en determinadas épocas, condiciona el contenido, ya que hay contenidos más propicios de desarrollarse en estas pistas, que otros que se podrían desarrollar más favorablemente en el interior del gimnasio o pabellón.

#### ***Decisión 4: La progresión de complejidad***

Aunque ya hemos hablado de ello, el profesor de Educación Física de Secundaria, deberá, al respecto de la complejidad de su enseñanza, progresar en el siguiente sentido:

- **Decidir desde dónde partir:** Vendrá dado por los niveles iniciales del alumno, es decir, la columna primera de la figura 11 que veremos a continuación, posee los contenidos más sencillos de la etapa, en su elección y tratamiento dentro de la clase, pero estos contenidos deberán estar adaptados a los niveles que el alumno ha traído de su experiencia con la Educación Física en Primaria (principio psicopedagógico de adaptación). Este punto de partida es el que hemos determinado en la fase de diagnóstico.
- **Decidir adónde llegar:** Esta decisión es importante puesto que marcará los pasos intermedios del aprendizaje y de las experiencias del alumno. La consecución de este nivel de llegada del alumno vendrá dada por la progresión marcada en los contenidos y la progresión marcada en los objetivos.

#### ***Decisión 5: Temporalizar el trabajo***

Podemos decir que esta decisión es la unión de las anteriores, sumándoles un carácter temporal de duración a cada uno de los bloques de contenidos a trabajar cada año de la etapa. Es decir, seleccionamos los contenidos, ordenamos su secuencia a impartir, y ahora tendríamos que decidir, durante cuánto tiempo vamos a impartir los contenidos seleccionados y ordenados, o lo que es lo mismo, qué importancia le vamos a dar a cada bloque de contenidos a desarrollar, cuánto va a durar cada unidad didáctica programada. Esto estará en función de qué objetivo u objetivos vamos a desarrollar con cada unidad y cuánto tiempo se necesita para ello.

Veamos en la figura 11, una organización ficticia de contenidos en los cuatro años de la ESO.

En esta figura, podemos observar varias cuestiones:

- La longitud representada por rectángulos sombreados, representa la temporalización de cada contenido "CON", que anteriormente hemos decidido seleccionar y ordenar de esta forma.

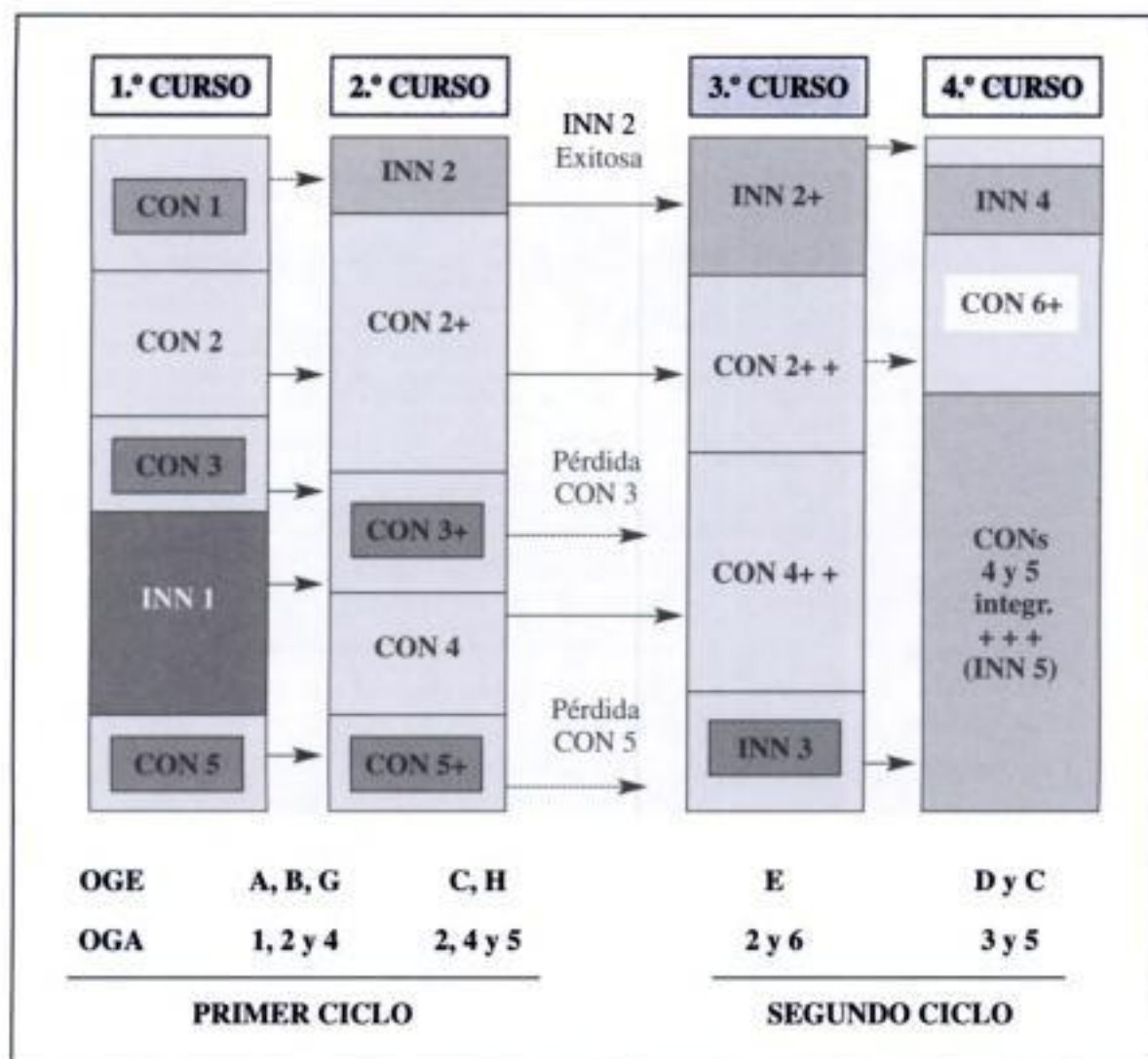


Figura 11. Ejemplo de una temporalización ficticia de la etapa de la ESO, siguiendo una distribución de contenidos determinada.

- Las flechas indican la continuidad (flecha normal) o no (flecha discontinua) de un contenido en el siguiente curso, debido al éxito o no de dicho contenido en el cumplimiento de los objetivos el año anterior.
- Los signos de "+" indican el aumento de la complejidad del contenido a tratar, o la especificidad de los mismos, ya que se trabajaron el año anterior y éstos van progresando en su tratamiento.
- Las siglas "INN", significan la introducción de alguna innovación en el currículo, que como vemos, puede mantenerse (caso de la innovación 2) o puede suprimirse. El caso de la INN 5, se refiere a la innovación que supone el realizar un tratamiento integrado de los contenidos 4 y 5, que podrían ser por ejemplo, condición física y juegos y deportes, en una misma unidad didáctica.



- Las siglas "OGE" y "OGA", significan objetivos generales de etapa y objetivos generales de área, y están situados debajo de cada curso, ya que se supone que el tratamiento de los contenidos de ese año contribuye al cumplimiento de esos objetivos normativos del DCB.

De esta forma, el profesor ficticio de este centro en Secundaria, decidió poner en práctica una planificación de contenidos temporalizada personalmente, con una progresión determinada, integrando la innovación en sus clases y atendiendo al cumplimiento de los objetivos.

### **3.2. Dos principios de la planificación donde se resume el diseño de la misma. La jerarquización vertical y la jerarquización horizontal**

Ya hemos explicado estos dos principios en el capítulo anterior, pero resumimos el concepto de los mismos a modo de recordatorio:

- *Jerarquización vertical*: Concretar los fines educativos progresivamente hasta nuestro trabajo diario en el aula de Educación Física. Supone llevar dichas intenciones a nuestras programaciones a través de los objetivos generales de la etapa y del área, de los objetivos de ciclo y de los didácticos: programación anual, unidades didácticas y sesiones.
- *Jerarquización horizontal*: Aportar coherencia al trabajo docente en relación a la complejidad. Supone tener en cuenta los antecedentes del alumnado y las metas a conseguir en la etapa, previendo una preparación correcta para la etapa siguiente. Este aumento de complejidad se realiza progresivamente en los ciclos y cursos de la etapa.

## **4. FASE DE REALIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN**

Una vez diseñada, la planificación necesita, por su propia definición de hipótesis de trabajo, ponerla en práctica y comprobar sus resultados en el aula de Educación Física. En principio, podemos pensar que esta fase es de intervención exclusivamente y nos salimos, por tanto, de las responsabilidades de la planificación propiamente dicha. Sin embargo, el carácter dinámico de la planificación, que reseñábamos en el título de este epígrafe, viene dado, entre otros factores, por esta fase de intervención, que indudablemente también influye en la propia planificación.

En un paso intermedio entre la fase de diseño y de realización, existe un trabajo importante por parte del profesor de Educación Física, que es la confección de las sesiones o clases de Educación Física, a partir del desarrollo de unidades didácticas realizadas en la programación de aula. Esta es una responsabilidad preactiva que podría corresponder a la fase de diseño, pero que en el proceso de planificación general se ve difuminada o encubierta por otros procesos de mayor importancia como los que hemos descrito en la fase anterior<sup>15</sup>.

#### **4.1. Decisiones a tomar en la fase de realización**

En esta fase de realización existen 2 tipos de decisiones a tomar:

*Decisiones interactivas, dentro de la clase de Educación Física* (“Decisiones 2”, en la figura 8)

Este tipo de decisiones no son competencia de la planificación, pero vienen provocadas por ella y por su aplicación a la realidad docente. Por ello, las definiremos, desde el punto de vista del proceso de planificación como *el índice de efectividad de nuestra planificación*. Cuantas menos decisiones tomemos en la práctica para modificar lo planificado, podemos decir que más efectividad ha tenido nuestra previsión de resultados y más correcto será el diseño de la planificación. Por ello, generalmente estas decisiones van siendo menores, en número e importancia, cuanto mayor es la experiencia docente del profesor de Educación Física, ya que conocerá más a los alumnos, al centro y al contexto en general.

Las decisiones interactivas que un docente toma en la práctica tienen como fin el ajuste y adaptación de lo planificado al aula, a sus alumnos, a todas las particularidades que surgen en el día a día de las sesiones prácticas. Son, por tanto, fase posterior a la planificación propiamente dicha, pero tienen gran relación con ella y son producto del análisis de la misma y su comprobación de resultados en la práctica.

Dependiendo del número y la importancia de estas decisiones 2, así tendremos que reajustar nuestra planificación general con las decisiones que vemos a continuación.

*Decisiones de cambio en la planificación, durante la realización de la misma: Decisiones postactivas a la clase* (“Decisiones 3”, en la figura 8)

Estas decisiones son producto de la observación y del empleo de instrumentos que van controlando la evolución de los resultados de la aplicación de la planificación diseñada anteriormente. Existen dos posibilidades:

---

15. La sesión de Educación Física se abordará en el capítulo IX.

a) *La planificación se está aplicando con eficacia*, con lo cual, las decisiones de cambio en ella son mínimos, *pequeños ajustes* para afinar en los resultados o prever ante la conducta de los alumnos, pequeños cambios que ayuden a la consecución de los objetivos. Podría darse el caso que la planificación se estuviese cumpliendo con eficacia, pero que fuese conveniente un cambio importante en ella. Esto se produce cuando los objetivos planificados son muy fáciles de conseguir por el grupo, de manera que debemos avanzar más rápido en la complejidad y ser más ambiciosos en los objetivos finales del proceso de enseñanza. En este caso, estaría justificado un cambio importante en la planificación general de la etapa, aunque los resultados iniciales de la aplicación fuesen positivos.

b) *La planificación no cubre los objetivos previstos, o el proceso no es adecuado al alumno*. En este caso la planificación debe modificarse, y este cambio deberá responder al análisis del error o desajuste que se haya podido provocar. Los hemos denominado, *cambios estructurales*. Por ejemplo, si los alumnos no se sienten motivados, es posible que haya que variar los contenidos o la forma de impartirlos, cambiar el enfoque de nuestra docencia, motivarlos con un objetivo final aplicado a su vida (ver partidos reales en la ciudad sobre un deporte, salir a la naturaleza a aplicar los contenidos, etc.), de manera que solventemos el problema. O quizás nos hemos dado cuenta que para aplicar los contenidos de deportes previstos para primer ciclo, los alumnos no están preparados, necesitan un trabajo previo de coordinación o de adquisición de patrones motores más básicos. Esto puede provocar una nueva ordenación de contenidos para la etapa prevista en un primer momento, dando prioridad a los juegos o habilidades motrices antes de abordar las habilidades específicas deportivas.

Por tanto, no podemos estandarizar los ajustes o adaptaciones generales a la planificación, ya que éstas vendrán dadas por el problema concreto que haya influido en el incumplimiento de los objetivos. Será función del profesor el controlar estos aspectos en su práctica diaria y analizar los posibles desajustes para poder actuar en el centro del problema de la planificación realizada y cambiar dicha planificación en función de ellos.

## 5. FASE DE EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

Es evidente que lo que hemos explicado en la fase anterior de realización de la planificación, se debe a la evaluación de la misma durante su aplicación, pero en esta fase cuarta, queremos distinguir la evaluación de la planificación después de su aplicación total, es decir, el balance que ha resultado de la intervención tras la aplicación de la planificación en todo el proceso.

Después de la finalización de nuestra planificación, deberemos tomar datos o analizar los recogidos durante la misma para, en función de ellos, realizar un ajuste o un cambio importante en la planificación futura. Estas son las *decisiones derivadas de la evaluación final: Decisiones postactivas a todo el proceso* ("decisiones 4" en la figura 8).

Al igual que ocurría en las decisiones estructurales anteriores, no se pueden concretar en un número ni tipificar en función a criterios fijos, ya que dependerán de los problemas surgidos, y de los resultados obtenidos.

Simplemente, comentaremos que la evaluación debe recoger los puntos de vista del máximo número posible de agentes que han intervenido en la planificación y su realización, para que podamos, desde todas las ópticas, realizar un balance correcto y lo más objetivo posible de lo sucedido, y analizar los problemas desde una perspectiva integral. Ocurre en muchas ocasiones, que lo que el profesor ha concluido como balance final, no está conectado con lo que el alumno percibe (Sicilia, 1997), con los grados de satisfacción del centro, con la percepción de los padres, o incluso con la visión de otros compañeros del departamento de Educación Física del centro, por ello es necesario captar todas estas perspectivas y tener datos que nos permitan decidir el balance positivo o negativo con mayor objetividad.

La previsión de un sistema de registro completo, que recoja la impresión de los alumnos, el centro en general y del profesor, es lo principal de esta fase, para tener los datos suficientes y tomar las decisiones oportunas de cambio o ajustes necesarios en futuras planificaciones. El doble sentido de las flechas de la figura 8 en esta fase de evaluación, hace referencia a que, además de tomar datos de todas las fuentes que nos puedan proporcionar una evaluación de nuestra planificación, debemos informales de los resultados de la misma.

La planificación, considerada en muchos casos solamente como la fase 2 de diseño, hemos comprobado que está influida por más procesos y más decisiones que la modifican, ajustan y acaban de diseñar, siendo estas otras fases y decisiones, de gran importancia y necesarias para un correcto funcionamiento de la Educación Física escolar.

## 6. CUADRO RESUMEN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones de este tercer capítulo las resumimos en las siguientes:

1) La planificación supone un proceso reflexivo en el que hay que *respetar ciertos principios*. Sólo así podremos sistematizar dicho proceso y asegurar cierta eficacia.

2) Durante el proceso concurren numerosas decisiones y *no sólo las preactivas son parte de la planificación*.

3) Realizar la planificación es necesario. Ello dotará al proceso de decisiones de cambio durante la misma, *aportándole el carácter dinámico*.

4) La *experiencia docente se basa en este proceso y las decisiones justificadas en el mismo*; "10 años de experiencia docente no se determinan por repetir 10 veces la misma planificación".

Cuadro 2. Decisiones que toma el docente durante el proceso de planificar la Educación Física

FASE	DECISIONES
1. DIAGNÓSTICO (DECISIONES 0)	– Determinar el punto de partida del diseño.
2. DISEÑO (DECISIONES 1, PREACTIVAS)	– Diseño de objetivos. – Selección de contenidos. – Estructuración de los contenidos. – Determinar la complejidad. – Temporalización.
3. INTERVENCIÓN (DECISIONES 2 Y 3, durante la aplicación de lo diseñado)	– Interactivas (índice de efectividad de la programación). – Postactivas a la clase (cambios en la programación general, durante su aplicación).
4. EVALUACIÓN (DECISIONES 4, derivadas de la evaluación final de todo el proceso)	– Postactivas al proceso (cambios para la futura programación).



*Segunda Parte*

***LOS OBJETIVOS, LOS  
CONTENIDOS Y LA  
TEMPORALIZACIÓN COMO  
ELEMENTOS MÁS  
IMPORTANTES***





# *Los objetivos educativos en Educación Física*

1. INTRODUCCIÓN.
2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. CONCEPTO DE OBJETIVO EDUCATIVO Y TIPOS DE OBJETIVOS.
3. EL DISEÑO DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS.
4. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS.

Dedicamos este capítulo a los objetivos en Educación Física, cuáles son, cómo se conceptúan, sus tipos y su formulación; cuestiones importantísimas en el proceso de planificar la Educación Física.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Todo proceso educativo a planificar posee unas decisiones preactivas, y el caso de la elección y diseño de los objetivos, quizás sea de las principales por su importancia e influencia en todos los demás elementos de la enseñanza. Zabalza (1993), resalta la importancia de los objetivos afirmando que:

“Los objetivos aportan una clarificación de lo que se pretende hacer para organizar el proceso formativo” (Zabalza, 1993:90).

Esta función clarificadora de la enseñanza, hace que el proceso de diseño de los objetivos no sea un proceso caprichoso ni azaroso, sino de reflexión, de selección, de orientación de finalidades y explicitación, a priori, del proceso de enseñanza que se plasmará en la programación resultante.

Determinar los objetivos es un proceso reflexivo, ya que implica una concreción de los demás elementos que intervienen en el currículo, condicionará la manera de trabajar en clase, los medios o contenidos a desarrollar en las unidades temáticas y, por supuesto, condicionará el proceso de evaluación, ya que evaluar, entre otros, tiene como fin comprobar el grado de consecución de estos objetivos diseñados.

Los objetivos van a definir las intenciones del proceso educativo, formuladas en forma de **capacidades** generales que el alumno debe conseguir. Cada capacidad general del alumno supondrá el logro de muchas conductas relacionadas.

El actual sistema educativo defiende esta organización de las intenciones educativas cuando dice que:

“En esta propuesta curricular (DCB) se ha optado por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables. Las capacidades o competencias que se recogen en los objetivos generales pueden luego manifestarse en conductas muy variadas, que no pueden anticiparse en un Diseño Base. El énfasis se pone, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la etapa que permite que, al final de ella el alumno haya desarrollado una determinada capacidad que le permitirá actuaciones muy diversas” (DCB, 38).

De esta manera, las capacidades se definen como “el potencial o la aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, es decir, las posibilidades que cada ser humano tiene, que puede desarrollar y que le van a permitir realizar, de forma permanente y por sí solo, aprendizajes nuevos” (Antonio y González, 1991:60).

Estos mismos autores clasifican las capacidades en 5 grandes grupos:

- 1) Capacidades referidas al desarrollo cognitivo o intelectual.
- 2) Capacidades referidas al desarrollo corporal y al campo de la salud.
- 3) Capacidades referidas al desarrollo del equilibrio personal o afectivo.
- 4) Capacidades referidas al desarrollo de la actuación, de la relación y de la integración social.
- 5) Capacidades referidas al desarrollo moral o ético.

## **2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. CONCEPTO DE OBJETIVO EDUCATIVO Y TIPOS DE OBJETIVOS**

La planificación es un proceso necesario para el diseño y la consecución de productos en la Educación Física, siendo estos productos los *objetivos* de la misma. Los **objetivos en Educación Física** podemos agruparlos en estos 8 grupos, que a su vez contribuirán al desarrollo de las capacidades antes señaladas:

- **Grupo 1:** Objetivos encaminados a la *adquisición de conductas* motrices nuevas. Ejemplo: "Que el alumno aprenda a nadar".
- **Grupo 2:** Objetivos encaminados a la *modificación de conductas* anteriores. Ejemplo "Que el alumno mejore la técnica de propulsión de piernas".
- **Grupo 3:** Objetivos encaminados a la *mejora de la condición física*. Ejemplo: "Mejorar la fuerza explosiva".
- **Grupo 4:** Objetivos encaminados a la *vivencia* de métodos correctos de práctica física. Ejemplo: "Que el alumno practique el *farlek* como método de desarrollo de la resistencia".
- **Grupo 5:** Objetivos encaminados a la *recreación y disfrute* personal. Ejemplo: "Jugar y divertirse con el material alternativo".
- **Grupo 6:** Objetivos encaminados a la *adquisición de hábitos positivos* de práctica física. Ejemplo: "Que el alumno tome autonomía en la práctica de ejercicio físico utilizando su entorno próximo".
- **Grupo 7:** Objetivos encaminados a la *asimilación de conceptos* relacionados con la Educación Física. Ejemplo: "Que el alumno conozca los conceptos básicos de la bicicleta".
- **Grupo 8:** Objetivos encaminados a la *adquisición de actitudes y valores positivos* con el entorno y con las personas. Ejemplo: "Aprender a cuidar y respetar el medio natural durante la acampada".

## 2.1. Concepto de objetivo educativo

El **concepto de objetivo educativo** hace referencia, por tanto, a la intención que el sistema educativo tiene con los alumnos: por un lado *los aprendizajes (una modificación, adquisición o supresión de conductas, comportamientos y conceptos), aprendizajes que se han de conseguir en el futuro y que se prevén en la planificación de cualquier proyecto o programación, siendo estos aprendizajes susceptibles de evaluación y observación*, y por otro lado, una vertiente más abstracta que *refleja el tipo de persona que el sistema quiere que el alumno sea al final del proceso educativo*.

La determinación de los objetivos nos reportará:

- Actuar, llevando a la práctica el desarrollo de una asignatura, sobre la base de una planificación seria y reflexionada a priori.
- Una previsión de la enseñanza y todos sus elementos conectándolos entre sí, con una reflexión previa y una adaptación de los métodos al contexto.
- Una actuación programada que reducirá las decisiones interactivas de adaptación e improvisación, pero que hay que llevar a la práctica y comprobar sus resultados. Este grado de concreción de las actividades futuras dependerá, igualmente, de la concreción del objetivo formulado.

- Una previsión de los recursos y materiales a utilizar, cuándo prepararlos y usarlos.
- Un criterio de evaluación de la programación docente, ya que nos permite comprobar, tras su fase interactiva, el grado de consecución de estos objetivos, como si se tratase de un termómetro que nos marcara el éxito de la labor docente.

## 2.2. Tipos de objetivos

El uso de la palabra objetivo es muy amplio y se da en casi todos los ámbitos (empresarial, económico, formativo, etc.), por ello es necesario aclarar el nombre que le damos a los objetivos y dentro de qué clasificación se encontrarían (según el criterio tomado para dicha clasificación). Por este motivo vamos a desarrollar este epígrafe de “tipos de objetivos” dentro del concepto del mismo, ya que nos aclarará su definición y el ámbito en el que se utiliza (el educativo en nuestro caso).

Por ejemplo, si tomamos el criterio de *a quién va dirigido*, nos encontramos con el **objetivo educativo**, término ya utilizado anteriormente en la definición o concepto, puesto que este capítulo está destinado a ellos. Los objetivos educativos son los que se dirigen al alumno que cursa cualquier etapa escolar, ya que podríamos referirnos o formular **objetivos destinados al profesor**, o sea, que expresen lo que el profesor quiere conseguir, por ejemplo “explicar correctamente una lección”, o incluso un objetivo **dirigido al centro educativo**, por ejemplo “mejorar las instalaciones y el material de Educación Física del centro”.

Si tomamos el criterio de *quién los diseña y qué finalidad tienen*, aparece una clasificación interesante para nosotros y que utilizaremos también en este capítulo: **objetivos normativos** (aquellos diseñados por la Administración y con el fin de marcar las capacidades a conseguir por el alumno al final del proceso educativo) y **objetivos didácticos** (diseñados por el profesor o grupo de profesores y encargados de marcar los resultados de los objetivos normativos en forma de conductas más concretas<sup>16</sup>). Tanto los objetivos normativos como los didácticos son objetivos educativos, es decir, están dirigidos al alumno.

Del criterio de *concreción en los objetivos*, se desprende la clasificación más utilizada en el actual Sistema de Educación y que originan los objetivos que continuamente se nombran en las diferentes fuentes didácticas<sup>17</sup>:

---

16. Por este motivo, también los objetivos didácticos se llaman *terminales*, ya que terminan de definir las intenciones de los objetivos normativos en conductas más concretas.

17. Ya hemos hecho referencia a estos objetivos cuando explicamos el principio de jerarquización vertical en el capítulo II.

1) **Fines o finalidades de la educación.** Se refieren a las intenciones de la Administración en el periodo de escolarización de los alumnos. Están formulados de manera muy general, abarcan a todos los niveles de concreción inferiores y expresan escuetamente las capacidades a conseguir en el alumno de una manera integral. Un ejemplo de un fin de la Educación sería “El pleno desarrollo de la personalidad del alumno”.

2) **Objetivos generales de etapa.** Son aquellos que el alumno debe conseguir cuando inicia una etapa, preparándolo para afrontar el siguiente periodo educativo. Son objetivos aún muy generales y como se puede observar en el ejemplo, se precisa para su consecución la labor docente de todos los profesores de la etapa, es decir, no son específicos de las áreas, sino que el profesor de Educación Física contribuye, igual que el de Historia o Latín, al logro de los mismos. Ejemplo de un objetivo general de la etapa de Educación Primaria: “Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando diversas fuentes de información y los conocimientos y recursos materiales disponibles, así como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa”.

3) **Objetivos generales del área de una etapa.** En nuestro caso nos referiremos al área de Educación Física y son los objetivos que el alumno debe conseguir cuando inicia una etapa, durante todos los ciclos y cursos de la misma, pero sólo referente al área correspondiente, es decir, son específicos del área. Estos objetivos sí son responsabilidad del profesor o profesores de Educación Física que impartan docencia al alumno en esa etapa, o sea, no contribuyen los demás docentes a su consecución, ya que éstos se preocuparán de los objetivos generales de su área. Un ejemplo en Educación Secundaria sería “Planificar y realizar actividades adecuadas a sus necesidades y adoptar hábitos de alimentación, higiene, y ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida”.

4) **Objetivos de ciclo.** Son objetivos diseñados por grupos de profesores (ni por la Administración ni por un solo profesor), se recogen en la Programación Didáctica de los departamentos y, por tanto, en los documentos generales de planificación del centro y son la resultante de las aportaciones de los grupos de profesores de cada área. Se refieren a las intenciones y capacidades que el alumno debe conseguir tras el transcurso de un ciclo determinado dentro de una etapa. Habrá que especificar tantos grupos de objetivos de ciclo como número de ciclos tenga la etapa.

5) **Objetivos de la programación anual de aula, objetivos de las unidades didácticas y objetivos de las sesiones y tareas:** Hemos agrupado estos objetivos por ser el mismo profesor quien los diseña, pero representan por sí mismos 4 escalones en esta clasificación, ya que son cada vez más concretos. Los primeros referidos a las capacidades que el alumno debe adoptar tras un curso académico, los segundos lo que el alumno debe conseguir tras la unidad didáctica que se programe y los terceros y cuartos para la sesión o clase de Educación Física y para cada tarea. Todos estos niveles, suponen una concreción cada vez mayor de la formulación del objetivo.

En relación con el *grado de concreción* de los objetivos también aparecen otros tipos de objetivos:

**1) Los objetivos operativos o conductuales.**

Son objetivos de una concreción máxima, se refieren a una sola conducta o tarea por parte del alumno y deben ir unidos a un criterio de evaluación para que se conozca si el objetivo se ha cumplido o no con éxito. Por ejemplo, "Correr los 100 metros lisos en menos de 15 segundos". En este caso, la conducta es la carrera de 100 metros, y el criterio de evaluación es realizarlo en 15 segundos como máximo, de manera que si se supera este tiempo, el éxito no se ha conseguido.

Los objetivos operativos han dominado la Educación Física en los años 70 y actualmente se usan en escasas ocasiones. Este tipo de objetivos ha sido objeto de numerosas críticas y defensas, lo mejor y peor de ellos se resume en la siguiente tabla:

Cuadro 3. Ventajas e inconvenientes de los objetivos operativos

VENTAJAS DE LOS OBJETIVOS OPERATIVOS	INCONVENIENTES DE LOS OBJETIVOS OPERATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obliga al profesor a reflexionar sobre lo que quiere ya que lo debe especificar mucho. Al mismo tiempo le ayuda a saber lo que quiere conseguir en el alumno.</li> <li>- Son una guía ineludible en la labor docente, ya que tiene implicaciones directas en qué hay que enseñar e incluso cómo.</li> <li>- Son muy informativos de cara al alumnado, éstos lo comprenden perfectamente y saben cuál es su meta, pudiendo servir de motivación y reto personal o colectivo.</li> <li>- La enseñanza de la Educación Física se hace más tangible y eficaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supone un gran esfuerzo su formulación, ya que debemos plasmar en pequeñas motas todo el aprendizaje del alumno.</li> <li>- Reduce la enseñanza a un puzzle de compartimentos estancos, a pequeñas conductas, desvirtuándola y no contribuyendo a la tendencia actual de desarrollo de capacidades.</li> <li>- El producto domina al proceso, restándole importancia, y aunque se podrían formular objetivos operativos sobre las actitudes, normalmente sólo se centran en productos de procedimientos y conceptos</li> <li>- El alumno pierde importancia, precisamente por la dominancia del producto.</li> </ul>

Aunque podríamos habernos extendido más en las razones, éstas pueden aportarnos una idea resumida de las ventajas e inconvenientes de este tipo de objetivos.

Necesariamente se hace la aclaración de que su uso no es perjudicial ni beneficioso, toda formulación operativa, combinada y usada con justificación puede aclarar la enseñanza y beneficiar en determinados casos.



## 2) Los objetivos referenciales<sup>18</sup>.

Los objetivos pueden tomar una dirección determinada, a modo de guía, en lugar de marcar la enseñanza tan rígidamente como los operativos o conductuales, en este caso serían los objetivos formulados como referencia, por ello son de mayor generalización (menor concreción) que los anteriores y sólo se dirigen de manera orientativa al docente, sin coartar su libertad de actuación en la clase de Educación Física. Por el contrario, este tipo de orientación pudiera ser insuficiente para algunos docentes sin experiencia o con falta de formación en algún contenido general.

Un ejemplo de los objetivos referenciales sería "Tomar conciencia del valor de las cualidades físicas para el desarrollo de la salud", como vemos, en este caso no nos limitamos a una conducta determinada, no estamos obligados a hacer un número de abdominales en un minuto, ni a correr una distancia en un tiempo, sino que sólo orienta al docente hacia cómo debe enfocar su trabajo para que el alumno desarrolle esa conciencia (actitud positiva) por el ejercicio físico agonístico y orientado al desarrollo utilitario de las cualidades físicas.

Desde el punto de vista del alumno, esta formulación de objetivos supone una menor orientación a qué debe realizar que los operativos, pero le indica una dirección en la que trabajar, una idea de la meta final a conseguir.

Igualmente, la *generalización o concreción de los objetivos* también conlleva otra distinción entre dos nuevos conceptos:

1) Los **objetivos generales**: Evidentemente, son de escasa o nula concreción, interdisciplinarios y no guían al docente para su consecución. Por ejemplo "Que el alumno se desarrolle integralmente".

La Educación Física puede contribuir con grandes aportaciones a la educación integral, por ello cuando la programamos o impartimos clases, estaremos contribuyendo a la consecución de objetivos generales al mismo tiempo que desarrollamos cuestiones específicas de nuestro área.

2) Los **objetivos específicos**: Son aquellos que hacen referencia en su contenido interior a un área específica, en nuestro caso a la Educación Física, por ejemplo "Desarrollar las habilidades básicas".

Los objetivos específicos son parecidos a los referenciales, ya que dentro de ellos pueden ser más o menos concretos. De hecho los *objetivos generales de área en una etapa* determinada son específicos y sin embargo se denominan "generales".

18. También se les ha denominado de expresión, direccionales, estratégicos o dirigidos al proceso.

### 3. EL DISEÑO DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Otra cuestión importante en torno a los objetivos es su **diseño**, qué cuestiones hay que tener en cuenta y qué posibilidades de formulación tienen. La importancia del diseño de los objetivos, al igual que de los contenidos o cualquier otro concepto relacionado con la enseñanza es, simplemente, *reflejar con palabras la definición de ese concepto, además de crear un lenguaje común, donde todos nos entendamos y sepamos sólo con leer una programación, a qué nos estamos refiriendo, y por supuesto, respetar el rigor que debe poseer la didáctica de la Educación Física.*

Ya nos adentramos en este tema cuando abordamos las decisiones I en el proceso de la planificación del capítulo III, por tanto, nos remitimos a él para su complementación. De cualquier forma, vamos a resumir aquellas consideraciones para el diseño de los objetivos y comentaremos cuáles son las posibilidades de formulación de los mismos.

Estas son las cuestiones a tener en cuenta en el *diseño de los objetivos didácticos*, destacando las posibilidades de formulación y sus usos principales:

1) El objetivo siempre debe formularse **con un verbo en infinitivo**, por ejemplo, “*Conocer* los diferentes deportes de raqueta y sus reglas principales”.

2) También podemos **usar una forma reflexiva del verbo** (añadiendo el sufijo “se” al verbo en infinitivo), siempre refiriéndonos a las acciones que el alumno debe alcanzar al final del proceso educativo, por ejemplo, “*Relacionarse* con los compañeros de forma constructiva, sin trampas y *respetarse* mutuamente”.

3) También es posible y frecuente el **uso de determinadas coletillas** o comodines para iniciar la intención educativa y el objetivo diseñado, pero siempre seguido del verbo en infinitivo. Por ejemplo, “*Que el alumno sea capaz de saltar 30 centímetros con los pies juntos y desde parado*” o también “*Que el alumno consiga saltar 30 centímetros...*”. Podemos incluso combinar estas coletillas con las formas reflexivas, dando como resultado un objetivo como éste: “*Que el alumno se conozca*, que tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones”.

4) Tendremos en cuenta en la formulación general de nuestros objetivos, en cualquier programación de Educación Física, que debemos conseguir que el alumno conozca ciertos aspectos y conceptos, que lo haga de manera práctica o que lo practique, y que con la práctica y sus nuevos conocimientos se contribuya a la mejora de las actitudes. Por ello, usaremos verbos en la formulación de nuestros objetivos que cubran estos tres aspectos de la persona, o sea, que manifestemos nuestra intención de que el alumno mejore sus conceptos, sus procedimientos y sus actitudes y valores positivos. En definitiva, **no deben faltar objetivos que hagan referencia a estos ámbitos en cualquier programación.**

En el siguiente cuadro 4, aportado por González Luccini (1991:45), observamos diferentes posibilidades de uso de verbos para los tres ámbitos: conceptos, procedimientos y actitudes.



Debemos aclarar que estos verbos son simplemente orientativos, e incluso podemos utilizar alguno de ellos en varios de los ámbitos propuestos, o sea, podemos decir “Realizar un salto de longitud, o cualquier tarea motriz, correctamente”, o “Realizar correctamente un cálculo de porcentajes para determinar el ritmo al que hay que correr para desarrollar la resistencia”. En ambos casos hemos utilizado el verbo *Realizar*, sin embargo, el primero era referido a los procedimientos, mientras que el segundo podemos considerarlo más cercano a lo conceptual, aun sabiendo que los procesos mentales y de cálculo son también procedimientos. Esto es aún más complejo o variable, cuando nos referimos a varias áreas, es decir, cuando hablamos de Educación Física, tenemos más claro esta diferencia, sin embargo, en Matemáticas, el segundo objetivo enunciado anteriormente sería claramente referido a procedimientos, aunque siempre los conceptos van unidos a los procedimientos en los procesos de cálculo. Mientras que “Conocer el teorema de Pitágoras” sería claramente conceptual para este área en concreto.

5) **Determinar el nivel de complejidad del objetivo** en su diseño es muy importante y debe ser coherente con la jerarquización horizontal realizada durante la etapa, el ciclo y los cursos que el alumno va a realizar, siendo esta complejidad progresiva a medida que avanza el tiempo de escolarización del alumno.

Cuadro 4. Cuadro de verbos para la formulación de objetivos relacionados con los ámbitos de conceptos, de procedimientos y actitudes (González Luccini, 1991:45)

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Identificar	Confeccionar	Comportarse (de acuerdo con)
Reconocer	Utilizar	Tolerar
Clasificar	Construir	Apreciar
Descubrir	Aplicar	Valorar
Comparar	Recoger	Aceptar
Conocer	Representar	Ser consciente de
Explicar	Observar	Reaccionar a
Relacionar	Experimentar	Conformarse con
Situar	Probar	Actuar
Recordar	Investigar	Darse cuenta de
Analizar	Elaborar	Estar sensibilizado con
Inferir	Simular	Sentir
Generalizar	Demostrar	Percatarse de
Comentar	Reconstruir	Respetar a
Interpretar	Planificar	Valorar
Sacar conclusiones	Ejecutar	Preferir
Resumir	Desarrollar	Recrearse en
Distinguir	Realizar	Preocuparse por
Aplicar	Vivenciar	Ayudar a
Manejar		

Para explicar cómo progresar en complejidad en el diseño de los objetivos se hace necesario saber cuáles son los elementos principales que lo componen, así podremos hacer un objetivo cada vez más complejo modificando cada una de sus partes o elementos por separado o todos al mismo tiempo.

### PARTES DE UN OBJETIVO: POSIBILIDADES DE MODIFICACIÓN PARA AUMENTAR SU COMPLEJIDAD

“REALIZAR UN EQUILIBRIO DE CABEZA durante 3 segundos”

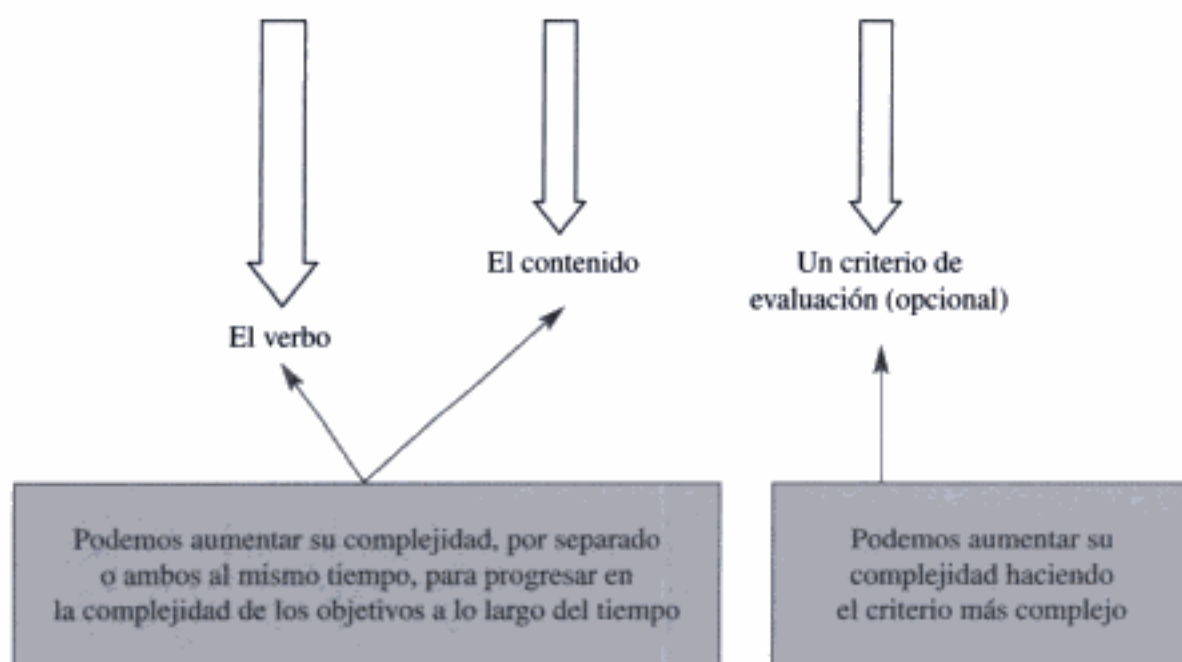


Figura 12. Elementos del objetivo a modificar para progresar en complejidad.

El objetivo tiene dos partes fundamentales: El **verbo** y el **contenido** al cual se le hace referencia, pudiendo tener además algún criterio de evaluación añadido o una especificación en la metodología que va a llevar a cabo (aunque esto no es obligatorio, sólo es optativo el hecho de que un profesor quiera diseñar su objetivo con mayor detalle). De esta manera aumentaremos la complejidad de cuatro formas:

a) Con verbos que progresivamente sean más complejos (por ejemplo, progresar de “*Conocer* las reglas del balonmano” a “*Aplicar* las reglas de balonmano al juego real”).

b) Con contenidos que progresivamente sean más complejos (por ejemplo, progresar de “*Conocer* las reglas del balonmano” a “*Conocer* los sistemas tácticos colectivos defensivos del balonmano”).

c) Aumentando el nivel de complejidad a través de la manipulación del criterio de evaluación. En el ejemplo de la figura 12, sería: "Realizar un equilibrio de cabeza durante 30 segundos".

d) Combinando los aspectos anteriores. Una combinación posible podría ser: con verbos y contenidos que progresivamente sean más complejos. Por ejemplo, progresar de "conocer y experimentar las reglas básicas del balonmano a través de juegos" a "Aplicar los diferentes sistemas tácticos colectivos al juego real".

Como aclaración, diremos que el hecho de progresar en complejidad a través del tipo de metodología a emplear para alcanzar con éxito el objetivo no es procedente, ya que no implica una mayor complejidad para el alumno, sino para el profesor que quiere conseguirlo, aunque quizás la técnica de enseñanza de indagación (en lugar de la instrucción) que obliga al alumno a ser protagonista en su aprendizaje y a realizar esfuerzos cognitivos podría aumentar la complejidad intrínseca del objetivo.

6) Igualmente importante es **determinar el grado de concreción del objetivo** que diseñamos, ya que éste determina el nivel curricular que programamos o la filosofía de enseñanza de la Educación Física que tenemos (recordemos la relación proceso-producto con este grado de concreción de los objetivos, explicada en el capítulo del proceso de la planificación, figura 9).

- Determina el nivel curricular que programamos, ya que, verticalmente, el profesor de Educación Física debe diseñar objetivos para su programación anual de aula, para sus unidades didácticas y para sus sesiones, por ello conforme bajamos escalones en los niveles curriculares, por lógica, el grado de concreción del objetivo debe ser mayor (ya que disponemos de menos tiempo para alcanzarlo con nuestros alumnos). En este sentido, un ejemplo podría ser:
  - Para la programación de aula: "Que el alumno mejore su salud a través de la práctica física".
  - Para la unidad didáctica: "Que el alumno mejore su condición física experimentando los métodos generales".
  - Para la sesión: "Que el alumno practique la carrera continua y el *fartlek* como métodos generales de desarrollo de la resistencia".
- Por otro lado, decíamos que el grado de concreción del objetivo diseñado, puede no determinar el nivel curricular sino la filosofía del profesor de Educación Física que los diseña.

Esto es, *si el profesor es partidario de formular los objetivos como objetivos operativos (filosofía de la Educación Física tendente a los productos)*, es posible que la programación anual de aula o la unidad didáctica se compongan siempre por objetivos operativos (misma concreción), sin embargo variará el número de ellos, siendo mayor en la programación anual y menor en las unidades y sesiones.

Por el contrario, *si el profesor combina la formulación como referencia con los objetivos operativos o sólo los plasma como objetivos referenciales (filosofía o enfoque proceso-producto o sólo proceso)*, entonces puede ocurrir que la programación de aula se componga de objetivos como referencia y las unidades y sesiones de objetivos operativos o también como referencia pero a un nivel mayor de concreción.

7) Una última cuestión importante en el diseño de los objetivos didácticos es tener en cuenta la **utilidad futura** del objetivo desde el punto de vista del alumno, es decir, el alumno debe ver claramente la relación entre conseguir el objetivo y el beneficio para su vida. Esto es difícil de conseguir a veces, pero nuestra labor es reflexionar en este sentido y explicar al alumnado los valores positivos de la Educación Física y su aplicación a la vida. De esta forma, como comentamos en el capítulo III, los objetivos formulados serán una información más provechosa para el alumno y supondrán un reto a conseguir con ilusión y motivación (motor del aprendizaje).

## 4. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

Hemos hablado en los párrafos anteriores de los objetivos educativos y de los objetivos didácticos, al margen de que se formulen como referencia u operativos. Ahora, dentro de los educativos, haremos referencia a los objetivos normativos, es decir aquellos que se establecen por la Administración y que se reflejan en los Boletines Oficiales.

Hemos extraído trozos de texto de dichos Boletines para completar este capítulo (de cada etapa educativa), incluido comentarios sobre los objetivos, así como de los materiales curriculares que la Junta de Andalucía ha editado con respecto a las etapas de Primaria y Secundaria.

### 4.1. Fines de la educación

Los fines se definieron para el periodo en el que el alumno recibía la educación escolar ya en la antigua Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, y son los siguientes:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia.

- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 hace referencia a las finalidades de las etapas educativas, señalando una concreción de los fines antes expuestos:

Para la etapa de *Primaria*, en su artículo 12, que "...la finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio".

Para la etapa de *Secundaria*, en su artículo 18, que "La Educación Secundaria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para sumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional de grado medio o bachillerato".

Para la etapa de *Bachillerato*, en su artículo 25, que "El Bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios".

## 4.2. Objetivos normativos de Infantil

Debido a que esta etapa no posee una especificidad por áreas en la formación del profesorado que imparte su docencia, sino que es una formación general y que la Educación Física no posee una dedicación exclusiva en estas edades de 0 a 6 años, sólo nos remitiremos al BOJA de 20 de junio de 1992. RD 107/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, donde aparecen los objetivos generales para esta etapa.

### *Objetivos generales de la etapa de Educación Infantil*

a) Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo, de la

capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de los hábitos básicos de cuidado de la salud y el bienestar.

b) Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir su propia identidad a través del conocimiento y la valoración de las características personales y de las propias posibilidades y límites.

c) Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, así como desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.

d) Establecer relaciones sociales en ámbitos cada la vez más amplios, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, aportaciones y puntos de vista propios con los de los demás.

e) Conocer, valorar y respetar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación propios.

f) Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada, y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión habituales.

g) Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros y regular la actividad individual y grupal.

h) Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de algunos de los fenómenos y hechos más significativos.

i) Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente y participar en la vida de su familia y su comunidad.

j) Participar y conocer algunas de las manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, y desarrollar una actitud de interés y aprecio hacia la cultura andaluza y de valoración y respeto hacia la pluralidad cultural.

### **4.3. Objetivos normativos de Primaria**

(BOJA 20 junio 1992. RD 105/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria Obligatoria en Andalucía).

#### ***Objetivos generales de la etapa de Educación Primaria Obligatoria***

“Los objetivos se entienden como las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas, esto es, promover el desarrollo integral del individuo y facilitar la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

La formulación de objetivos habrá de basarse, pues, en considerar el desarrollo de niños y niñas con una finalidad educativa, orientando, así, la selección y secuenciación de los contenidos, y la realización de determinadas actividades de acuerdo con las orientaciones metodológicas generales que se determinen.

Los objetivos han de entenderse como metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia las cuales hay que orientar la marcha de ese proceso. Constituyen, de este modo, un marco para decidir las posibles direcciones a seguir durante su transcurso, desempeñando un papel fundamental como referencia para revisar y regular el currículum.

Precisamente por su carácter de orientación para el desarrollo curricular, deben contemplarse para los objetivos diferentes niveles de concreción que posibiliten la transición de los fines generales a la práctica educativa. De esa forma, los objetivos de etapa se concretan en objetivos de área, con los que se intenta precisar la aportación que, desde cada una de ellas, ha de hacerse a la consecución de los objetivos de etapa y ciclo. Todos ellos finalmente, han de adecuarse a cada realidad escolar, con las condiciones propias de cada contexto y de cada persona, lo que exigirá sucesivos y diversos niveles de concreción.

Puesto que con la educación se pretende favorecer un desarrollo lo más completo posible de la persona, y su integración en un contexto sociocultural determinado, los objetivos que se definen en cada nivel de concreción deben guardar relación con los grandes ámbitos de aprendizaje y tipos de contenidos conceptos, procedimientos, y actitudes, que se determinan para toda la población escolar. No obstante, en función de los contextos y necesidades particulares de los individuos, los equipos de profesores podrán establecer criterios de ordenación de los objetivos a desarrollar en cada etapa educativa.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje tendrán como objetivo, en esta etapa, contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas, las capacidades siguientes:

**a) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.**

En la Educación Primaria este objetivo trata de desarrollar en los alumnos y alumnas un conocimiento y aceptación de sus características físicas y psíquicas, de sus propias posibilidades y limitaciones, y de los riesgos que pueden comportar sus acciones para la propia salud y la de los otros. Se desarrollarán, así, aspectos como la alimentación, la higiene y el cuidado del cuerpo, la educación sexual, la prevención de accidentes y drogodependencias, la utilización creativa del ocio, etc., tomando conciencia, progresivamente, de la responsabilidad y participación que tienen en su propia salud y en la calidad de su medio social.

**b) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas.**



Se trata, con este objetivo, de promover el desarrollo de competencias y destrezas psico-sociales que permitan a los niños y niñas hacerse entender por sus semejantes y comprender el significado de los actos de otros en contextos de tareas cooperativas. El conjunto de estas destrezas comunicativas suponen la capacidad de hacer entender a otros las propias intenciones, desarrollando niveles progresivos de autonomía e iniciativa propia, así como la de adoptar el punto de vista de otras personas para inferir el sentido de sus actos y poder compartir ideas, establecer vínculos afectivos y cooperar en actividades comunes.

**c) Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que correspondan.**

Este objetivo supone la capacidad de participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes, asumiendo los principios básicos del funcionamiento democrático para llegar a contemplar los intereses colectivos como algo cualitativamente distinto a la suma de los intereses personales de los componentes del grupo, así como la coexistencia y validez simultánea de intereses y valores diferenciados entre unos grupos y otros.

**d) Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas.**

Con este objetivo se pretende potenciar el comportamiento solidario de niños y niñas, rechazando discriminaciones basadas en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza u otras características individuales y sociales, mediante actividades que faciliten el desarrollo de actitudes positivas hacia sí mismo, los demás y el entorno natural del que forma parte, en un contexto de tolerancia, flexibilidad y sentido crítico.

**e) Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.**

El simple conocimiento de los hechos, fenómenos y problemas del medio socio-natural no mejora a éste. Es necesario desarrollar con este objetivo, un proceso de interpretación de la realidad que culmine en la toma de conciencia de la problemática ambiental y social y del papel que juega en ellas el ser humano. Esta toma de conciencia progresiva permitirá la paulatina participación de niños y niñas en actuaciones que, directa o indirectamente, incidan positivamente en el conocimiento y mejora de la calidad ambiental de su medio.

**f) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, y contribuir a su conservación y mejora.**

Se pretende con este objetivo el desarrollo preferente de actitudes de valoración y responsabilidad crecientes hacia el patrimonio natural, social, histórico y artístico de Andalucía, como una parte importante del legado cultural de la humanidad. El conocimiento de lo propio y específico de los pueblos y de los individuos,



implica del mismo modo, la valoración y el respeto de lo ajeno y lo diferente. De ahí que, el desarrollo de la empatía social y cultural en los alumnos y alumnas, debe ir acompañado de una capacidad creciente para sostener juicios razonados y valoraciones de carácter autónomo.

**g) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.**

Este objetivo implica el desarrollo en el alumno de una conciencia progresiva en relación con la importancia que revisten las diversas modalidades del patrimonio para la vida, la identidad y el goce estético de los individuos y de los pueblos. Supone igualmente sensibilizarle ante el deterioro que sufre como resultado de las agresiones individuales y colectivas, e implicarle de forma activa y responsable en su conservación y mejora.

**h) Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades del habla Andaluza.**

La dimensión socializadora de la educación conlleva una interiorización y apropiación individual de los significados culturales de una comunidad. El proceso de asimilación cultural está mediatizado por el filtro de un determinado lenguaje, lo que confiere a la formación lingüística una especial relevancia en la educación de los ciudadanos. Se pretende con este objetivo desarrollar la capacidad de utilizar las técnicas de comprensión y expresión más adecuadas para la elaboración de cada mensaje, según tema, situación e intención comunicativa, potenciando así, el uso creativo de la lengua como instrumento de satisfacción personal y de acercamiento y actuación en la realidad. El desarrollo de esta capacidad, a su vez, es inseparable del conocimiento y utilización correcta del habla andaluza como vehículo expresivo propio en la comunicación habitual, propiciando el respeto y valoración de la misma.

**i) Comprender y expresar mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.**

La diversidad de lenguas constituye un fiel reflejo de la variedad de relaciones que los diferentes grupos humanos establecen con el medio en el que se desarrolla su vida. Así, cada lenguaje, expresa una peculiar respuesta cultural y se convierte, a su vez, en el símbolo por antonomasia de la misma. Se trata de facilitar el desarrollo de destrezas comunicativas al aprender una lengua extranjera, con el fin de ampliar las posibilidades de relación interpersonal y el acceso a otras culturas y nuevas informaciones.

**j) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.**

Este objetivo trata de ubicar los fenómenos lingüísticos en contextos comunicativos donde se integren diversidad de códigos y se desarrollen no sólo aquellas funciones más relacionadas con el conocimiento y comprensión de la realidad, sino con su recreación, su dimensión lúdica y la capacidad para crear nuevas realidades, nuevos mundos posibles.

**k) Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando diversas fuentes de información y los conocimientos y recursos materiales disponibles, así como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.**

Se trata con este objetivo de fomentar la sensibilidad hacia el medio próximo de los niños y niñas, mediante el desarrollo de la capacidad de análisis de las situaciones ambientales que les afectan. Esta interpretación ambiental se realiza mediante la utilización de procedimientos que posibiliten la obtención y representación de información relevante para realizar un análisis ajustado de la realidad, que pueda promover actuaciones adecuadas en la misma. En este sentido, las ciencias ofrecen métodos precisos y rigurosos que permitirán un acercamiento más “objetivo” al medio y el desarrollo de actitudes propias de la actividad científica.

**l) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y actuar de acuerdo con ellos.**

Este objetivo debe contribuir a facilitar aquellas experiencias que hagan posible una progresiva y adecuada integración del individuo en su medio social, mediante el tratamiento de dos aspectos interrelacionados: los vínculos que establece con las personas más cercanas, y el desarrollo de aquellos comportamientos que promuevan una convivencia más solidaria y armónica en el medio social, compartiendo metas y fines comunes” (materiales curriculares de la Junta de Andalucía para la Educación Primaria, 23-26).

### *Objetivos generales del área de Educación Física en Educación Primaria*

**“1) Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.**

En esta etapa el desarrollo físico se realiza en gran parte sobre la base de juegos y actividades compartidas con otros niños y niñas. Al mismo tiempo que se desarrollan las capacidades que hacen referencia al cuerpo y al movimiento, se establecen progresivamente relaciones sociales y grupales más complejas. Este objetivo pretende garantizar la participación de todos los alumnos en un clima de relación saludable, evitando discriminaciones en razón de características personales, sexuales, sociales y niveles de destrezas adquiridas, favoreciendo así la integración de alumnos con problemas específicos.

**2) Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física.**

Durante esta etapa se establecen principios en la relación con los demás, entroncados con la realización de juegos y actividades físicas. Con este objetivo se pretende desarrollar en niños y niñas actitudes positivas y capacidades para discernir diferentes comportamientos, favoreciéndose los de cooperación, participación, ayuda y solidaridad. Esto implica suscitar en los alumnos análisis reflexivos en torno a las posibles situaciones que pueden producirse en la práctica de la Educación Física y la adopción de actitudes derivadas de las mismas, evitando aquellas consideradas agresivas o de rivalidad en actividades competitivas, y profundizando en la vivencia o interiorización de los ejercicios propuestos.

### **3) Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos.**

Con este objetivo se pretende desarrollar en niños y niñas una serie de capacidades motrices básicas relacionadas con el dominio corporal, el movimiento y el dominio espacio-temporal, en procesos que impliquen exploración, indagación y resolución de problemas. En este sentido se han de valorar las diferentes posibilidades corporales y los elementos que intervienen en la acción, con la intención de dar respuestas eficaces a distintas situaciones. Para ello es necesario utilizar las destrezas motrices y capacidades básicas seleccionando los movimientos, previa evaluación de sus posibilidades atendiendo a las destrezas de cada persona.

### **3) Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.**

En esta etapa los niños y niñas han de desarrollar una serie de capacidades que les permitan explorar la utilización del cuerpo y la actividad física, experimentando de forma gratificante sus diversas posibilidades, tanto en relación consigo mismo como en la relación con los demás. Por tanto este objetivo señala la necesidad de que la comprensión de la actividad física y del propio cuerpo no quede reducida a aspectos perceptivos o motores, sino que implique elementos comunicativos, afectivos y recreativos.

### **4) Dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades y de la naturaleza de la tarea.**

Con este objetivo se trata de desarrollar en niños y niñas determinadas capacidades que, a partir del dominio de patrones motrices y de cualidades físicas básicas y genéricas, suponen la valoración de sus necesidades y posibilidades, la evaluación de las actividades que se desarrollan y, en consecuencia, la dosificación del esfuerzo. Ello supone el dominio de diferentes actuaciones en función del conocimiento y control de sus posibilidades orgánicas, valorando fundamentalmente el trabajo realizado más que el resultado obtenido.

### **5) Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan.**

Este objetivo hace referencia al desarrollo de juegos y actividades físicas en diferentes medios como el escolar, la calle o el medio natural. En cada uno de ellos

es posible realizar distintas actividades, y mediante ellas se ha de favorecer tanto las capacidades relacionadas con el cuerpo y el movimiento como las relacionadas con la conservación y mejora del entorno de forma integrada en el proceso educativo.

**6) Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo, y comprender mensajes expresivos de ese modo.**

Este objetivo, viene a subrayar la dimensión comunicativa que el movimiento posee y que deberá desarrollarse en relación con otros códigos y lenguajes. En ello están implicadas capacidades de expresión y comprensión mediante códigos corporales y gestuales, integrando aspectos lúdicos y creativos. Estas capacidades han de desarrollarse en contextos que supongan un enriquecimiento de las posibilidades de comunicación de los alumnos a través de sus propias ideas, sentimientos y experiencias vividas.

**7) Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida.**

Este objetivo responde a una concepción de la Educación Física como actividad compleja en la que influyen múltiples variables que afectan a la salud y la calidad de vida. Con él se contribuye a fomentar actitudes de responsabilidad hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás. También implica el desarrollo de determinado conjunto de capacidades relacionadas con la apreciación, la valoración y el análisis crítico de costumbres y hábitos que inciden de una u otra forma sobre la salud individual y colectiva” (materiales curriculares para Educación Primaria de la Junta de Andalucía: 103-104).

#### **4.4. Objetivos normativos de Secundaria**

(BOJA 20 junio 1992. RD 106/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía).

##### *Objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*

**“a) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen diversos actos y decisiones personales, tanto en la salud individual como en la colectiva.**

El concepto de calidad de vida se halla estrechamente asociado al desarrollo de hábitos que garanticen la salud física y psíquica de los individuos. En las sociedades desarrolladas, por consiguiente, la educación para la salud debe ocupar un papel relevante en la formación de los ciudadanos.

Este objetivo pretende propiciar en los alumnos y alumnas una reflexión crítica sobre determinados hábitos que configuran un estilo de vida asociado a la cultura del

bienestar. Así, el conocimiento y valoración de los efectos que sobre la salud individual y colectiva ejercen el consumo de drogas, la práctica de una vida sedentaria y una dieta alimenticia desequilibrada, deben facilitar el desarrollo de actitudes favorables hacia la adquisición de hábitos relacionados con la higiene corporal y el ejercicio físico.

Desde otra perspectiva, el conocimiento de los mecanismos que regulan el funcionamiento del cuerpo humano, puede contribuir a una mejor comprensión y aceptación de los cambios que acompañan a la adolescencia, facilitando el desarrollo de una sexualidad sana y responsable.

**b) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.**

Objetivo importante por su relación con la maduración del proceso de individuación que se produce a lo largo de esta etapa educativa. Alude al desarrollo de la autoestima y al afianzamiento de la identidad personal de los alumnos y alumnas como requisitos básicos para superar las inhibiciones propias de la adolescencia.

Desde esa perspectiva, el conocimiento y asunción de los rasgos físicos y psíquicos que les individualizan, pueden facilitar la elaboración de juicios ponderados sobre sus posibilidades y limitaciones, que orienten la adopción de decisiones de forma razonada y autónoma.

**c) Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios.**

Al desarrollo personal del alumno que plantea el objetivo anterior se une su formación como ciudadano y miembro activo de una comunidad social. Este objetivo se relaciona, de forma directa, con el proceso de socialización de los alumnos y alumnas, que constituye una de las finalidades básicas de la acción educativa.

La integración en una sociedad democrática y plural, conlleva el desarrollo de una serie de actitudes y valores cívicos que garanticen una convivencia pacífica y respetuosa entre sus miembros. Desde esta perspectiva, la práctica habitual de la solidaridad, la tolerancia y la empatía en actividades de grupo, debe propiciar actitudes dialogantes y constructivas basadas en la aceptación crítica de puntos de vista divergentes y el rechazo de discriminaciones por razón de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

**d) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos.**

Pretende desarrollar en los alumnos la capacidad para distinguir y caracterizar las sociedades humanas como realidades complejas que responden a distintos modelos organizativos y pautas culturales diversas. El objetivo remite, especialmente, a un conocimiento y valoración del conjunto de libertades derechos y deberes que rigen el funcionamiento y la convivencia de las sociedades democrática.

Desde esa perspectiva, implica el desarrollo de una sensibilidad creciente ante las desigualdades de todo tipo que afectan a las personas, los grupos sociales y los pueblos y en especial ante la discriminación que sufre la mujer en el terreno laboral y en el de las relaciones personales y sociales.

**e) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.**

El conocimiento de los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, contribuye a una mejor comprensión e integración en el entorno y permite analizar y valorar la incidencia que tiene en el mismo la actividad humana. Con ello se pretende facilitar un progresivo desarrollo de actitudes responsables y comprometidas con políticas de defensa y conservación del medio ambiente, así como la adopción de hábitos de consumo racional y actitudes críticas hacia modelos de desarrollo basados en la explotación abusiva e indiscriminada de los recursos naturales.

**f) Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural, e histórico de Andalucía y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, así como su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado.**

Este objetivo acota como primera instancia socializadora la del contexto cultural concreto en que vive el alumno. El conocimiento de las coordenadas culturales básicas y la trayectoria histórica de Andalucía en el conjunto de los pueblos de España, debe contribuir a desarrollar en el alumno la conciencia de su pertenencia a un ser colectivo común con raíces en el pasado y proyección de futuro y a implicarle como ciudadano y miembro activo en los proyectos culturales de su comunidad.

**g) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en el medio físico, natural y social.**

La revolución científica y técnica que los países desarrollados han protagonizado en el último siglo, ha modificado sustancialmente las condiciones de vida en el planeta. El conocimiento y la reflexión crítica en relación con un hecho de tal envergadura constituyen un ingrediente básico en la formación de todo ciudadano.

Con este objetivo se pretende desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad para identificar las líneas básicas del desarrollo científico y técnico que les afectan como miembros de una sociedad avanzada, valorando de forma ponderada sus elementos de progreso y sus costos medio-ambientales. Simultáneamente, se trata de propiciar en ellos actitudes críticas y comprometidas ante posibles aplicaciones en estos campos, que no respondan a intereses estrictamente humanitarios y pacíficos.

**h) Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.**

Implica este objetivo el desarrollo en los alumnos y alumnas de una conciencia progresiva en relación con la importancia que revisten las diversas modalidades



del patrimonio para la vida, la identidad colectiva y el goce estético de los individuos y los pueblos.

De forma preferente pretende fomentar en los futuros ciudadanos andaluces una actitud favorable hacia el conocimiento y valoración del patrimonio social, histórico y artístico de su comunidad, como una parte importante del legado cultural global de la humanidad, implicándoles de forma activa y responsable en su conservación y mejora. Ese conocimiento y valoración de lo propio y específico, debe ir acompañado de un respeto e interés creciente hacia formas de vida y pensamiento y manifestaciones culturales diversas del presente y del pasado, que desarrollen de forma progresiva la empatía histórica, social y cultural de los alumnos y las alumnas.

**i) Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza, con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y organizar el pensamiento.**

La dimensión socializadora de la educación conlleva una interiorización y apropiación individual de los significados culturales de una comunidad. El proceso de asimilación cultural está mediatizado por el filtro de un determinado lenguaje, lo que confiere a la formación lingüística una especial relevancia en la educación de los ciudadanos.

Este objetivo se refiere al desarrollo en alumnos y alumnas de las capacidades comunicativas básicas que les permitan comprender los significados culturales que subyacen en el castellano como lengua oficial del Estado. El dominio progresivo del lenguaje como instrumento de asimilación cultural, implica el desarrollo de la capacidad para comprender y elaborar mensajes que respondan a diferentes situaciones y contextos de comunicación y utilicen de forma creativa los recursos estilísticos del castellano.

El desarrollo de esta capacidad, a su vez, es inseparable del conocimiento y utilización correcta del habla andaluza como y vehículo expresivo propio en la comunicación habitual, propiciando el respeto y valoración de la misma.

**j) Comprender y expresar mensajes orales y escritos contextualizados, en una lengua extranjera.**

La diversidad de lenguas constituye un fiel reflejo de la variedad de relaciones que los diferentes grupos humanos establecen con el medio en el que se desarrolla su vida. Así, cada lenguaje, expresa una peculiar respuesta cultural y se convierte, a su vez, en el símbolo por antonomasia de la misma.

Las sociedades contemporáneas asisten hoy a un proceso de ósmosis cultural sin precedentes, facilitado por los avances científicos y tecnológicos, y en concreto, por el espectacular desarrollo de los medios de comunicación. En este contexto de universalización e interdependencia de los fenómenos sociales, adquiere un papel relevante en la formación de los ciudadanos el conocimiento de los códigos lingüísticos propios de aquellos países con los que compartimos determinados proyectos culturales.

Este objetivo pretende ampliar las posibilidades comunicativas de los alumnos y alumnas, capacitándolos para entender el sustrato cultural subyacente a una determinada lengua extranjera y dominar sus recursos expresivos básicos.

**k) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.**

La creciente complejidad e importancia de la comunicación en nuestra sociedad hace necesario el dominio básico de diferentes códigos que atienden a realidades cada vez más presentes en nuestro entorno. Los avances en los distintos campos de las ciencias y el arte están transformando nuestra visión del mundo, situándonos en una sociedad en continuo cambio. En este contexto social los alumnos y alumnas deberán desarrollar la capacidad de comprensión y expresión de estos códigos, enriqueciendo de esa manera sus posibilidades de comunicación y proporcionándoles así un amplio campo a su autonomía y creatividad.

**l) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.**

El acceso a formas rigurosas y sistemáticas de conocimiento exige la utilización de estrategias intelectuales propias de un razonamiento lógico. Este objetivo remite al desarrollo de una progresiva autonomía intelectual en los alumnos y alumnas que les permita controlar y regular sus propios procesos de aprendizaje. Se trata, por consiguiente, de familiarizarlos con los procedimientos habituales en la elaboración del conocimiento científico y desarrollar en ellos actitudes de interés y rigor en la búsqueda de la verdad.

Desde esta perspectiva se les debe capacitar para identificar y definir problemas, formular y verificar hipótesis y establecer, argumentar y contrastar conclusiones en relación con los distintos campos del conocimiento y la experiencia.

**m) Obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.**

El procesamiento de la información con criterios de racionalidad constituye una estrategia básica en el conocimiento riguroso y crítico de la realidad. De hecho es inseparable de los procedimientos a los que alude el objetivo anterior, con los que constituye un todo. Su tratamiento diferenciado pretende enfatizar la relevancia que tiene el desarrollo de esta capacidad en una sociedad dominada por una información creciente, compleja y en ocasiones contradictoria de los hechos.

Este objetivo pretende capacitar a los alumnos y alumnas para obtener, seleccionar y valorar la información, comprobando la fiabilidad y utilidad de las fuentes de procedencia y distinguiendo lo relevante de lo accesorio y el dato objetivo de la opinión. Se trata igualmente de conseguir que desarrollen estrategias para elaborar y transmitir informaciones de forma ordenada e inteligible.

**n) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.**

El conocimiento y la reflexión crítica sobre el sistema de valores y creencias que configuran la tradición cultural de un determinado grupo social constituyen elementos básicos de socialización y afianzamiento de la identidad personal. Con este



objetivo se pretende que los alumnos y alumnas identifiquen y valoren esas coordenadas culturales de su comunidad y desarrollen una progresiva autonomía moral que les permita elaborar sus propios códigos éticos y morales” (materiales curriculares para Educación Secundaria Obligatoria de la Junta de Andalucía, 20-24).

### ***Objetivos generales del área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria***

“Los objetivos se entienden como las intenciones que sustentan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas. Se conciben así como elementos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudando a los profesores en la organización de su labor educativa.

Los objetivos del área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria deben entenderse como aportaciones que, desde el área, se han de hacer a la consecución de los objetivos de la etapa. La enseñanza de la Educación Física tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

#### **1) Conocer y valorar su cuerpo y contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor.**

Este objetivo señala la importancia de que los alumnos comprendan los aspectos básicos del funcionamiento del cuerpo humano y sean capaces de aplicarlos para desarrollar destrezas y habilidades que mejoren su capacidad de movimiento y su ajuste a las condiciones espaciales y temporales, así como la profundización en el conocimiento de la conducta motora como organización significativa del comportamiento humano.

#### **2) Conocer, valorar y practicar los juegos y deportes habituales de su entorno.**

Este objetivo trata de desarrollar en alumnos y alumnas un conjunto de capacidades que hacen referencia al cuerpo y al movimiento y a sus posibilidades motrices mediante la práctica de juegos y deportes, lo que implica, además, aspectos de índole social y cultural. Por lo tanto es necesario propiciar la práctica de estas actividades que pertenecen al entorno sociocultural de los adolescentes. En especial hay que destacar la práctica de juegos tradicionales andaluces.

También se trata de valorar de forma positiva la realización de estos juegos y deportes también fuera del espacio escolar y de entender la actividad deportiva como una manifestación cultural y social.

#### **3) Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento vivencial.**

Con este objetivo se trata de desarrollar un conjunto de capacidades basadas en el cuerpo y el movimiento que hacen referencia a la expresión y comunicación, lo cual incluye aquellos procesos en los que intervienen distintos lenguajes y códigos

gos. Estas capacidades han de desarrollarse en contextos que supongan un enriquecimiento de las posibilidades de comunicación de los alumnos a través de sus propias ideas, sentimientos y experiencias vividas.

Este enriquecimiento se deriva de descubrimientos, realizaciones y percepciones de sí mismo y de los demás. Es importante destacar el papel que juega la expresión corporal como posibilitadora de relaciones interpersonales, culturales, y sociales.

#### **4) Conocer, disfrutar y respetar el medio natural.**

El medio natural es especialmente adecuado para la práctica de determinadas modalidades de la actividad física y es esencial para el desarrollo de determinadas capacidades, no sólo relacionadas con el cuerpo y el movimiento, sino también con aspectos socioculturales. Ello supone aprovechar el entorno natural y sus posibilidades para la realización de actividades físicas, favoreciendo actitudes de respeto, cuidado y protección del medio.

#### **5) Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.**

Este objetivo trata de desarrollar en alumnos y alumnas capacidades de relación personal y de cooperación mediante la práctica de la actividad física y de favorecer actitudes flexibles, solidarias y tolerantes. Ello supone el rechazo de cualquier tipo de discriminación por motivos de sexo, raza o nivel de capacidades motoras y estimando de forma positiva actitudes de compañerismo, juego limpio y cooperación. Esto implica el establecimiento de un marco idóneo de aceptación y ayuda, que permita interacciones ricas y fluidas en el grupo y la integración de todos sus miembros al nivel de sus posibilidades.

#### **6) Planificar y realizar actividades adecuadas a sus necesidades y adoptar hábitos de alimentación, higiene y ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida.**

Este objetivo responde a una concepción de la educación física como actividad compleja en la que influyen múltiples variables que afectan a la salud y a la calidad de vida. Con él se contribuye a fomentar actitudes de responsabilidad hacia el propio cuerpo y de respeto al de los demás. Se tratará de que el alumno sea capaz de conocer sus niveles de capacidad físico-motora, sus limitaciones y sus necesidades de salud, ocio y recreación para que pueda programar, organizar y gestionar sus propias actividades físicas, de acuerdo con las posibilidades que el entorno le proporciona" (materiales curriculares de la Educación Secundaria de la Junta de Andalucía, 161-162).

## **4.5. Objetivos normativos de Bachillerato**

(BOJA de 26 de julio de 1994. D 126/1994 de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía).

***Objetivos generales de la etapa del Bachillerato***

a) Profundizar en el conocimiento de la lengua castellana, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza y desarrollando la competencia lingüística necesaria para comprender y producir mensajes orales y escritos, adecuados a diferentes contextos, con propiedad, autonomía y creatividad.

b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera, así como comprender y comunicar mensajes orales y escritos en una segunda lengua extranjera.

c) Desarrollar hábitos de vida saludable, especialmente los que se relacionan en la práctica habitual del ejercicio físico y el deporte, comprendiendo y valorando la incidencia que tienen diversos actos y decisiones personales en la salud individual y colectiva.

d) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.

e) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico utilizándolos con cierto rigor, en el estudio de los objetos de conocimiento específicos de las diferentes disciplinas y en situaciones relacionadas con la experiencia cotidiana, personal o social.

f) Posibilitar una madurez personal, social y moral que permita actuar de forma responsable y autónoma valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

g) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y participar de forma solidaria en el desarrollo, defensa, conservación y mejora del medio sociocultural.

h) Conocer y valorar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y contribuir en su conservación y mejora, así como entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho y un valor de los pueblos y de los individuos en el marco de su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado Español y en la Comunidad de naciones.

i) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida, así como sus aplicaciones e incidencia en el medio físico, natural y social.

j) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.

k) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestro patrimonio cultural para valorarlos críticamente y poder actuar de forma autónoma desarrollando actitudes solidarias, tolerantes y que promuevan la igualdad frente a todo tipo de discriminaciones.

### ***Objetivos generales de área de Educación Física del Bachillerato***

1) Conocer y valorar la salud y la calidad de vida a través de la práctica sistemática de la actividad física y del conocimiento de los mecanismos fisiológicos de adaptación a la misma así como promoviendo la prevención de conductas que comporten riesgos para la salud, tanto individual como colectiva.

2) Planificar actividades físicas que contribuyan a satisfacer sus necesidades personales y que constituyan un medio para el disfrute activo del tiempo de recreo y ocio.

3) Reconocer y valorar las actividades físico-deportivas habituales en Andalucía como rasgo cultural propio, facilitando el uso adecuado y el disfrute de los servicios públicos destinados a este fin.

4) Incrementar sus posibilidades de rendimiento mediante el desarrollo de sus capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus habilidades específicas, como expresión de la mejora de la salud y eficacia motriz, adoptando una actitud de responsabilidad y autoexigencia.

5) Participar en actividades físico-deportivas cooperando en las tareas de equipo, respetando y valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.

6) Adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, como el consumo de tabaco, alcohol, medicamentos y otras, drogas respetando el medio ambiente y realizando aportaciones personales que favorezcan su conservación y mejora.

7) Utilizar y valorar la riqueza expresiva del cuerpo y del movimiento en diversas manifestaciones artísticas, culturales y deportivas como medio de expresión y comunicación.

8) Favorecer iniciativas de asociacionismo juvenil físico-deportivo-recreativo, así como valorar posibles estudios y salidas profesionales en este ámbito.

### ***Objetivos generales del área de Educación Física en 2.º curso de Bachillerato***

(BOJA 116, de 25 de Agosto de 1995, donde se establecen los contenidos para el 2.º curso de Bachillerato en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza).

1) Conocer los medios, métodos y técnicas de la actividad física y utilizarlos para mejorar los rendimientos personales, teniendo en cuenta las propias características biológicas y psicológicas, y respetando las de otras personas.

2) Conocer instrumentos y procedimientos científicos de observación, búsqueda y análisis de datos, medida y control, relacionado con la actividad física para mejorar la salud, el bienestar y el equilibrio con el medio.

3) Conocer y valorar las repercusiones que la actividad física, como un tipo específico de actividad humana, tiene en el medio ambiente, utilizando dicho conocimiento para lograr una mayor calidad de vida en un medio sano.

4) Desarrollar hábitos de participación en actividades físicas, de ocio, expresión corporal, deportes de forma individual o colectiva, valorando las actitudes de empatía y solidaridad.

# *Los contenidos de enseñanza en Educación Física*

1. INTRODUCCIÓN. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS.
2. CONCEPTO DE CONTENIDO DE ENSEÑANZA. TIPOS DE CONTENIDOS Y SU FORMULACIÓN.
3. CONSIDERACIONES EN EL TRABAJO CON LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA AL PLANIFICAR.
4. LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS.

En el capítulo V abordaremos otro de los elementos más importantes del currículo en la planificación de la Educación Física, los contenidos. Destacamos la importancia de los contenidos dentro del saber cultural de la sociedad actual, el papel de los contenidos en los centros educativos y su organización en áreas determinadas, que conforman el currículo del escolar. Desarrollamos los tipos de contenidos con ejemplos de formulación en Educación Física, así como los contenidos contemplados en los DCB de cada etapa educativa.

## **1. INTRODUCCIÓN. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

Todo lo que nos rodea, el medio natural y el medio urbano, está compuesto de un gran número de contenidos. Por ejemplo, los animales, las plantas, el suelo, el clima, etc. o un edificio, el mobiliario que contiene, las carreteras, los coches, etc. Todo son contenidos del medio en que nos desenvolvemos.

Estos contenidos son relacionados entre sí formando grandes grupos de ellos que poseen una relación directa o indirecta, organizándose en conjuntos de saberes y conocimientos que son propios de disciplinas concretas. Por ejemplo, la biología estudia a los seres vivos y sus relaciones, los estudios de caminos, canales y puentes, estudian la construcción de carreteras, puentes, etc., o las profesiones de mecánico o carpintería estudian los automóviles y los tipos de maderas, diferentes técnicas de manipulación y construcción de muebles, etc. De esta manera, los contenidos de la realidad cultural total están organizados en disciplinas.

Cuando el alumno se adentra en su escolarización, ya desde sus inicios en la Educación Infantil y de forma mucho más clara y organizada en las etapas superiores de Primaria, Secundaria y Bachillerato, estas disciplinas se le dan a conocer en agrupaciones de contenidos más o menos generales que se denominan *Áreas Curriculares*, ya que suponen unidades que conforman el currículo que el alumno va a estudiar y necesita aprender para superar dichas etapas educativas, aunque estas áreas, además de contenidos, también van a contener objetivos generales y orientaciones metodológicas y para la evaluación.

Las áreas curriculares poseen en su interior, los denominados *Bloques de Contenidos*, que estructuran y organizan el contenido general de cada área en pequeñas agrupaciones de contenidos con relación entre sí, facilitando la labor docente de selección de dichos contenidos para cada etapa educativa.

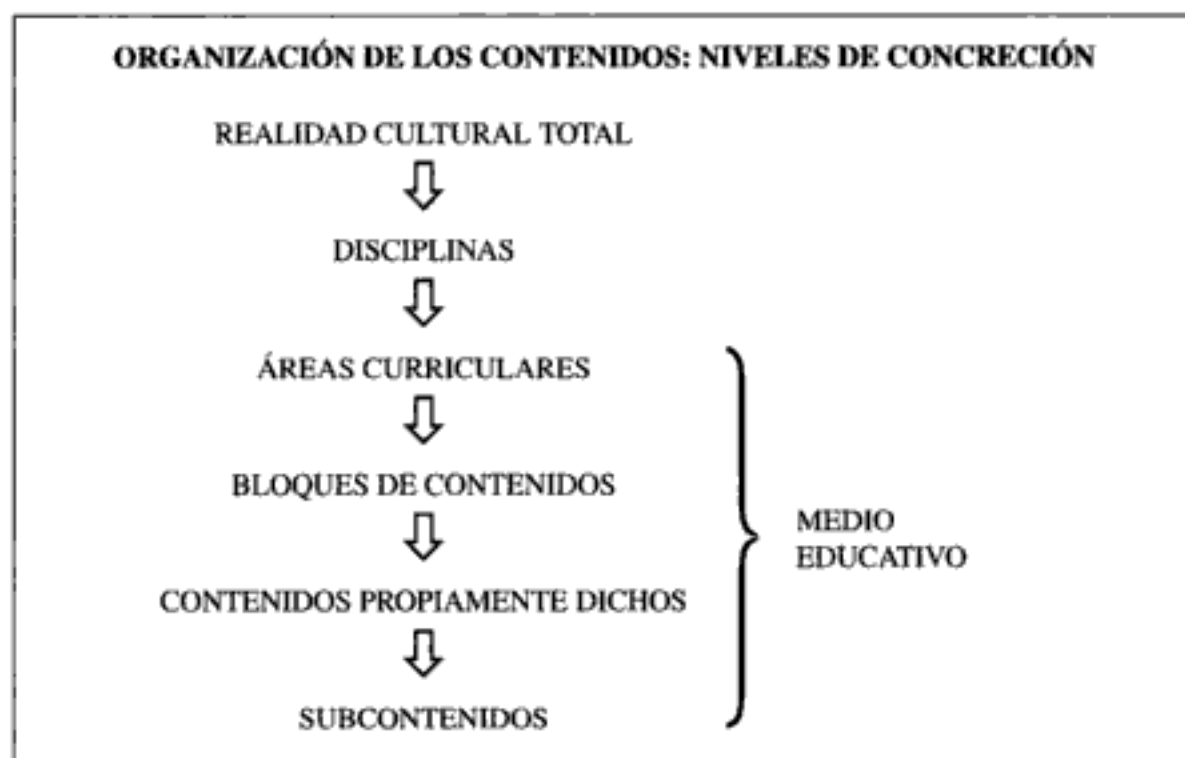


Figura 13. Organización de los contenidos. Generalización-concreción.

Por último, podemos decir que en estos bloques de contenidos se agrupan los contenidos propiamente dichos y subcontenidos, que organizan totalmente el conocimiento de un área curricular. Por ejemplo, en el bloque de contenidos de "Condición Física" en el área de Educación Física de Secundaria, estarían los contenidos de "resistencia" o "velocidad" y como subcontenidos el "fartlek" o la "velocidad de reacción".

Dicha organización de los contenidos hace que éstos tengan también la misma propiedad que los objetivos en cuanto a su generalización o concreción. Veamos una comparación de los objetivos y contenidos en niveles de concreción correspondientes.

Cuadro 5. Comparación de los niveles de concreción de objetivos y contenidos

OBJETIVOS	CONTENIDOS
Fines de la Educación Objetivos generales de etapa Objetivos generales del área Objetivos didácticos	Conjunto de áreas curriculares de todas las etapas Áreas curriculares de una etapa Bloques de contenidos Contenidos y subcontenidos

## 2. CONCEPTO DE CONTENIDO DE ENSEÑANZA. TIPOS DE CONTENIDOS Y SU FORMULACIÓN

El **contenido de enseñanza**, por tanto, lo podemos definir como *un subconjunto de la realidad cultural total, seleccionado por las áreas curriculares y sus docentes para contribuir al desarrollo y consecución de los fines educativos y objetivos generales de cada etapa y área, a través de conceptos, procedimientos y actitudes desarrolladas en el medio escolar.*

De esta definición, se deduce que los contenidos de enseñanza están jerarquizados en un nivel inferior de importancia con respecto a los objetivos, aunque no dejan de ser muy importantes en el contexto de la planificación de la Educación Física. Es decir, son escogidos e impartidos en función de los objetivos planteados y no al revés y *constituyen un medio para llegar a los objetivos.*

Un profesor de Educación Física debe plantearse la decisión de configurar sus objetivos (jerarquización vertical y horizontal) y en función de ellos, impartir los contenidos de enseñanza que se estimen oportunos para que los objetivos planteados se lleven a buen término.

Con respecto a los contenidos y su importancia dentro de la programación de cualquier asignatura o periodo docente de la misma, ha tenido y sigue teniendo contradicciones y posturas diferenciadas. Por un lado, parece comúnmente aceptado



que los objetivos son los elementos conductores de cualquier planificación (independientemente de su grado de concreción o dirección de los procesos de intervención, es decir, independientemente de que los formulemos como referencia o como operativos o conductuales), sin embargo, en ocasiones, hemos comprobado cómo los profesores de Educación Física en formación o en servicio, han realizado sus programaciones en torno a los contenidos que más convenientemente se adecuaban a sus preferencias, al material disponible, etc. (Viciano, 1996).



Figura 14. Jerarquía de objetivos y contenidos.

A este respecto, entendemos que los objetivos deben enmarcar la dirección de los fines de una programación docente. No debemos perder de vista la finalidad de los estudios de un periodo escolar ni las funciones y finalidades de las tareas docentes del profesor de Educación Física. Por ello, los objetivos y los contenidos deben convivir en el diseño de una programación, con predominio de los fines sobre los medios.

Para el cumplimiento de los objetivos didácticos, el profesor de Educación Física debe tomar **tres decisiones importantes en torno a los contenidos**<sup>19</sup>:

19. Una aportación interesante a estas decisiones es la realizada por Ramos, L. y Del Villar, F. (1999). Criterios de estructuración de contenidos para el área de Educación Física en la etapa Educación Secundaria Obligatoria. *Apunts*, 56, 32-38.

Cuadro 6. Decisiones preactivas en la planificación de los contenidos

PREGUNTAS A RESOLVER	DECISIONES	DESARROLLO EN...
¿Cuántos contenidos enseñar?	<b>Seleccionar</b> los contenidos	Capítulo III, Epígrafe 3 de diseño de la planificación
¿En qué orden enseñarlos?	<b>Estructurar y ordenar</b> los contenidos temporalmente	Capítulo VI, Epígrafe 2 de elementos de la temporalización
¿Cómo plasmarlo en la programación?	<b>Formular los tipos de contenidos</b> correctamente en función de los objetivos	Capítulo V, Epígrafe 2.1

## 2.1. Tipos de contenidos y su formulación. Ejemplos en Educación Física

Los contenidos poseen tres tipologías, que se deben contemplar en cualquier planificación educativa, independientemente del nivel educativo y de la materia que programemos. Estas tres tipologías atienden a los tres ámbitos de la persona: conceptos, procedimientos y actitudes, y cualquier área, a través de sus clases diarias en los centros educativos, incide en dichos ámbitos de manera más o menos directa, puesto que siempre se transmiten conocimientos a través de la información o de la propia experiencia, y dicha información y conductas desarrolladas en las clases contribuyen a la configuración de unos valores y actitudes determinadas.

### a) *Contenidos referidos a conceptos.*

El conocimiento de cualquier materia requiere información, siendo gran parte de ella, datos o hechos. Sin embargo, si queremos saber algo de esa materia, no basta con almacenar información aislada, hay que comprenderla. Por este motivo, los conceptos abarcan la información necesaria para conocer una materia (hechos y conceptos) y la relación existente entre ellos, con el fin de comprender y relacionar lo que ocurre (principios o sistemas conceptuales).

Para aprender un concepto, es necesario por tanto, establecer relaciones significativas con otros conceptos, de forma que cuanto mayor sea la red de conceptos y relaciones entre ellos, mayor será el grado de conocimiento del alumno en esa disciplina y mayor será su capacidad de incorporar nuevos conceptos, siguiendo un principio constructivista del aprendizaje<sup>20</sup>.

20. De aquí nacen los denominados mapas conceptuales, donde se expresan estos conceptos y sus relaciones a través de enlaces que manifiestan los principios y sistemas conceptuales de quien los realiza.

Ejemplos de formulación de los contenidos referidos a los conceptos son los siguientes:

- Hecho: “las olimpiadas de Barcelona se celebraron en 1992”<sup>21</sup> o “la actividad física a 140 pulsaciones desarrolla la resistencia”.
- Concepto: “la finta” o “el desmarque”<sup>22</sup>.
- Sistema conceptual: “un sistema táctico defensivo” o “la adaptación al ejercicio”.

b) *Contenidos referidos a procedimientos.*

El Ministerio de Educación y Ciencia, en el currículo de los alumnos de Secundaria, define los procedimientos como:

“... un conjunto de acciones, ordenadas a la consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos.

En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de –destrezas, técnicas o estrategias–, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento” (Diseño Curricular Base del MEC, 1992).

Según estas palabras, el procedimiento que supone *la realización de un triple salto en atletismo* es diferente, y más complejo, que *la realización de un lanzamiento en fútbol*; puesto que la secuencia de acciones en el primer caso es más extensa (hay más pasos implicados en la acción global) que en el segundo caso. Y por ejemplo, *la realización de un viraje en el slalom de esquí alpino* es también diferente, por la incertidumbre del medio donde se realiza y la inestabilidad de los pasos intermedios en la acción (varía en función del tipo de nieve, velocidad de aproximación, condiciones climatológicas de viento, nieve, niebla, etc.).

Podríamos decir que los procedimientos son las experiencias de aprendizaje que el alumno realiza para asimilar y vivenciar los conocimientos desarrollados en el área.

En los procedimientos existe:

- Un *componente motor* (es el acto visible externo, observable de forma directa y que tiene una ejecución clara).
- Un *componente cognitivo* (es la acción psicológica interna, no observable, desempeñada por el alumno para el desarrollo del procedimiento).

Las propias acciones, el orden de las mismas, el camino tomado, así como las decisiones que llevan al alumno a realizar ese contenido de esa forma, son el procedimiento.

21. Podemos nombrar el conjunto de hechos como “fechas de celebración de olimpiadas”, que sería más adecuado para una unidad didáctica o programación de aula anual, pero hemos querido poner un ejemplo concreto.

22. El concepto completo sería el desarrollo de la definición de la finta o del desmarque, pero lo podemos formular así, ya que se entiende que al nombrarlo, incluimos su desarrollo completo.

En Educación Física, los procedimientos cobran gran importancia, predominando sobre los demás contenidos o siendo esta tipología de contenidos el soporte para el desarrollo de las demás, con una clara convivencia entre los aspectos cognitivos y motores, ya que las ejecuciones se acompañan de decisiones cognitivas<sup>23</sup>.

Ejemplos de procedimientos serían:

“*La acción de realizar un pase*” o “realización de un pase”.

Si sólo decimos “pase” podemos entender que nos referimos a la definición del pase, confundiéndolo con un concepto, por ello es necesario acordar cómo se formulan. Igualmente, podríamos haber acordado que el concepto de pase se formulara así: “el concepto de pase” y que el procedimiento sólo bastase con decir “el pase”.

Por otro lado, hemos puesto en cursiva *la acción de* en el primer ejemplo, ya que si no lo hubiésemos hecho, hubiera quedado como “realizar un pase”, confundiendo entonces, con la formulación de un objetivo.

Un procedimiento general para la formulación de contenidos es la sustantivación de un verbo, transformándolo de objetivo a contenido, por ejemplo de “desarrollar la resistencia” a “desarrollo de la resistencia”, aunque particularmente proponemos su uso sólo en las ocasiones necesarias. Por el contrario, debemos intentar ser más creativos en la formulación de los contenidos y, pensando en las actividades a realizar, formular contenidos como “métodos naturales de desarrollo de la resistencia” o “desarrollo de la resistencia con juegos”, es decir, resultaría una sustantivación del objetivo, pero añadiendo información de cómo se va a realizar y dejando entrever las actividades para conseguirlo.

Sin embargo, existe otra posibilidad más compleja en los procedimientos; por ejemplo, si encargamos a nuestros alumnos una búsqueda de soluciones a un problema motor planteado (utilizando una técnica de indagación), ¿debemos considerar el tiempo de búsqueda (en el que el alumno piensa las soluciones) como procedimiento? Y, en ese caso, ¿cómo definimos y formulamos ese contenido?

Pues bien, por ejemplo, si encargamos buscar formas para representar una escena y nuestros alumnos tardan varios minutos en realizarla, este tiempo es un contenido de procedimientos; de hecho, en cualquier otro área no habría duda, pero en Educación Física los procedimientos son más evidentes (trabajos físicos) y no necesitamos recurrir a éstos otros que tienden a confusión porque no se manifiestan con conductas, sino con procesos psicológicos internos de búsqueda e indagación.

La clave está en el objetivo de las tareas, o sea, si nuestra intención es provocar la búsqueda y la investigación del alumno, evidentemente, con esta búsqueda se estará cumpliendo el objetivo, por tanto, será un contenido y además referido a un procedi-

---

23. Esta relación se manifiesta claramente en el análisis de las fases de una tarea motriz, siendo la percepción y la decisión los componentes cognitivos que marcan la dificultad de la misma en el plano conceptual y la ejecución el componente motor que marca la dificultad de los procedimientos.



miento. La formulación de este tipo de contenido, de la parte cognitiva del procedimiento, será utilizando la siguiente coletilla: “*búsqueda de soluciones para...*”.

c) *Contenidos referidos a actitudes.*

Las actitudes se refieren a los *valores* (principios formativos que regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación), a las *normas* (que son la concreción de los valores, reglas de conductas que han de respetar las personas en determinadas situaciones y que nos ayudan a acercarnos al valor) y a las *actitudes* propiamente dichas (que reflejan el respeto por las normas y valores, es decir, son conductas que se manifiestan en favor o en contra de las normas, ya que la actitud puede ser positiva o negativa).

Los contenidos referidos a las actitudes, están, como hemos visto, jerarquizados en función de la concreción o abstracción del concepto al que hagamos referencia, así los valores son lo más abstracto (por ejemplo, “la responsabilidad”), las normas son las reglas de conducta y están en un estadio intermedio (por ejemplo, que “siempre hay que realizar la programación de las sesiones de Educación Física con todos los datos formales y la descripción de las tareas”, esta norma refleja, con su cumplimiento o su incumplimiento, la consecución del valor de la responsabilidad), siendo las conductas lo más manifiesto y concreto de esta tipología de contenidos (“la conducta de realizar las sesiones de la forma descrita o no realizarlas”, así las normas nos reportan dos conductas o actitudes, una positiva y otra negativa, en función del cumplimiento de las mismas).

Las actitudes son, por tanto, la manifestación más evidente, observable y controlable de los contenidos referidos a las actitudes y reflejan una disposición hacia la enseñanza y hacia la materia que se está desarrollando. Por ello, vamos a adentrarnos brevemente en este contenido para aclarar su concepto que en ocasiones tiende a confusión. Veamos algunas definiciones de diversos autores, recogidos por Coll (1992):

“Organizaciones duraderas de procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos con respecto a algún aspecto del mundo del individuo” (Krech y Crutchfield, en Coll, 1992:76).

“Una tendencia o predisposición del individuo para evaluar un objeto o el símbolo de ese objeto” (Katz y Stotland, en Coll, 1992:76).

“Una predisposición relativamente estable de la conducta en relación con un objeto o sector de la realidad” (Castillejo, en Coll, 1992:76).

Poseen las actitudes dos interpretaciones:

1) Simpatizar afectivamente con **opiniones** favorables o desfavorables hacia un tema o materia. Enfoque que se supone que orienta a la acción, pero donde esta acción no se manifiesta. Enfoque representado por Krech, Crutchfield y Ballachey (1978).

2) **Estar predispuesto a la acción** o no estarlo, manifestando esta predisposición a través de la conducta. Enfoque más valioso y objetivo que pertenece a Osgood y otros (1957).

Nosotros participamos en mayor medida de la segunda interpretación de las actitudes, ya que nos parece más valioso que nuestros alumnos manifiesten una conducta positiva que los encaminen hacia la consecución de valores positivos de la Educación Física y de la actividad física en general, a que simplemente, manifiesten una predisposición a hacerlo y que luego esa predisposición no se lleve a cabo.

Ejemplos de formulación de contenidos referidos a las actitudes:

a) Valores: “La participación motriz”, “el respeto a los demás durante el juego”. Normalmente no se le añade nada al verbo sustantivado, es decir, podríamos haberlos formulado como “participación” y “respeto”, pero particularmente sentimos la necesidad de hacer más tangible el valor añadiendo estas cuestiones que engarzan los valores con la realidad y la Educación Física.

b) Normas: “*Siempre hay que* pasar el balón al compañero antes de poder lanzar”, “*nunca* nos debemos tirar al suelo en el área simulando una falta del contrario”. Hemos comentado que las normas dictan condiciones para respetar o no a los valores, por ello hemos querido formular dos ejemplos: uno primero positivo y otro negativo ante el valor de la participación, en el primer caso, y el respeto a los demás en el segundo.

Una cuestión importante es que la norma siempre es positiva, ya que dictamina reglas que hay que cumplir y de esta forma llegar al valor positivo de la Educación Física, pero se puede formular de manera positiva (con *siempre hay que*, o *siempre debemos*, etc.), como el primer caso, o en forma negativa, como en el segundo (*nunca debemos* o *nunca hay que...*).

Otro ejemplo de formulación de una norma es “*si* no hay pases suficientes, *entonces* se penalizará con pérdida de balón y un gol menos”. En este caso, este tipo de formulaciones son oraciones condicionales que han incluido la consecuencia del incumplimiento de la norma.

c) Actitudes: “*La conducta de* pasar al compañero que nos pide el balón mostrando una colaboración con él”, “*el comportamiento de* lanzarse al área ante la aproximación de un contrario en un partido”. En este caso, hemos querido seguir con el ejemplo para demostrar una actitud positiva y otra negativa en el momento en que respetamos o incumplimos una norma.

Hemos comentado que las actitudes son conductas y comportamientos que respetan o no una norma demostrándolo con hechos, por ello esta conducta necesariamente necesita un verbo para formularla. Esto hace complicado su distinción con los objetivos y con los contenidos de procedimiento. Para ello, hemos acordado que la actitud se formule con las coletillas de: *la conducta de...*, *el comportamiento de...*, o incluso una formulación más general, también aceptada de *la actitud positiva ante...* “*la actitud positiva ante* la derrota en competición”. Esto nos evita confusiones con los objetivos que no van precedidos de dicha coletilla o de los procedimientos, que se precedían de *la acción de...* o simplemente sustantivando el verbo.

En el siguiente cuadro observamos las normas que hemos señalado en este epígrafe para la formulación de los diferentes tipos de contenidos:

Cuadro 7. Resumen de normas de formulación de contenidos en Educación Física

TIPOS DE CONTENIDOS	NORMAS DE FORMULACIÓN
REFERIDOS A CONCEPTOS	<p>HECHO: Relato del hecho; "Las olimpiadas de Barcelona se celebraron en 1992", o de manera genérica; "Fechas de celebración de las olimpiadas".</p> <p>CONCEPTO: Sólo el nombre del concepto. De esta manera se entiende, por omisión, toda la definición del concepto; "El pase en balonmano".</p> <p>SISTEMA CONCEPTUAL: Descripción de la relación entre los conceptos o el nombre de dicho sistema; "El sistema táctico 2-0-4 de defensa en voleibol".</p>
REFERIDOS A PROCEDIMIENTOS	<p>PROCEDIMIENTO, DESTREZA, HABILIDAD O TÉCNICA: <i>Para la parte motriz:</i> Sustantivación del verbo o preceder con <i>la acción de...</i>; "Realización de pases en balonmano" o "La acción de realizar un pase en balonmano". <i>Para la parte cognitiva de los procedimientos:</i> Preceder de <i>búsqueda de soluciones para...</i>; "Búsqueda de soluciones para realizar un montaje coreográfico".</p>
REFERIDOS A ACTITUDES	<p>VALOR: Nombre de dicho valor; "Respeto a los demás".</p> <p>NORMA: Sentencia condicional <i>si...entonces...</i>, o preceder con <i>siempre hay que...</i>, o <i>nunca debemos...</i>; "Si protestas, restamos un punto a tu equipo", "Siempre hay que respetar las decisiones del árbitro", "Nunca se debe insultar al contrario ni al árbitro".</p> <p>ACTITUD: Preceder la sentencia con <i>actitud positiva ante...</i>, <i>la conducta de...</i>, <i>el comportamiento de...</i>; "Actitud positiva ante el senderismo y el medio natural", "La conducta de mostrar respeto al medio natural", "El comportamiento de recoger la basura al final de la acampada".</p>

### 3. CONSIDERACIONES EN EL TRABAJO CON LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA AL PLANIFICAR

Vamos ahora a exponer una serie de cuestiones prácticas para tenerlas en cuenta a la hora de planificar y programar los contenidos de Educación Física:



### 3.1. Planificar los contenidos en toda la etapa y ciclos (progresar en complejidad)

La planificación siempre hay que contemplarla desde un punto de vista global, teniendo en cuenta toda la etapa. De esta manera, los contenidos tendrán una coherencia en su desarrollo que difícilmente se pueda mantener de no hacerlo globalmente.

Para ello, es necesaria la progresión en complejidad, al igual que resaltamos con los objetivos en la jerarquización horizontal. Esta progresión en complejidad de los contenidos se hará con referencia a:

a) *La complejidad motriz*: La naturaleza de los contenidos hace que unos sean más propicios para su desarrollo en determinadas etapas y ciclos por las características de los alumnos. Incluso un mismo bloque de contenidos, posee en su interior contenidos y subcontenidos más o menos complejos que debemos ordenar en complejidad. De esta complejidad motriz nacen las *propuestas de secuenciación de contenidos* por ciclos que se pueden consultar en Boletines Oficiales y otros materiales curriculares.

b) *La complejidad cognitiva*: Ya comentamos en los procedimientos que las tareas motrices están íntimamente unidas a los procesamientos de información y a la toma de decisiones, por ello, la progresión en complejidad de este aspecto es también muy importante respetarlo<sup>24</sup>.

### 3.2. Guardar relación contenidos-objetivos y con otros elementos del currículo

La relación entre todos los elementos del currículo es esencial para una programación coherente y eficaz. La relación entre los contenidos y objetivos es fundamental en este entramado de relaciones:

a) En primer lugar, debemos elegirlos en función de las metas a conseguir y deben de estar adecuados a dichas metas, facilitando su consecución.

b) En segundo lugar, entre los objetivos y los contenidos existe una relación particular. Esto es, un objetivo puede ser conseguido trabajando con varios contenidos, y por otro lado, trabajar con un contenido puede suponer la consecución de varios objetivos a la vez. Quizás esta última perspectiva es la más interesante desde el punto de vista de la planificación, ya que evitamos el desarrollo de muchos contenidos en un tiempo que el profesor de Educación Física no dispone.

---

24. Esta progresión de complejidad de los contenidos en el plano motor y cognitivo está desarrollado por Sánchez Bañuelos (1990) en *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*, de editorial Gymnos, Madrid.

c) Además, los contenidos guardan relación con la evaluación y con la intervención docente. Los contenidos deben impartirse de acuerdo con la formulación de los objetivos, de manera que no sería congruente plantear una técnica rígida de enseñanza por instrucción con objetivos formulados como referencia y centrados en el proceso. Igualmente, la evaluación de los contenidos debe estar en concordancia con la manera de impartirse.

### **3.3. Actividades físicas extracurriculares (extraescolares). Tener presentes los contenidos transversales y la interdisciplinariedad**

La Educación Física es un medio ideal para el desarrollo de la interdisciplinariedad y para la consecución de los fines y valores propuestos por los contenidos, temas o áreas transversales (ya desarrollado brevemente en el capítulo II, en la fase de diseño de la planificación).

La utilización de la Educación Física como nexo de unión entre áreas de un centro escolar es común en algunos docentes de Educación Física y debemos seguir fomentándolo. En Viciano (1993a) tenemos un ejemplo de estas aplicaciones, y de manera general podemos resaltar las siguientes actividades y consideraciones:

1) Realizar competiciones deportivas internas e intercentros durante los recreos, en horas libres, y en semanas culturales. Podemos enlazar estas competiciones con el deporte escolar municipal e incluso con los clubes deportivos.

2) Experiencias con otros centros en torno a la expresión corporal y unidas a otras áreas. En Granada se ha venido celebrando durante años un encuentro intercentros donde padres y grupos de alumnos de varios centros exponían al público y sus compañeros lo trabajado durante el curso en torno a este bloque de contenidos y en relación a otras áreas y temas transversales.

3) La "semana blanca" es otra oportunidad para fomentar estas relaciones del área con otras disciplinas, al tiempo que aprovechamos el desarrollo de contenidos no habituales (como los deportes de invierno), las relaciones de convivencia y el respeto a la naturaleza.

4) Aprovechamiento de los días de fiesta del centro, festividad del patrón y otras fechas señaladas en la Comunidad para realizar actividades interdisciplinares. Algunas ideas desarrolladas en muchos centros son la carrera de orientación, los deportes de aventura, convertir el centro en un medio natural para practicar deportes de riesgo, etc.

5) Independientemente de la actividad a programar, es muy importante ya sea en este tipo de actividades o en la Educación Física normalizada, tener en cuenta los temas transversales y fomentar sus valores a través de las normas de las actividades programadas en las sesiones.

6) Por último, las actividades extraescolares o extracurriculares pueden y deben ser contempladas por los docentes de Educación Física como una extensión de la Educación Física lectiva, cubriendo en estas franjas horarias los déficit de nuestro área. Algunos ejemplos pudieran ser: la creación de un gabinete de información que recoja noticias deportivas, o la formación de escuelas de arbitraje y de iniciación deportiva (donde los mayores instruyan a los más pequeños), la asistencia a campeonatos y a eventos deportivos, las salidas al campo, a la playa y al medio urbano cercano para la realización de actividad física, inscripciones en deportes y en campeonatos populares, etc.

Quizás, de las cuestiones más importantes sea la inclusión de estas actividades en los Proyectos Curriculares de Centro para que se goce del apoyo institucional y del Consejo Escolar para su puesta en práctica.

### **3.4. Tendencia a la integración de contenidos y nuevas perspectivas**

Una tendencia relativamente novedosa en la planificación de las unidades didácticas en Educación Física es la unión de contenidos en unidades integradas (Viciano, 2000), de manera que solventemos temporalmente el problema de la gran cantidad de contenidos a impartir en un año.

Hemos querido reflejar la importancia de esta tendencia en nuestras consideraciones para el trabajo y la planificación de contenidos en Educación Física, pero lo verdaderamente importante es la apertura de los docentes a nuevas perspectivas y nuevas tendencias para probar cuestiones novedosas en la planificación de sus programaciones de aula y unidades didácticas.

## **4. LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS**

### **4.1. Generalidades sobre los contenidos (disposiciones generales sobre los contenidos en los DCBs de Primaria y Secundaria)<sup>25</sup>**

“El término contenidos se refiere a los objetos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y

---

25. Las referencias de la legislación son las mismas que las destacadas en los objetivos normativos para cada etapa.

social del individuo. Esta acepción destaca dos dimensiones esenciales de los contenidos: el papel que desempeña la sociedad en la definición de lo que merece la pena aprender, y el carácter instrumental de esos objetos de aprendizaje en el desarrollo integral de alumnos y alumnas.

Lo que la sociedad actual considera como objeto de aprendizaje desborda ampliamente el marco de lo que, tradicionalmente, se ha entendido por contenidos. Junto al aprendizaje de datos, informaciones, hechos y conceptos, se destaca hoy la necesidad de entender, también como contenidos, el conjunto de procedimientos a partir de los cuales se construye el conocimiento, y, asimismo, el sistema de actitudes, valores y normas que rigen el proceso de elaboración de la ciencia y la vida en sociedad.

La incorporación al campo de lo factual y conceptual de procedimientos, actitudes y valores como contenidos de pleno derecho, enfatiza su importancia cualitativa en la formación integral de los alumnos y alumnas, y supera la concepción reduccionista sobre el qué enseñar, diversificando y enriqueciendo la oferta educativa.

La tipificación de los contenidos en relación con estos tres tipos de conocimientos, responde, exclusivamente, a una perspectiva analítica capaz de orientar la planificación y revisión de la actividad docente. En la práctica educativa, sin embargo, el tratamiento de hechos y conceptos es indisociable de los procedimientos y actitudes correspondientes.

Esta visión integrada de los contenidos, según la cual el aprendizaje de conceptos supone, simultáneamente, el de los procedimientos y valores implicados, es coherente con el desarrollo armónico de la persona, que constituye uno de los objetivos básicos de la educación. Es por esta razón, que el diseño que se adopta en la presentación de los contenidos de las distintas áreas curriculares responda tanto a esta necesidad de contemplar contenidos de hechos, procedimientos y actitudes, como a la intención de establecer relaciones sustantivas entre ellos dentro de una visión integradora del acto didáctico.

Por otra parte, cabe poner de manifiesto la estrecha relación que debe existir entre las distintas capacidades que los objetivos pretenden desarrollar, y los contenidos concretos que se van a utilizar para tal fin. De ese modo, los contenidos dejan de ser fines en sí mismos y se convierten en medios para conseguir los objetivos propuestos.

Esta dimensión mediadora de los contenidos en relación con los objetivos, introduce un principio de flexibilidad curricular que permitirá adecuar la oferta concreta de temas u objetos de estudio, en función de los diferentes contextos escolares y situaciones de aula.

Esta flexibilidad es posible porque la comprensividad que caracteriza la etapa, en estrecha relación con la idea de currículum único, se refiere más al establecimiento de metas comunes, que a la utilización de medios necesariamente homogéneos. La posibilidad de conseguir el desarrollo óptimo de unas mismas capacidades a partir de medios diferenciados permite armonizar el principio comprensivo inherente a la escuela democrática, con el respeto a la diversidad de situaciones y con-

textos de aula. Esta perspectiva curricular será fecunda en la medida en que permita a la escuela corregir desigualdades formativas y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

Comprensividad y diversidad no constituyen, pues, principios antagónicos sino complementarios y acordes con la idea de la escuela única. El currículum, que se pretende integrador y no discriminatorio, deberá asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa.

La comprensividad del currículum no sólo garantiza, pues, desde una visión progresista, el compromiso social y político de formar a los ciudadanos en una cultura común, sino que se convierte en el instrumento que da coherencia a la oferta educativa de un país, a lo largo de las distintas etapas educativas que la conforman, y que asegura el ejercicio del derecho fundamental de la igualdad en el acceso a la educación.

La atención a la diversidad, por otra parte, compete por igual a los distintos elementos curriculares, pero serán los contenidos quienes, por su proximidad a los objetivos y su carácter mediador, contribuirán a ello de manera más directa y eficaz.

La utilización flexible de los contenidos, en áreas de un principio general de diversidad curricular impulsado por la concepción abierta que se adopta, reviste distintas modalidades y niveles, en función del tipo y grado de necesidades e intereses a los que debe dar respuesta.

Un primer nivel se relaciona con la necesaria concreción de contenidos seleccionados a las características de los distintos contextos escolares de la realidad andaluza, que aconseja la inclusión, como objetos de estudio, de determinadas problemáticas y rasgos específicos del entorno inmediato.

Este proceso adaptativo del currículum afecta, igualmente, a las características concretas del aula y a las peculiaridades que presentan los alumnos. Éstas pueden llegar a convertirse en verdaderas dificultades para el aprendizaje, al responder a necesidades específicas de estos alumnos o del contexto escolar en su conjunto, lo que requerirá una adaptación de los contenidos a sus posibilidades reales. Esto no significa realizar una renuncia de los objetivos generales de la etapa o áreas, sino, por el contrario, garantizar su consecución, priorizando unos sobre otros, resaltando más algunos aspectos, etc. Sólo en algunas ocasiones, deberá renunciarse a determinados contenidos para poder asegurar así otros, enfatizando, con ello, la dimensión comprensiva de la etapa y facilitando, en especial, los procesos de compensación e integración escolar.

Un segundo nivel remite a la oferta variada de temáticas disciplinares, niveles de formulación y ámbitos de conocimiento, que deberá realizarse para responder a la creciente variedad de intereses y necesidades de los alumnos, así como al conjunto cada vez más amplio de conocimientos y experiencias que la sociedad actual requiere.

*Finalmente, como garantía de flexibilidad en la oferta educativa, la diversidad deberá trascender el ámbito de las adaptaciones a determinados contextos e individuos para articular ofertas diversificadas de contenidos dirigidos a aquellos*

*alumnos y alumnas que, al finalizar la etapa, no hayan conseguido desarrollar adecuadamente los objetivos generales a través de las vías ordinarias. La diversificación curricular se convierte así en un mecanismo institucional que deberá garantizar el desarrollo y la socialización óptima de todos los alumnos, intentando solucionar las dificultades que, en función de diversas circunstancias, afectan de forma específica a este colectivo. Constituye éste un campo de actuación especialmente indicado para las iniciativas de los equipos educativos de los centros, quienes, en contacto directo con la realidad del aula, deberán diagnosticar estas necesidades específicas de formación y decidir si se dan las circunstancias que aconsejen el recurso a esta vía curricular diferenciada en el marco de la regulación que se haga a tales efectos (sólo para Secundaria).*

Desde otra perspectiva, es necesario señalar que la propuesta de contenidos debe basarse en una selección cuantitativa y cualitativa de aquellos conocimientos que son relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta selección es más necesaria que nunca, en función de la complejidad y la extensión del saber acumulado y organizado en los distintos campos que constituyen el bagaje cultural de la sociedad actual.

Es evidente que no se puede enseñar en la escuela un bagaje de conocimientos de tal magnitud y complejidad, y, si ello fuera posible, los conocimientos adquiridos perderían pronto vigencia ante el creciente volumen de información generado por la rápida progresión del desarrollo científico, tecnológico y social.

Así pues, los contenidos escolares deben establecerse a partir de una selección relevante y significativa que se guíe por criterios de racionalidad.

El primero de estos criterios debe referirse a la adecuación de los contenidos de enseñanza a las características intelectuales y afectivas de los alumnos y alumnas de Educación Primaria y Secundaria. Entre los 6 y los 12 años y entre los 12 y los 16 años varían sustancialmente las realidades que los alumnos y alumnas pueden conocer el tipo de relaciones que son capaces de establecer entre ellas y los procedimientos que utilizan para acceder al conocimiento. Todo parece indicar que los niños y niñas y adolescentes a estas edades poseen una lógica propia y específica, que difiere significativamente, de la que caracteriza a las diversas ciencias. Así pues, en la selección de los contenidos de enseñanza correspondiente a estas edades, es necesario respetar esta progresión de las realidades que se deben conocer y de las formas de razonamiento que caracterizan el pensamiento de alumnos y alumnas.

Pero junto a los aspectos cognitivos, es necesario atender igualmente a los rasgos afectivos que inciden en el aprendizaje. Desde esa perspectiva, los contenidos seleccionados serán funcionales en la medida en que conecten con los intereses y necesidades de alumnos y alumnas y puedan ser utilizados para entender situaciones reales y ayudar a resolver problemas de la vida cotidiana.

La atención al desarrollo intelectual y afectivo de niños, niñas y adolescentes, a pesar de su importancia, no constituye el único criterio de selección de contenidos. La función socializadora que cumple la educación, obliga a tomar en consideración, del mismo modo, aquellos conocimientos que se consideran culturalmente relevantes.

De esta manera, los contenidos escolares deben establecerse, también, a partir de un análisis de la estructura interna de los distintos campos del saber, que destaque cuáles son sus conceptos y procedimientos básicos, y aquellos modelos o teorías con mayor potencialidad para explicar la realidad. Estos campos del conocimiento culturalmente elaborado, deben trascender una concepción excesivamente clásica del saber académico que permita tratar nuevas problemáticas sociales en la oferta educativa que se configure. De este modo, temas como la Educación para la Salud, la Educación Ambiental, las Nuevas Tecnologías, la Educación para la Paz, la Coeducación, la Educación del Consumidor y Usuario, la Educación Vial, y cuantos otros surjan a lo largo de la historia educativa y social de una comunidad educativa, no se convertirán en temas ajenos, yuxtapuestos, al currículum que se desarrolla en un centro, sino que formarán parte, congruentemente, de cada una de las áreas que lo articulan, además de poder ampliar, en otros casos, la oferta educativa que, en materia de opcionalidad y diversificación curricular, habrá de realizarse.

Esta es la concepción que sobre los llamados ejes transversales del currículum informa la elaboración del presente Decreto de Enseñanzas, y el diseño de cada una de las áreas curriculares que lo constituyen.

El mismo criterio de relevancia social, aconseja utilizar el entorno natural y cultural de Andalucía, en el que se inscribe el centro, como fuente básica de selección de hechos y problemas. El encuentro con la Cultura Andaluza, en sentido amplio, debe constituir el mejor recurso para guiar y orientar la selección y organización del qué y cómo enseñar en nuestra Comunidad Autónoma.

Pero la utilidad de los contenidos como medio para la consecución de los objetivos, no depende sólo de una adecuada selección, sino también, y en igual medida, de una organización que facilite su aprendizaje. Los criterios básicos que deben regir esta última se refieren de nuevo a las características cognitivas de los alumnos y alumnas, y a la especificidad de los distintos campos del saber. Desde esta doble perspectiva, es necesario recordar que la lógica organizativa que subyace en los esquemas de conocimiento de los alumnos y alumnas entre los 6 y 12 años y entre los 2 y 16 años difiere significativamente de la lógica propia del conocimiento científico.

*En este sentido, la organización de contenidos en esta etapa educativa poseerá un carácter integrador o globalizado, situándose así más cerca de la forma en que los alumnos y alumnas, en estas edades, se enfrentan al conocimiento y vivencia de su entorno, abordando los temas tal y como en él se plantean y siempre considerados en una perspectiva predisciplinar del conocimiento científico y socialmente organizado (sólo en Primaria).*

*Por ello, el trabajo en el aula se estructurará mediante propuestas globalizadoras de los contenidos escolares, que tomen como referencia nuevos ámbitos de organización, más próximos a la actividad globalizada del aula, más sensibles a la integración de nuevos requisitos sociales, y más respetuosos con los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas que los planteamientos disciplinares de las áreas clásicas (sólo en Primaria).*



*Los ámbitos de conocimiento y experiencia suponen una forma de organizar los contenidos en la Educación Primaria, cuya función esencial es la de facilitar la planificación de la actividad pedagógica salvaguardando el carácter globalizador de esta etapa, a la vez que integrar conocimientos de distintos campos del saber, incluidos aquellos que provienen de exigencias socio-culturales plenamente vigentes en nuestra sociedad. Entre ellos se pueden destacar aquellos que se configuraron a raíz de la experimentación de la reforma educativa en Andalucía (sólo en Primaria).*

*Durante esta etapa, los alumnos y alumnas pueden desarrollar, de manera progresiva la capacidad para formalizar su experiencia y operar con las categorías lógicas propias del pensamiento científico. Para que esto sea posible, la organización de los contenidos a lo largo de la ESO debe seguir respetando la forma de organización propia del nivel del desarrollo efectivo del alumno. Por esta razón, parece conveniente mantener el área como unidad organizativa básica de la etapa, progresando desde formulaciones iniciales más globales e integradas hasta planteamientos finales de carácter disciplinar (sólo en Secundaria).*

En cualquier caso, la secuenciación de contenidos que se establezca a lo largo de la enseñanza obligatoria, debe propiciar una creciente complejidad de los esquemas de conocimiento del alumno, que lo aproxime, gradualmente, a las estructuras conceptuales de los distintos cuerpos de conocimiento. Para que esto sea posible, la secuencia debe respetar las líneas generales del desarrollo cognitivo señaladas, ampliando progresivamente el campo de los contenidos que se han de trabajar y ofreciendo formulaciones conceptuales de distintos niveles de complejidad a lo largo de las etapas.

Todo este importante conjunto de decisiones que afectarán a la concreción del currículum, a la fijación de objetivos y selección de contenidos, en general, a la conformación de la oferta educativa que un centro realice en una realidad concreta, tomará forma a través de la elaboración y evaluación progresiva de su propio Proyecto Curricular de Centro. En ejercicio de la autonomía pedagógica reconocida y promovida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, los centros docentes, de acuerdo con las prescripciones y orientaciones contenidas en el presente Decreto de Enseñanzas de Andalucía, así como de cuantas actuaciones legislativas y orientativas lo desarrollen, se dotarán de este instrumento básico para su desarrollo curricular y mejora de la calidad educativa. Estos Proyectos Curriculares de Centro, insertos en cada comunidad escolar, contendrán las líneas generales de actuación que informarán las iniciativas tomadas en sucesivos niveles de concreción: los Proyectos Curriculares de Etapa, los de Ciclo y Área, y la realización de cada una de las Programaciones de Aula, plasmación última del conjunto de decisiones que deberá articular, de forma coherente, la oferta educativa de un centro en nuestra Comunidad Autónoma” (materiales curriculares de la Junta de Andalucía, 27-30)<sup>26</sup>.

26. Modificado para que el mismo texto sirva de ejemplo en las etapas de Primaria y Secundaria, ya que el contenido es el mismo, exceptuando los párrafos en cursiva.

## 4.2. Contenidos de la Educación Física en el currículo de Infantil, de Primaria, de Secundaria y de Bachillerato

Para no hacer demasiado extenso este apartado, vamos a exponer un breve resumen de los Reales Decretos correspondientes a cada etapa, indicando consideraciones sobre los contenidos específicos del área de Educación Física en cada una y algunos aspectos sobre las orientaciones metodológicas (cómo tratar los contenidos desde el punto de vista docente):

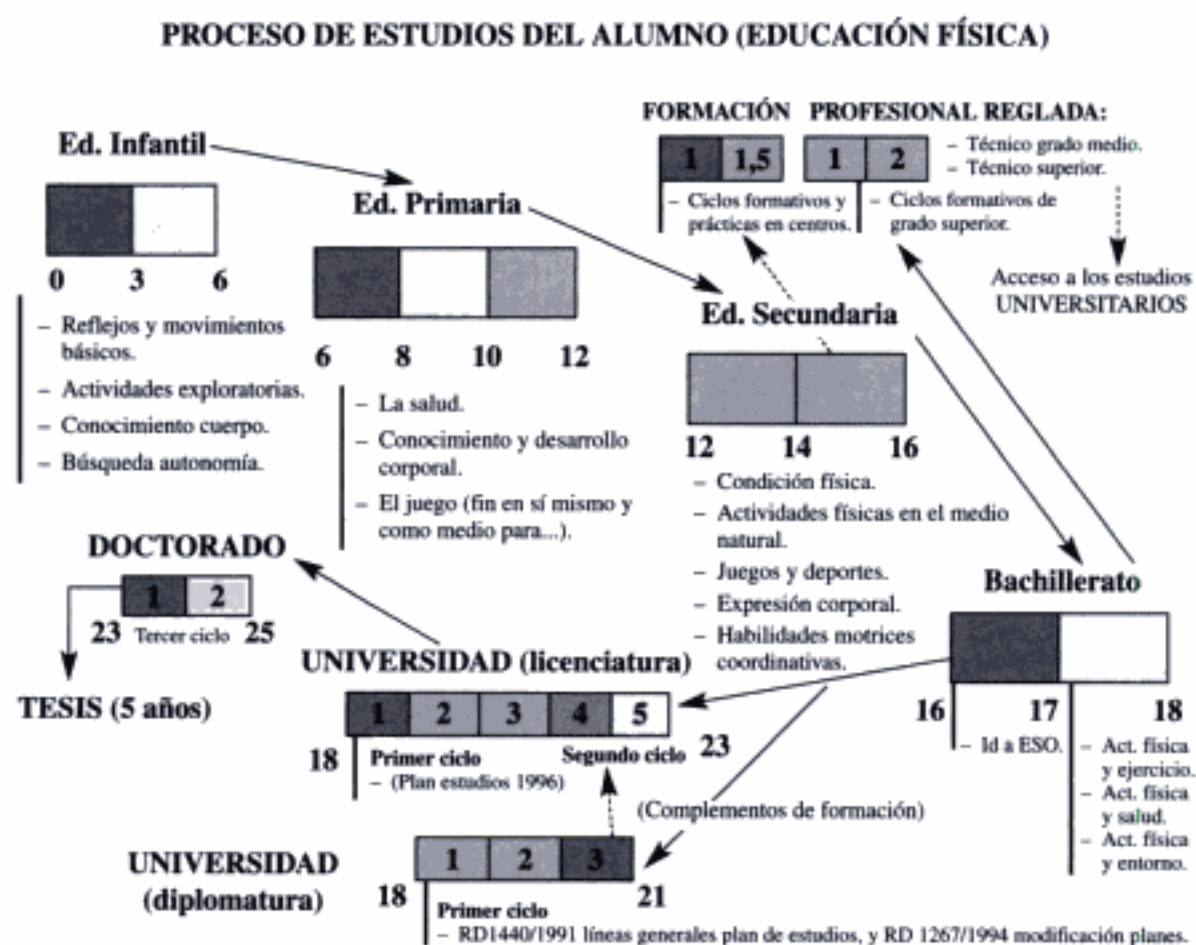


Figura 15. Etapas y ciclos educativos del alumno de Educación Física. Esquema de contenidos impartidos en cada etapa.

En este completo esquema hemos querido exponer los ciclos y etapas que el alumno cursa (reflejando las edades que comprenden) y los contenidos principales que se abordan en cada una de ellas. Vamos ahora a adentrarnos en cada etapa educativa por separado:

### **Infantil**

Sirvan estos apuntes sólo como aclaración y orientación de los contenidos de Educación Física en esta etapa tan especial:

En ella, existen dos ciclos de tres años cada uno, 0-3 años y 3-6 años, donde la Educación Física<sup>27</sup> posee un carácter muy globalista y donde incluso la formación de los docentes no es específica, es decir, la especialidad de Educación Infantil, impartida por las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en las Facultades de Ciencias de la Educación, no tienen una especialidad por área, sino que la formación del docente es integral para dicha etapa.

Las áreas que se proponen para esta etapa son las siguientes:

- Identidad y autonomía personal.
- Medio físico y social.
- Comunicación y representación.
- Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Como podemos imaginar, los contenidos de esta etapa en torno a la Educación Física irán encaminados a la evolución del niño, creando el entorno y los ejercicios favorables para un correcto desarrollo evolutivo desde el punto de vista motor y de conocimiento del propio cuerpo. La relación del niño con el medio es también un contenido importante, donde la actividad física puede favorecer su consecución, así como la exploración del entorno próximo y la adquisición de autonomía personal. El juego adaptado a estas edades de reconocimiento y significación de las cosas será el principal contenido.

### **Primaria**

En esta etapa comienza la Educación Obligatoria de los escolares, y en ella encontramos ya una especificidad en las áreas particulares. La formación en Educación Física del niño y del profesorado a impartirla ya sí es específica y es impartida por los Maestros Especialistas en Educación Física egresados de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de las Facultades de Ciencias de la Educación.

Esta especialidad propone un tratamiento en espiral de sus contenidos, yendo de lo sencillo a lo complejo y de lo general a lo específico. Los bloques propuestos por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía<sup>28</sup> son:

---

27. BOJA de 20 de junio de 1992, RD 107/1992 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

28. BOJA de 20 de junio de 1992, RD 105/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria Obligatoria en Andalucía.

a) *El Juego.*

El Diseño Curricular comenta la importancia de la motivación que este contenido provoca en los alumnos y que es un medio importante para realizar actividad física.

Lo más relevante de este contenido se especifica cuando el juego se toma como un fin en sí mismo, es decir, el juego como actividad que manipulando sus normas, objetivos, habilidades que desarrolla, etc. posee una finalidad propia y desarrolla capacidades físicas importantes, o como un medio para conseguir otros fines de la actividad física, este es el caso del acercamiento de los alumnos a la actividad deportiva a través del juego, que cobrará mayor especificidad en la siguiente etapa de Secundaria.

A través del juego, se especifica, también se trabajan contenidos actitudinales, fundamentalmente de socialización (erradicación de agresividad, desprecio a los demás, violencia, etc.) y de cooperación con los demás (práctica en equipo, colaboración, etc.).

Se señala igualmente, la importancia del juego para introducir al alumno en la cultura andaluza, ya que los juegos populares y autóctonos serán un componente importante, de este bloque de contenidos, a tener en cuenta.

b) *Conocimiento y desarrollo corporal.*

Los Materiales Curriculares que edita la Junta de Andalucía propone en este gran bloque los contenidos de Educación Física de Base y Expresión Corporal como subconjunto de contenidos.

En este bloque la Educación Física tratará de facilitar el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de desarrollo, teniendo en cuenta el desarrollo biológico y la coordinación del alumno.

Las nociones temporales (ritmos, secuencias, etc.) y espaciales (lateralidad, cerca-lejos, arriba-abajo, etc.) serán contenidos de este segundo bloque, con fines de preparar al alumno para las interceptaciones, puntería, obstrucción o la ubicación espacial. Los equilibrios y las coordinaciones estáticas, dinámicas y óculo-motrices, ayudarán a la adquisición de esquemas motores básicos, así como al progresivo dominio y manejo con los objetos cotidianos y manipular instrumentos.

Se habla igualmente del desarrollo de cualidades físicas, pero a través del desarrollo de habilidades como andar, saltar, girar, correr, nadar, trepar, etc.

La relajación y respiración como vuelta a la calma de la actividad física, y la expresión (danzas mimos, representaciones, bailes, etc.) y la relación con los demás son contenidos que aparecen en este bloque y que se sugieren para su utilización en el diseño curricular de la Junta de Andalucía.

Se añade por último, que es importante el fomento de las actitudes ante los contenidos propuestos anteriormente y la autonomía se favorecerá contribuyendo a aumentar los niveles de competencias y de relaciones personales positivas, beneficiándose la salud mental del alumno.

c) *La salud.*

En este bloque de contenidos se hace referencia a la Educación Física como un medio de salud y calidad de vida y por tanto, está relacionado con todo el área de Educación Física y no se debe entender como un bloque de contenidos aparte.

El cuidado corporal, higiene, seguridad, preparación para el trabajo físico y otras técnicas de trabajo que aseguren el éxito de la práctica física, son parte importante de este contenido.

La actitud se especifica a través de la crítica ante el consumo de productos nocivos y la alternativa de la actividad física como valor positivo ante este consumo, las valoraciones de los riesgos y peligros, así como la creación del sentido de la responsabilidad.

Se relaciona también este contenido con la educación vial, como parte importante de la seguridad en los movimientos dentro de la ciudad.

Cabe destacar, que en los **aspectos metodológicos** de esta etapa se resaltan algunos como la globalidad en el trato de la Educación Física o el protagonismo del alumno, la apuesta por un aprendizaje con experiencias y vivencias, un aprendizaje significativo, y la importancia de la planificación para el trato diversificado de la Educación Física en los alumnos de esta etapa. Igualmente importante se sitúa la reseña del DCB, refiriéndose a la programación detallada del tiempo en los escolares, de forma que el trabajo físico se adecue a la capacidad de los mismos, en cuanto a la atención y dosificación del esfuerzo. Se resalta la conveniencia de trabajar como equipos docentes, de manera cooperativa y solidaria.

### **Secundaria**

La Educación Secundaria se compone, según el artículo 3 de la LOGSE, por la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio.

#### **1) La Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años).**

La LOGSE denomina también como Educación Secundaria a la etapa de Bachillerato y a la Formación Profesional de grado medio (formación de técnicos de base).

Un aspecto de importancia es la extensión de la educación obligatoria por 2 años más que en la anterior Ley General de Educación (de los 14 a los 16 años). El alumno podrá permanecer en esta etapa hasta los 18 años, a partir de los cuales se deberá integrar en los Programas de Educación para Adultos que prevé la LOGSE o en los Programas de Garantía Social<sup>29</sup>.

---

29. Los programas de garantía social se destinan a jóvenes que no poseen titulación de Secundaria ni de formación profesional, y están en una franja de edades entre 16 y 21. Su finalidad es incorporarlo a la vida activa profesional o prepararles para la incorporación, de nuevo, a los estudios de formación profesional de grado medio.

Los contenidos principales de esta etapa en la Educación Física<sup>30</sup> se dividen en cinco grandes bloques, que tratarán fundamentalmente lo siguiente:

a) *Condición Física.*

En este bloque de contenidos se apuesta por la condición física aplicada de maneras diferentes:

- Entendida como salud del escolar.
- Entendida como rendimiento en la actividad física.

Se especifica igualmente en este contenido, una referencia a la Salud en la etapa de Educación Primaria, la importancia del cuidado corporal, las técnicas de trabajo en la actividad física, los efectos positivos de la actividad física en la salud y calidad de vida, así como la aplicación a la seguridad vial y los hábitos de higiene y salud (costumbres sociales, hábitos posturales, alimenticios, aseo, etc.).

Se aprecia un incremento en el trabajo cualitativo con respecto a la anterior etapa, refiriéndose en concreto a las cualidades físicas básicas y su mejora y desarrollo (resistencia, velocidad, fuerza y flexibilidad).

Este incremento de la complejidad en el trato de los contenidos de condición física se manifiesta igualmente en lo relativo a la dotación a los alumnos de herramientas para que construyan su propio mantenimiento y desarrollo físico, así como el control de su propio progreso y evaluación de sus objetivos.

b) *Cualidades motrices.*

Se tratarán las habilidades motrices básicas y genéricas, al igual que en Primaria, para consolidar la coordinación (donde se especifican los cambios fisiológicos propios de esta etapa y su necesidad de trabajo y control) y el equilibrio, pero se incluyen las habilidades específicas como paso cualitativo en los contenidos de este bloque.

Aparece el aprendizaje motor con más fuerza que en la anterior etapa, haciéndose referencia a los mecanismos de adquisición, a la calidad de los movimientos, ágiles, diestros y hábiles, gracias al trabajo de las cualidades coordinativas.

Se distingue una progresión en el proceso cuando se hace referencia al trabajo de habilidades motrices complejas (e incluso se especifica el trabajo en las fases de percepción, decisión y ejecución), y su combinación con elementos (equilibrio y volteos sobre aparatos, saltos más complejos, etc.), así como con el factor tiempo (cambios de ritmo) o el factor espacio (cambios de dirección, sentido, etc.).

En cuanto a las actitudes, se habla de la valoración de sus capacidades y limitaciones, de la ganancia de confianza en sí mismo y de la superación de inhibiciones y de dificultades para progresar.

c) *Juegos y deportes.*

Este bloque contiene una gran riqueza en sus contenidos interiores, ya que abarca dos grandes contenidos como los juegos y los deportes. Se recomienda la

---

30. BOJA de 20 de junio de 1992, RD 106/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.



utilización de los juegos como continuidad de Primaria en el primer ciclo de Secundaria, juegos como fin en sí mismos, dando paso a los juegos más específicos y a los deportes (aunque adaptados y reducidos) en el segundo ciclo.

Se hace referencia a la integración del entorno en el juego y en el deporte, tomando los juegos y deportes como vehículo de la cultura y la tradición popular. Por otro lado el aprovechamiento del entorno próximo del alumno para realizar práctica de juegos y deportes es también una parte importante del bloque de contenidos, haciendo hincapié en la perspectiva ecológica del currículo.

Los valores de participación, de integración y respeto a las normas estarán por encima de la competición y del deporte como rendimiento (ante el cual se propone la actitud crítica de revisión de valores).

Se especifica el conocimiento de aspectos del deporte como la técnica, la táctica y el reglamento de los deportes más generales.

d) *Expresión corporal.*

La actividad física como medio de expresión y comunicación del cuerpo es el principal objeto de este bloque de contenidos. Se repiten contenidos de la anterior etapa (mimos, danzas, representaciones, etc.) y se especifica también la adaptación de la expresión al tiempo, a la música, a los ritmos y asociándolos a la comunicación de sensaciones y estados de ánimo.

Las técnicas expresivas como propósito de aprendizaje y de medio de deshinibición son importantes en esta etapa. Igualmente a la etapa anterior se hace hincapié en las actitudes a fomentar, de relación constructiva con los demás, de valoración estética de la expresión propia y ajena, así como la salud mental desarrollada por las relaciones personales positivas. Se hace referencia a la integración social, al respeto a la libertad y a la responsabilidad como actitudes a favorecer con la comunicación expresiva.

e) *La actividad física en el medio natural.*

En este bloque de contenidos tienen gran importancia las actitudes (respeto, valoración, normas de seguridad e higiene del medio natural, etc. e igualmente se podrán conseguir otras referentes a la convivencia del alumnado y su relación durante el disfrute de este medio). A este respecto, se señala que el alumno debe conocer el medio para poder respetarlo y para ello habrá que acompañar estos contenidos de conceptos con procedimientos como acampadas, orientaciones por el medio, y otras actividades específicas como escalada, esquí, deportes acuáticos, etc.

En cuanto a las **orientaciones metodológicas** más importantes o que guían mejor la labor del profesorado y que se recomiendan seguir en esta etapa, destacamos las siguientes:

- El profesorado debe trabajar en equipo.
- Tratar los contenidos globalmente.
- Respetar las progresiones de la actividad física.
- Utilizar la indagación como técnica de enseñanza mejor que la instrucción para la resolución de problemas motrices.



- Proponer desde el PCC el realizar actividad física en horario extralectivo.
- Favorecer la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos de práctica física.
- Orientar los aprendizajes a las costumbres de la Comunidad.
- Interactuar con el alumno para favorecer la comunicación.
- Destacar la función de retroalimentación para guiar el proceso educativo.
- Utilizar materiales multifuncionales.
- Adaptar el currículo al alumno.
- Prever la seguridad de los ejercicios.
- Individualizar la enseñanza por niveles e intereses del alumnado.

## **2) El Bachillerato (16-18 años)**

Esta etapa educativa comienza a los 16 años y finaliza a los 18, se compone, por tanto, de 2 años y en ellos se desarrollan 4 tipos de Bachilleratos, organizándose los contenidos por materias comunes, materias propias y materias optativas. Las modalidades de Bachilleratos<sup>31</sup> son:

- 1) Artes.
- 2) Ciencias de la Naturaleza y de la Salud (modalidad en la que queda integrada la Educación Física).
- 3) Humanidades y Ciencias Sociales.
- 4) Tecnología.

En esta etapa la Educación Física tiene un tratamiento diferenciado, según el año que tratemos:

- El primer año, la Educación Física se considera materia obligatoria para todas las especialidades de Bachillerato expuestas anteriormente. El tratamiento de la Educación Física será igual a lo descrito para la Educación Secundaria Obligatoria, a excepción de que la intencionalidad de este primer año de Bachillerato se centrará fundamentalmente en la condición física. Se determinan los bloques de condición física y salud, juegos y deportes y expresión y comunicación.
- El segundo año, donde sólo se imparte Educación Física en aquellos centros donde se esté llevando a cabo el Bachillerato con la especialidad de Educación Física. En este caso la Educación Física se ve favorecida en el horario de clases, que aumenta, y en el tratamiento de los contenidos, que son mucho más profundos<sup>32</sup>.

31. BOJA de 26 de julio de 1994, Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.

32. BOJA 116, de 25 de Agosto de 1995, donde se establecen los contenidos para el 2.º curso de Bachillerato para la modalidad de Ciencias de la Naturaleza.

En general, los contenidos de este segundo año se estructuran en torno a tres bloques:

a) *Actividad física y ejercicio.*

En este bloque se incluyen:

- La condición biológica (concepto y estructura, sistemas y medios para su desarrollo, valoración, principios, factores, estadística y análisis de datos y prácticas).
- Bases de la programación de la actividad física (la sesión, el entrenamiento deportivo, planificación y programación, teorías de aprendizaje motor, medios y recursos, trastornos motores, adaptaciones en las sesiones y entrenamientos a características personales).
- Bases físico-biológicas del ejercicio (biomecánica del movimiento, bases científicas del movimiento, composición corporal, problemas de salud).

b) *Actividad física y salud.*

Se proponen aquí los siguientes contenidos:

- Anatomía y fisiología del movimiento corporal (bases fisiológicas y anatómicas, el acto motor, sistemas orgánicos, adaptación funcional al ejercicio, bases energéticas, alteraciones del rendimiento: doping).
- La salud en la actividad física (condiciones de realización de la actividad física, prevención y lesiones más frecuentes, primeros auxilios).
- Ciencias auxiliares a la actividad física (ciencias fundamentales y auxiliares a la actividad física, conducta y actividad, acto motor y conducta motriz, la rehabilitación y salud a través del ejercicio).

c) *Actividad física y entorno.*

Los contenidos de este bloque son:

- Deporte (evolución y concepto, historia, el deporte en la sociedad, entorno rural y urbano, deporte-ocio, deporte-profesión, deporte-espectáculo, legislación y organización del deporte, sociología del deporte, el deporte como actividad física, técnica y táctica de los deportes, deportes individuales y colectivos y prácticas deportivas).
- Expresión y comunicación (lenguaje corporal, lenguaje del cuerpo, la expresión como medio de comunicación, técnicas de las diferentes manifestaciones corporales en función del espacio y el tiempo).
- La actividad física en la naturaleza (concepto de entorno, medio ambiente y naturaleza, los espacios naturales en Andalucía, zonas naturales y protegidas, geografía y actividad física, la actividad física en la naturaleza, actividades de ocio y recreación y el deporte en la naturaleza).

La **metodología** para esta etapa tendrá una serie de aspectos diferenciados que caracterizarán este periodo y que los resumimos en los siguientes:

- Debe tener un enfoque investigador, flexible y que se mantenga continuamente en revisión, donde el profesor promueva esta actitud de búsqueda y de investigación a través de planteamientos de problemas.
- El alumno tomará un protagonismo en su enseñanza mayor que en etapas anteriores, responsabilizándole de su aprendizaje, partiendo de sus niveles e intereses y preferencias, para que él mismo plantee sus propias estrategias y se le haga partícipe en el funcionamiento de las clases.
- Revisar la programación en función de la evaluación e integrando su proyecto en la globalidad del equipo docente.
- Provocar intercambios de experiencias entre los alumnos favoreciendo la reflexión y el análisis crítico sobre lo aprendido.

### 3) La formación profesional. La formación profesional de grado medio.

Esta etapa educativa se considera por la LOGSE dentro de la Educación Secundaria y como tal, la tratamos en este epígrafe, aunque veremos que el segundo ciclo de la Formación Profesional pertenece a la Educación Universitaria, según el artículo 3 de la citada LOGSE, pero podríamos decir que estaría en un estadio intermedio, ya que se imparte en los centros de Educación Secundaria y por profesores del cuerpo de Secundaria.

#### *Generalidades de la Formación Profesional:*

La Formación Profesional<sup>33</sup> se divide en: Formación Profesional Reglada, Formación Profesional Ocupacional y Formación Profesional Continua. De estas tres modalidades, sólo la primera está integrada en el Sistema Educativo, ya que las otras dos son competencias del Ministerio de Trabajo (Instituto Nacional de Empleo, y otras instituciones), aunque las tres deben estar coordinadas.

La Formación Profesional Reglada agrupa las titulaciones en torno a un campo profesional en Familias Profesionales<sup>34</sup> y de entre ellas la Educación Física se sitúa en la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas.

La finalidad principal de la Formación Profesional es la de preparar a los alumnos a un campo profesional, a través de una formación tecnológica-científica, dar un dinamismo a las titulaciones en función de los cambios tecnológicos y del mundo productivo, y acercar a los estudiantes al mundo laboral.

---

33. BOE de 4 de mayo. RD 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación Profesional. BOE de 22 de mayo de 1993. RD 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional.

34. Existen 22 familias profesionales: Actividades agrarias, **Actividades físicas y deportivas**, Actividades marítimo pesqueras, Administración, Artes gráficas, Comercio y marketing, Comunicación, Imagen y sonido, Edificación y obra civil, Electricidad y electrónica, Fabricación mecánica, Hostelería y turismo, Imagen personal, Industrias alimentarias, Informática, Madera y mueble, Mantenimiento de vehículos autopropulsados, Mantenimiento y servicios a la producción, Química, Sanidad, Servicios socioculturales y a la comunidad, Textil, Confección y piel, Vidrio y cerámica.

Los alumnos acceden a esta formación profesional tras su consecución del título de graduado en la Educación Secundaria, o a través de una prueba específica de acceso. Estas enseñanzas se ordenan en ciclos formativos, dentro de la modalidad de la familia correspondiente, con una organización modular de duración variable y constituidos por áreas de conocimientos teórico-prácticas.

Estos ciclos formativos serán de grado medio (correspondientes a la Educación Secundaria) que otorgan el título de *Técnico Deportivo de Base*, y de grado superior, que otorgan el título de *Técnico Deportivo Superior*.

Los ciclos formativos son realmente horas de clases, más que cursos académicos, aunque podríamos decir que los ciclos de grado medio tienen una duración de un curso académico, más prácticas en centros de trabajo<sup>35</sup> (uno o dos trimestres), a lo que se llama proyecto integrado (clases más prácticas en centros). Los ciclos de grado superior, tienen una duración de 2 años, con un acceso directo posteriormente a la Universidad (estudios relacionados con la modalidad de formación realizada). El acceso a esta formación profesional de grado superior se hará tras la obtención del título de Bachillerato.

Los ciclos formativos tendrán un subcontenido específico de la Educación Física, según lo que se pretenda desarrollar, por ejemplo en Granada se desarrollan:

- Ciclo de grado medio: Conducción de Actividades Físico Deportivas en el Medio Natural<sup>36</sup>.
- Ciclo de grado superior: Animación y Recreación Sociocultural<sup>37</sup>.
- Ciclo de grado superior: Técnico superior en Salud Ambiental<sup>38</sup>.

---

35. BOJA de 30 de septiembre de 1993. Orden de 1 de septiembre de 1993, por la que se regula el Programa de Formación en Centros de Trabajo para los alumnos de Formación Profesional y Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño.

36. BOJA 112 de 28 de septiembre de 1996, donde se ordena el título de formación profesional de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural y (BOE 218/97 RD 1263/97 de 24 julio)

37. BOE 218/97 RD 1264/97 de 24 julio por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior en Animación Sociocultural.

38. BOE 138/95 de 7 abril, RD 540/95 por el que se establece el título de técnico superior en Salud Ambiental y sus correspondientes enseñanzas mínimas.

# *Temporalizar la Educación Física*

1. CONCEPTO.
2. ELEMENTOS DE LA TEMPORALIZACIÓN.
3. ALGUNAS CONSIDERACIONES IMPORTANTES EN LA TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES Y TAREAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Este capítulo tratará de aglutinar en el concepto de la temporalización los elementos principales de una planificación a corto-medio plazo, como son una unidad didáctica o una programación anual de aula. En ellas el profesor de Educación Física deberá temporalizar los principales elementos curriculares: los objetivos, los contenidos, la evaluación, etc. en un *planning* que englobe la totalidad del periodo que programamos y que nos ayude a planificar las sesiones en el futuro con un simple vistazo a dicho *planning*.

En el desarrollo de cada uno de los elementos del *planning* de la temporalización en Educación Física iremos incorporando ejemplos para su comprensión.

## **1. CONCEPTO**

El producto resultante de la unión de las decisiones 1 (recordemos la figura 8, del proceso de planificar) es la temporalización, y la podemos definir como *la estructuración de los contenidos seleccionados en función de la jerarquización vertical y horizontal de objetivos, teniendo en cuenta los factores del contexto (centro, alumnos,...) y donde indicamos la duración del trabajo de esos contenidos, es decir, ponderamos la importancia de cada uno de ellos en el proceso educativo.*

## 2. ELEMENTOS DE LA TEMPORALIZACIÓN

En la descripción de los elementos más importantes que constituyen la temporalización y que explicamos a continuación, vamos a intercalar un cuadro donde poco a poco iremos sumando los elementos que se desarrollen, de esta forma tendremos una visión más gráfica del trabajo a desarrollar por los profesores de Educación Física en sus programaciones y con ejemplos concretos.

Los elementos de la temporalización son:

### 2.1. Cuadro de temporalización o *planning*

El *planning* es la esencia de la temporalización y constituye un esquema donde incluimos todos los demás elementos. De esta manera, los tenemos todos recogidos en un cuadro general donde podemos observar, con un ligero vistazo, el contenido total de nuestra programación.

El cuadro de temporalización es una ayuda importante en la guía docente y sirve como paso previo al desarrollo exhaustivo de las sesiones, justo antes del momento interactivo de la enseñanza. En este cuadro de temporalización se incluirán los elementos que ahora estamos desarrollando (número de unidades o sesiones, duración, secuencia, los títulos y fechas orientativas, los objetivos formulados de manera general, los contenidos a desarrollar, las innovaciones,...).

En la siguiente figura 16 observamos un “cuadro tipo” de temporalización, donde iremos incluyendo los elementos que se describan a partir de ahora.

En la primera columna se indica el orden, la secuencia de las unidades didácticas (si temporalizamos una programación de aula anual) o sesiones (si temporalizamos una unidad didáctica) y en ella incluimos un número ordinal, el nombre o título de dichas unidades o sesiones y la fecha o fechas que comprende su desarrollo.

En la segunda columna se indican los objetivos a trabajar en cada unidad didáctica o sesión, normalmente se habla de un solo objetivo general que resuma el trabajo de esa unidad temporalizada.

En la tercera columna indicaremos los contenidos que se trabajan en la unidad didáctica o sesión correspondiente, observando claramente la relación con el objetivo de su izquierda. Normalmente, se señalan bloques de contenidos generales o contenidos amplios, aunque tienen cabida los subcontenidos si se quiere especificar más claramente el trabajo.

En la última columna señalamos la escala sobre la que evaluaremos nuestra programación que, aunque no necesariamente debe incluirse en el *planning*, nos parece oportuno introducirlo aquí ya que ayudaría a tener una visión general y global de nuestras programaciones y de su grado de éxito o fracaso.

CUADRO DE TEMPORALIZACIÓN "TIPO"

NÚMERO	OBJETIVO	CONTENIDO	EVAL.
Número de la unidad didáctica o sesión  Título o nombre  Fecha	Objetivo general correspondiente a esa unidad didáctica o sesión  Escala de evaluación (OP)	Contenido general de esa unidad o sesión	N.º color letra u otra escala
Observaciones:			

Figura 16. Cuadro tipo de temporalización y elementos que contiene.

## 2.2. Número de unidades didácticas o sesiones

Si lo que temporalizamos es una programación de aula o una unidad didáctica, respectivamente.

Este número representa las unidades que estamos programando y poseen la importancia de marcar en función de él la filosofía educativa del profesor sobre la Educación Física, ya que:

a) A *mayor número de unidades didácticas al año*, significa que el profesor empleará menor número de sesiones en cada una y posiblemente (por ejemplo, sobrepasando el número de 10 unidades por año) sólo apueste por una vivencia de contenidos, ya que sería muy difícil plantearse un aprendizaje de procedimientos con unidades didácticas de 6 o menos sesiones cada una, como es el caso del ejemplo (puesto que disponemos de 60 días al año por aula o curso).

b) A *menor número de unidades didácticas al año*, el profesor apostará por un aprendizaje de procedimientos casi con seguridad, puesto que con un número de sesiones superior por unidad didáctica, significa que el profesor da mayor énfasis a los contenidos y se preocupará más por el desarrollo de los mismos, pudiendo optar con relativa facilidad al aprendizaje motor de sus alumnos.

c) Como de cualquier forma, el profesor puede programar unidades más cortas combinadas con otras más extensas, el *número de sesiones de cada unidad* será



determinante para lo comentado en los apartados a y b. Es decir, un profesor puede tener 10 unidades didácticas al año pero una de ellas ser de larga duración, con lo cual en ella sí puede poner un énfasis de aprendizaje, frente a las 9 restantes que quizás sean de recreación o estén centradas en las vivencias.

Veamos en el siguiente cuadro un ejemplo de cómo podría ser esta distribución de número de unidades en un curso académico ficticio.

#### EJEMPLO DE *PLANNING* DE UNA PROGRAMACIÓN DE AULA ANUAL

NÚMERO	OBJETIVO	CONTENIDO	EVAL.
UD 1 (20 sesiones)			
UD 2 (5 sesiones)			
UD 3 (20 sesiones)			
UD 4 (8 sesiones)			
UD 5 (7 sesiones)			
Observaciones:			

Figura 17. Desarrollo de la 1.ª columna del cuadro de temporalización. Ejemplo de una secuencia de unidades en una programación anual de aula en Educación Física.

En el ejemplo, el profesor ha planificado 5 unidades didácticas de 20, 5, 20, 8 y 7 sesiones cada una. Su **justificación a dicha elección es el elemento más importante de esta distribución y no la distribución misma.**

En el caso que nos ocupa, esta justificación será la siguiente:

1.º *Por la jerarquización vertical y horizontal de objetivos:* El docente ha planificado este curso académico para un curso 4.º de ESO y ha realizado esta distribución de unidades puesto que es un desarrollo complementario a las programaciones anuales de los 3 cursos anteriores a dicha etapa. Es decir, puede haber programado más exhaustivamente otros bloques de contenidos como las actividades en el medio natural o las habilidades motrices coordinativas o la expresión corporal, pasando en

este último curso de la etapa a un segundo plano<sup>39</sup>. Por el contrario, han cobrado importancia los bloques de juegos y deportes, así como la condición física.

2.º *Por su filosofía sobre la enseñanza de la Educación Física*: El profesor considera que la Educación Física debe tener una posición media entre los aprendizajes y la vivencia-recreación a través de sus clases, por ello, intercala unidades de mayor importancia como son la 1 y la 3, donde centra su docencia, imparte los contenidos más importantes de ese año e intenta fomentar el aprendizaje de los alumnos, mientras que las tres restantes se han configurado con una menor duración y sólo se pretende con ellas que el alumno vivencie ciertas experiencias de aprendizaje y adquiera algunos conceptos.

3.º *Por la distribución del curso académico y los periodos vacacionales*: El profesor ha considerado que al comenzar el curso, el alumnado está predispuesto a la atención y el aprendizaje, por ello opta por una unidad de aprendizaje motor en primer lugar, de larga duración y de trabajo físico considerable. Seguidamente, como periodo transitorio ha introducido una unidad corta de sólo 5 sesiones para descansar del trabajo realizado en la unidad anterior y llegar a las vacaciones de navidad. Una vez comenzado el curso de nuevo en enero, se comienza con otra unidad importante sobre deportes-cualidades físicas, donde de nuevo se requiere la atención y el trabajo de los escolares tras el descanso de vacacional. Y por último, se afronta la recta final del curso con 2 unidades más de duración relativamente corta y donde se imparten contenidos variados y motivantes que refuerzan y ayudan a conseguir los objetivos de la programación anual.

### 2.3. Resumen de objetivos

Los objetivos constituyen la guía de la planificación, por ello ahora, al temporalizar la Educación Física durante un año o unidad didáctica también lo serán.

Los objetivos derivados de la jerarquización vertical y horizontal son los que nos van a inducir a seleccionar los contenidos y los que nos orientarán para su estructuración.

Los objetivos se expresan en la temporalización de un modo general, es decir, si una programación anual de aula posee 5 unidades didácticas, como en la del ejemplo, en la temporalización sólo mostraremos 5 objetivos (uno por cada unidad), que expresen la intención general de cada una de ellas, pudiendo contener más de un verbo y contenido en su interior, de manera que consigamos así un objetivo más amplio y general.

---

39. Veremos esta distribución de contenidos más adelante, pero se hace necesario explicarlo ahora para comprender el número de unidades y sesiones, así como la secuencia que propone en el curso completo.

### EJEMPLO DE UNA TEMPORALIZACIÓN ANUAL DERIVADA DE LOS OBJETIVOS

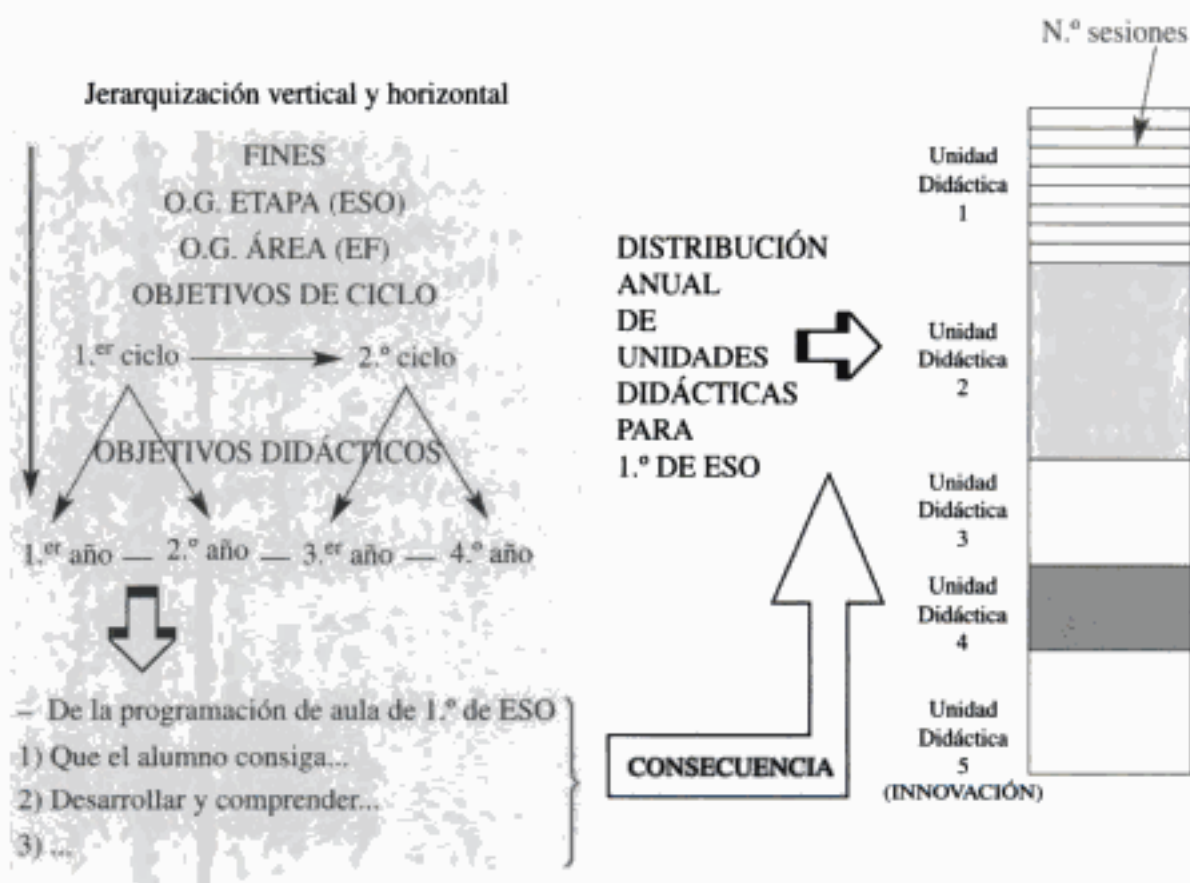


Figura 18. Ejemplo de la influencia de los objetivos sobre la temporalización.

Es posible desarrollar más los objetivos en esta temporalización (en número y tipos) pero no es necesario, esto ya se hará en el desarrollo de las unidades o de las sesiones.

Igualmente, se puede reflejar en este apartado de los objetivos, la contribución a los objetivos más generales (escalones superiores en la jerarquía vertical); por ejemplo, si estamos temporalizando una programación anual, reflejaríamos el número del objetivo de la programación anual al que contribuimos con el desarrollo de cada una de las unidades didácticas (para ello, lógicamente, debemos haber definido y numerado los objetivos de la programación anual de aula previamente).

En el ejemplo de la figura 19, hemos colocado en el primer recuadro de la 1.ª unidad el número de los objetivos de la programación de aula anual a los que se contribuye con su desarrollo (objetivos 1, 2 y 4, marcados entre paréntesis en el ejemplo).

Los objetivos expresados para las unidades didácticas del ejemplo son generales y abarcan el trabajo a realizar en cada una de ellas, teniendo además, en algún caso, varios verbos que reflejan las intenciones que el docente tiene respecto a los

alumnos. Siguiendo con la coherencia del ejemplo en cuanto al número de sesiones, observamos cómo los objetivos son más pretenciosos en las unidades didácticas 1 y 3 (recordemos que eran las de más duración y dedicación) que en las otras tres.

#### EJEMPLO DE *PLANNING* DE UNA PROGRAMACIÓN DE AULA ANUAL

NÚMERO	OBJETIVOS	CONTENIDO	EVAL.
UD 1 (20 sesiones)	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a un nivel saludable y tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones (1, 2 y 4).		
UD 2 (5 sesiones)	Iniciarse en la orientación en la naturaleza realizando prácticas con materiales específicos.		
UD 3 (20 sesiones)	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a través de los deportes colectivos.		
UD 4 (8 sesiones)	Conocer y practicar diferentes modalidades de deportes individuales.		
UD 5 (7 sesiones)	Iniciarse en los bailes de salón, conociendo y practicando diversas modalidades.		
Observaciones:			

Figura 19. Ejemplos de objetivos representativos de las unidades de esta programación anual.

## 2.4. Resumen de contenidos

Los contenidos, a la vista de los objetivos en esta temporalización, se seleccionan, ordenan y se muestran a grandes rasgos al igual que los objetivos, de manera que cada unidad didáctica o sesión temporalizada esté programada con unos contenidos generales que posteriormente se van a desarrollar.

En el ejemplo observamos los contenidos generales que se trabajarán en las unidades propuestas. En ellos se resumen o incluyen los subcontenidos a desarrollar en las sesiones (por ejemplo en el primer caso, cuando hablamos de cualidades físi-



cas, estamos incluyendo a la resistencia, la fuerza, la velocidad, etc.) e incluso en algunos casos se especifica algo sobre la metodología a emplear (por ejemplo en la tercera unidad, cuando hablamos de 1 contra 1, ya que se refiere al tratamiento de los deportes de manera técnico-táctica y basados en progresiones según el número de jugadores y los componentes tácticos que conlleva).

#### EJEMPLO DE *PLANNING* DE UNA PROGRAMACIÓN DE AULA ANUAL

NÚMERO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	EVAL.
UD 1 (20 sesiones)	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a un nivel saludable y tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones.	Cualidades físicas (ejercicios con auto-carga).	
UD 2 (5 sesiones)	Iniciarse en la orientación en la naturaleza realizando prácticas con materiales específicos.	Carreras de orientación con mapas. Simbología.	
UD 3 (20 sesiones)	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a través de los deportes colectivos.	Cualidades físicas y voleibol y fútbol (desde 1 x 1 a 3 x 3).	
UD 4 (8 sesiones)	Conocer y practicar diferentes modalidades de deportes individuales.	Deportes de raqueta (tenis, palas y bádminton).	
UD 5 (7 sesiones)	Iniciarse en los bailes de salón, conociendo y practicando diversas modalidades.	Pasos, movimientos y giros fundamentales. Rock and roll, cha-cha-chá y salsa.	
Observaciones:			

Figura 20. Ejemplo de contenidos integrados en el cuadro de temporalización.

## 2.5. Estructura, orden o secuencia de las unidades y sus contenidos a lo largo del año o de la unidad didáctica

La secuenciación de contenidos es un proceso importante dentro de las decisiones preactivas, que siempre debe estar justificado por razones lógicas (propias de los contenidos, de la etapa, de los alumnos,...) y psicológicas (personales del profesor). Los factores que van a determinar dicha secuencia se pueden englobar en los siguientes:

a) *Factores prescriptivos o normativos.*

Se refieren a las directrices publicadas en los boletines oficiales y que nos guían como docentes en la selección y estructuración de los contenidos e incluso nos sugieren la manera de enseñarlos; es decir, secuencias que proponen los diseños curriculares base (DCB) de cada comunidad, en los que se especifican criterios para progresar en la metodología de los diferentes ciclos de una etapa, así como diferentes propuestas de secuenciación o progresión de contenidos basadas en las características de los alumnos y la complejidad del propio contenido. Incluso los propios bloques de contenidos sugeridos para cada etapa son una propuesta de obligado cumplimiento y se reflejan en el DCB.

Los objetivos educativos (generales de la etapa y del área de Educación Física) igualmente normativos y publicados en los boletines oficiales, nos guiarán en la estructuración de los contenidos de una etapa, de un ciclo o de un curso.

b) *Factores personales del profesor.*

La concepción educativa del profesor hará que la secuenciación de contenidos por ciclos y cursos sea algo particular, ya que la obligatoriedad en el cumplimiento de las propuestas de secuenciación no existe.

En el caso que llevamos como ejemplo en este capítulo, el profesor ha sido influido por su filosofía de enseñanza (que ya explicamos al comienzo) y su propuesta de unidades didácticas, contenidos y sus objetivos didácticos han sido confeccionados bajo esta influencia.

c) *Factores del alumnado.*

Las características del alumnado son determinantes en las etapas educativas para realizar una propuesta de secuenciación de contenidos y unidades, sobre todo porque a lo largo de una etapa existen cambios muy importantes que hacen que los alumnos varíen en sus capacidades de manera significativa. Por ejemplo en Educación Primaria, el alumno tiene de 6 a 12 años y sus capacidades del primer ciclo (6-8 años) no permiten desarrollar ni contenidos ni metodologías que se usan en el último ciclo de 10-12 años.

Estas capacidades se pueden resumir en tres niveles o ámbitos de la persona: el ámbito social, que va a definir las posibilidades de relación afectiva con otros compañeros y con el propio profesor, el ámbito cognitivo, donde el alumno va a demostrar su capacidad de operar y procesar la información que recibe, y el ámbito motor, tan importante en Educación Física y que nos permitirá definir las posibilidades de ejecución que tiene el alumnado para realizar las actividades físicas y desarrollar su enseñanza.

Estos ámbitos están muy unidos y, por ejemplo, la parte cognitiva no se pueden desligar tan fácilmente del ámbito motor (imaginemos tomar una decisión en un juego colectivo, con escaso tiempo de procesamiento de la información, con numerosas posibilidades de actuación, etc.). Sin embargo sí nos pueden aclarar estos tres aspectos, aquellos factores que influyen en el alumno y en el profesor que se encarga de su enseñanza para realizar la distribución de sus contenidos en la etapa, el ciclo o el curso académico.

d) *Factores propios de los contenidos.*

La naturaleza de los contenidos de Educación Física, por su implicación motriz, cognitiva y de estructura interna, hace que los propios contenidos y su nivel de dificultad general (social, cognitiva y motriz) se ordenen de una manera especial, por pura lógica interna, sin tener en cuenta las capacidades del alumno.

De esta lógica interna de la materia de Educación Física nacen las progresiones didácticas de grandes y pequeños contenidos (por ejemplo, una progresión para realizar el equilibrio invertido de manos), que siguen el *principio de progresión de lo sencillo a lo complejo*.

En este sentido, la selección de contenidos y su estructuración en la etapa, ciclo o año, se determina por este mismo criterio lógico de ordenación de los contenidos de Educación Física, así los juegos y su progresión en las reglas serán grandes contenidos a impartir antes que los deportes reglados y normalizados, e incluso un alumno estará capacitado para trabajar deportes y técnicas deportivas individuales antes que tomar conciencia del equipo y sus tácticas colectivas.

La *generalidad y la especificidad* serán criterios de los contenidos que también tendremos en cuenta para la ordenación de los mismos, y por ello las habilidades básicas y genéricas (andar correctamente, trepar, correr, etc.) serán contenidos anteriores a una carrera de relevos en atletismo o a un simple juego donde existan estrategias, puntos, goles, reglas a respetar, etc.<sup>40</sup>

Por último, la *metodología* que se asocia a ciertos contenidos puede ser que nos influya a la hora de ordenar la impartición de los mismos. Por ejemplo, dentro de la Expresión Corporal, existen subcontenidos que generalmente se asocian a la indagación y a la búsqueda de soluciones por parte del alumno, así como a su aporte de creatividad para la producción de sus propias representaciones (por ejemplo el teatro, representaciones de *sketch*, etc.), por ello es posible que se imparta en el último ciclo de Educación Secundaria, dando tiempo así a que el alumno tome contacto con esta búsqueda e indagación de manera progresiva a través de otros contenidos, mientras que en el primer ciclo, se pudieran impartir ciertos subcontenidos de la Expresión Corporal que requieran o se asocien a una manera más dirigida de enseñar mediante una técnica de instrucción directa (por ejemplo bailes de salón, determinados pasos y técnicas específicas, etc.).

e) *Factores del contexto.*

El contexto también puede influir de manera decisiva en nuestra ordenación de contenidos y unidades didácticas a lo largo de una programación anual. Esta influencia la podemos resumir en los siguientes factores:

---

40. Aunque los ejemplos sean obvios o simples, su pretensión es comprender la teoría, y seguramente ocurrirá que estos mismos principios a veces no estén tan claros cuando programemos ciertos contenidos y debamos reflexionar sobre su complejidad o especificidad.



Hidden page

El primer caso (la ponderación a lo largo del año) es el ya comentado número de unidades didácticas ligado al número de sesiones, pero el segundo caso, la duración del trabajo de los subcontenidos de la unidad didáctica, es también importante determinarla, puesto que ello condicionará el aprendizaje y el hincapié que el profesor hace en sus clases de cada uno de ellos.

En el ejemplo, si la unidad didáctica 1 versa sobre la condición física, dentro de ella, podemos dar más importancia a la resistencia, por considerar que ésta es la cualidad más importante para la salud de los escolares, de esta manera, la resistencia podría cubrir la mitad del total de sesiones de esta unidad y utilizar el resto de sesiones para las demás cualidades físicas (este aspecto no se refleja en el cuadro de temporalización ya que estamos tratándolo para la programación anual, pero sí se reflejaría en el cuadro de temporalización de la unidad didáctica correspondiente).

## **2.7. Innovación**

La innovación debe estar presente en toda programación que se precie, por ello, todo periodo de enseñanza temporalizado, sea cual sea su duración, debe tener una unidad de innovación; si temporalizamos un año y poseemos 7 unidades didácticas, una de ellas debemos dedicarla a alguna innovación docente (esa comparación de metodologías que dudamos al programar un contenido determinado, el uso de un nuevo material, dar un nuevo tratamiento al contenido de siempre, etc.).

La importancia de estas innovaciones está en la continuidad de las mismas en cursos sucesivos, siempre que consideremos que su empleo ha sido exitoso, al mismo tiempo que incluiremos nuevas innovaciones ese año. De esta manera, la programación siempre irá incluyendo elementos novedosos y estará en continuo movimiento, dándole al proceso un carácter dinámico, del que ya hablábamos en los principios de la planificación dentro de la primera parte de este libro.

En el ejemplo, la unidad didáctica 3 ha supuesto una innovación, ya que es una prueba que el docente realiza en esta programación para comprobar con datos, que a través de la enseñanza deportiva (voleibol y fútbol) se pueden desarrollar las cualidades físicas (por ejemplo con una batería de test de condición física que mida el nivel al comienzo y al final de la unidad). Por ello resaltamos esta unidad como la innovación planificada.

EJEMPLO DE *PLANNING* DE UNA PROGRAMACIÓN DE AULA ANUAL

INNOVACIÓN			
NÚMERO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	EVAL.
UD 1 (20 sesiones)	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a un nivel saludable y tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones.	Cualidades físicas (ejercicios con auto-carga).	
UD 2 (5 sesiones)	Iniciarse en la orientación en la naturaleza realizando prácticas con materiales específicos.	Carreras de orientación con mapas. Simbología.	
UD 3 (20 sesiones)	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a través de los deportes colectivos.	Cualidades físicas y voleibol y fútbol (desde 1 x 1 a 3 x 3).	
UD 4 (8 sesiones)	Conocer y practicar diferentes modalidades de deportes individuales.	Deportes de raqueta (tenis, palas y bádminton).	
UD 5 (7 sesiones)	Iniciarse en los bailes de salón, conociendo y practicando diversas modalidades.	Pasos, movimientos y giros fundamentales. Rock and roll, cha-cha-chá y salsa.	
Observaciones:			

Figura 21. Innovación realizada por el profesor del ejemplo.

## 2.8. Títulos y fechas

La temporalización posee una función importante de información para el alumno y para el profesor (para informarse de “lo que se va a dar” en los próximos días o meses en el primer caso, y para servir de guía de la docencia en el segundo). Por esta razón, podemos optar a *titular* las unidades didácticas o sesiones si temporalizamos una programación de aula anual o una unidad didáctica respectivamente, para dar información al alumnado, pudiendo incluso fomentar la motivación sobre los contenidos que se van a desarrollar con dichos títulos.

Un ejemplo sería exponer la temporalización del año o de cada unidad progresivamente durante el curso escolar en tabloneros informativos dentro del gimnasio cubierto, de manera que el alumno pueda verlo e informarse de los contenidos y unidades que se van a desarrollar en el aula.

Las *fechas* en cada unidad o sesión pueden servir de orientación al profesor para tomar conciencia de cuándo se desarrollarán los contenidos y preparar los planes de sesión, el material, etc.; aunque sabemos que estas fechas siempre se ven modificadas por el transcurso de los días, bien sea por una modificación en la estructura de la programación general o por factores externos como pueden ser los días de fiesta o cualquier otro imprevisto que actúe sobre lo programado.

#### EJEMPLO DE *PLANNING* DE UNA PROGRAMACIÓN DE AULA ANUAL

FECHAS Y TÍTULOS			
NÚMERO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	EVAL.
UD 1 (20 sesiones, septiembre-noviembre) "En forma"	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a un nivel saludable y tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones.	Cualidades físicas (ejercicios con auto-carga).	
UD 2 (5 sesiones, diciembre) "Sobrevivir"	Iniciarse en la orientación en la naturaleza realizando prácticas con materiales específicos.	Carreras de orientación con mapas. Simbología.	
UD 3 (20 sesiones, enero-marzo) "Hacer deporte"	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a través de los deportes colectivos.	Cualidades físicas y voleibol y fútbol (desde 1 x 1 a 3 x 3).	
UD 4 (8 sesiones, abril-mayo) "¡A ver quién gana!"	Conocer y practicar diferentes modalidades de deportes individuales.	Deportes de raqueta (tenis, palas y bádminton).	
UD 5 (7 sesiones, mayo-junio) "¿Bailas...?"	Iniciarse en los bailes de salón, conociendo y practicando diversas modalidades.	Pasos, movimientos y giros fundamentales. Rock and roll, cha-cha-chá y salsa.	
Observaciones:			

Figura 22. Inclusión de fechas aproximadas y títulos a las unidades didácticas en el *planning*.

En el ejemplo observamos cómo hemos optado por fechas aproximadas, sin ajustar a días concretos de cuándo comenzar y terminar las unidades, el profesor piensa que así es más real y los ajustes no serán importantes. Sin embargo, podríamos haber optado por un desarrollo más exacto en este *planning*, aunque debemos saber de antemano que, seguramente, habrá ajustes.

Los nombres de las unidades o títulos están adecuados al contenido y la intención de la unidad didáctica, al tiempo que intentan motivar al alumno en el momento en que este cuadro de temporalización sea público y sirva de información para ellos.

## 2.9. Evaluación

La evaluación no es un elemento de la temporalización propiamente dicho, puesto que constituye un proceso por sí misma, pero sí hay que tenerla en cuenta en nuestra temporalización desde la perspectiva en que podemos incluirla en el *planning* y ayudarnos a la evaluación total de nuestra programación.

Podemos realizar la evaluación de diferentes formas:

a) Con colores, números o letras, dentro de una escala establecida.

En este caso, los elementos de la escala determinarán el *grado de éxito* obtenido tras llevarse a la práctica cada unidad temporalizada (unidades didácticas o sesiones). Es preciso determinar qué significa cada color, número o letra de la escala establecida, de manera que al final del proceso podamos obtener, con un vistazo general, el grado de éxito de la programación total.

Por ejemplo: color rojo para las sesiones o unidades cuyos objetivos no se hayan cumplido con éxito, color amarillo para las sesiones o unidades cuyo cumplimiento de objetivos se haya cubierto parcialmente y color verde para las sesiones o unidades que en la práctica han logrado un grado de éxito satisfactorio con respecto a lo programado.

A este respecto, la evaluación debemos anotarla en un cuadro destinado a tal fin o incluso introducir dicha evaluación en el cuadro de temporalización general (en un cuadradito que colorearemos o escala a marcar).

b) Con aspás, tabulación, puntos o *sí/no*, dentro de una escala dicotómica.

En el caso de utilizar una escala dicotómica, sólo podremos anotar *si se han conseguido o no se han conseguido* los objetivos propuestos para la unidad temporalizada que estemos evaluando. Es una escala más pobre que la anterior, pero puede ser útil según los criterios que utilicemos y las decisiones que vayamos a tomar tras los resultados de esta evaluación al final del proceso de enseñanza.

En este caso, al igual que antes, marcaremos el *sí/no* o colocaremos el aspa o la tabulación en un cuadradito destinado a tal efecto dentro del *planning* general de la temporalización.



c) Otras formas de evaluar.

En este tercer apartado hemos querido dejar una puerta abierta a la creatividad del profesor de Educación Física para que establezca la manera de evaluar sus unidades de temporalización (unidades didácticas o sesiones), ya que la Educación Física posee un gran repertorio de contenidos y peculiaridades que pueden dotar a las escalas y criterios de evaluación de una riqueza considerable. Por ejemplo, podríamos dibujar gestos deportivos e ir marcando los conseguidos o dibujar los errores más comunes en la ejecución de un contenido y marcar los superados o los que el alumnado ha realizado con más frecuencia.

#### EJEMPLO DE *PLANNING* DE UNA PROGRAMACIÓN DE AULA ANUAL

NÚMERO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	EVAL.
UD 1 (20 sesiones, septiembre-noviembre) "En forma"	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a un nivel saludable y tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones.	Cualidades físicas (ejercicios con auto-carga).	1 2 ③
UD 2 (5 sesiones, diciembre) "Sobrevivir"	Iniciarse en la orientación en la naturaleza realizando prácticas con materiales específicos.	Carreras de orientación con mapas. Simbología.	1 2 3
UD 3 (20 sesiones, enero-marzo) "Hacer deporte"	Que el alumno desarrolle sus cualidades físicas a través de los deportes colectivos.	Cualidades físicas y voleibol y fútbol (desde 1 x 1 a 3 x 3).	1 2 3
UD 4 (8 sesiones, abril-mayo) "¿A ver quién gana!"	Conocer y practicar diferentes modalidades de deportes individuales.	Deportes de raqueta (tenis, palas y bádminton).	1 2 3
UD 5 (7 sesiones, mayo-junio) "¿Bailas...?"	Iniciarse en los bailes de salón, conociendo y practicando diversas modalidades.	Pasos, movimientos y giros fundamentales. Rock and roll, cha-cha-chá y salsa.	1 2 3
Observaciones:			

Figura 23. Ejemplo de escala para la valoración del *planning*.

En el ejemplo hemos utilizado una escala establecida con números, donde el 1 supone no haber conseguido el objetivo general, el 3 haberlo conseguido en su totalidad y el 2 haber conseguido parte del objetivo. Como hemos mostrado en el ejem-

plo, la manera de anotar sería rodeando con un círculo la valoración estimada, una vez llevada a la práctica la unidad correspondiente.

## **2.10. Observaciones**

En este apartado, un tanto polivalente, podemos anotar cuestiones que prevenimos nos pueden ocurrir en el momento de impartir una unidad didáctica determinada (o una sesión si temporalizamos una unidad en lugar de una programación anual).

Por ejemplo, podemos preparar un vídeo, un comentario de texto, recortes de periódicos para debates relacionados con el tema, etc., para cada unidad didáctica, previendo algún día de lluvia que nos impida el desarrollo normal de dicha unidad didáctica. Podemos también prever la participación de los exentos de práctica física tanto para los permanentes (enfermedades o impedimentos médicos justificados) como para los temporales (esguinces, resfriados, etc.). Podemos incluir la decisión tomada para un caso hipotético de pérdida de una sesión imprevista a lo largo del año, por ejemplo, correr las sesiones un lugar, puesto que es importante seguir la progresión, o continuar con lo programado, etc.

En definitiva, en este apartado podemos incluir cualquier información que en la programación nos ayude a preparar la futura docencia de la unidad didáctica o de la programación de aula que temporalicemos.

## **3. ALGUNAS CONSIDERACIONES IMPORTANTES EN LA TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES Y TAREAS EN EDUCACIÓN FÍSICA**

En este apartado vamos a señalar una serie de aspectos a tener en cuenta para la correcta temporalización de la sesión de Educación Física y de las tareas que en ella se imparten.

### **3.1. Distribución del tiempo total de la sesión**

Aunque esto va a depender del tipo de estructura de la sesión que realicemos, podemos realizar una aproximación a la temporalización lógica de una sesión de estructura tradicional (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma), quedando la distribución temporal como sigue:



Hidden page

### 3.3. Cuestiones importantes a incluir en la temporalización de la sesión

Las sesiones no deben estar planificadas en un 100% del tiempo total disponible con tareas de Educación Física, puesto que necesitamos un tiempo mínimo de imprevistos y de inclusión de ciertos aspectos como:

a) *Temporalizar la Información Inicial General (IIG) de la Clase y de las Tareas (IIT)*: generalmente, no se incluyen estos aspectos dentro de la planilla de sesión y se olvidan de incluirlos en el cómputo temporal general de la misma.

b) *Temporalizar la organización de la clase y la preparación y recogida del material*: sobre todo en ciertas clases donde se utilicen organizaciones complejas o de continuo cambio, cuando haya diferentes roles de los alumnos en las tareas, en sesiones con rotaciones y circuitos, etc., así como clases con un gran número de material o que impliquen un desplazamiento o traslado del gimnasio a la pista polideportiva.

c) *Temporalizar los debates y preguntas finales*: en muchas ocasiones se programan debates finales en torno a los contenidos desarrollados, pruebas de asimilación de los mismos, preguntas sobre la impresión o valoración general que culminan la sesión y nos sirven de vuelta a la calma. Este tipo de actividades son importantes y a veces extensas en el tiempo, por lo que hay que temporalizarlas conjuntamente a otras tareas.

d) *Reservar en la temporalización general un tiempo breve para imprevistos.*

### 3.4. No excederse en la continua variación de tareas

A veces el licenciado en Educación Física o en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte cae en el engaño de “hacer muchas cosas para que los alumnos no se aburran” o para “demostrarse a sí mismo lo que sabe sobre un tema”, sin embargo, se olvida de lo más importante: cumplir los objetivos de la sesión. Queremos decir con ello que no es necesario variar continuamente de tareas para que el alumno se motive ni participe (con la consiguiente pérdida de tiempo de clase, variación de estructuras, de espacios, etc.), ni es necesario desarrollar todo el repertorio de contenidos en una sola sesión (lo cual implica que el alumno no asimile el contenido por escasez de práctica), ya que lo importante es que los objetivos se vean cubiertos. Esto se consigue mejor con un desarrollo más amplio de ciertas tareas que “funcionan bien” y con la aplicación de variantes y reglas que modifiquen dichas tareas, manteniendo una organización constante y abarcando así a toda la sesión.

Si el objetivo de la sesión es de aprendizaje, la cantidad de práctica para asimilar los gestos es muy importante, y no será necesario ni conveniente la variación

continua de tareas. Si por el contrario el objetivo es recreativo y vivencial, la variación de tareas será opcional, sabiendo que la continua variación conllevará también una reducción del tiempo útil de práctica.

*Tercera Parte*

***LOS NIVELES DEL CURRÍCULO  
DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU  
DISEÑO. LA UNIDAD  
DIDÁCTICA Y LA SESIÓN.  
EJEMPLOS***



# *Generalidades sobre el currículo de Educación Física*

1. CONCEPTO Y ELEMENTOS DEL CURRÍCULO.
2. ENFOQUES Y TIPOS DE CURRÍCULO.

En este capítulo abordamos el currículo de Educación Física desde un punto de vista general, su definición, sus elementos, sus tipos y enfoques principales, introduciéndonos así en esta tercera parte del libro que culminará con la programación anual de aula, las unidades didácticas y las sesiones de Educación Física ya en el capítulo IX.

## **1. CONCEPTO Y ELEMENTOS DEL CURRÍCULO**

Quizás la mejor forma de comenzar con este **concepto de currículo** es a través de una cita de Stenhouse (1991), que pone de manifiesto, a través de una analogía, que este concepto no tiene una definición cerrada ni se puede definir exactamente, ya que lleva implícito una filosofía o modo de actuar y de interpretar la enseñanza de manera determinada por el profesor, haciéndole partícipe y cargándole de responsabilidad en su función docente y formativa:

“Otra analogía, sería la de los cuartos trasteros llenos de palos de golf, canoas, tablas de vela, esquís, patines y planeadores sin usar. Es decir, todas aquellas pertenencias que implican no simplemente su posesión, sino un aprendizaje o desarrollo de nuevas habilidades por parte de su dueño. Objetos materiales arrinconados porque el profesor no estaba dispuesto a asumir el papel de aprendiz al que éste le obligaba.

*No hay desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor...*" (Stenhouse, 1991:10).

De la misma manera que los palos de golf, canoas, etc., los elementos que componen el currículo son un potencial enorme para el profesor de Educación Física, y ello le "obliga" a experimentar y formarse en el *arte de la enseñanza*, buscando nuevas formas de realizar las funciones docentes, nuevas maneras de impartir mejor su docencia, buscando la eficacia y su formación continua.

Como decíamos, y ha quedado de manifiesto en la cita anterior, el currículo es una *herramienta de trabajo* y es responsabilidad del profesor su uso y "su saber usarlo"; por ello, en estos capítulos trataremos de tener una visión general de este uso y de cómo desarrollarlo.

El término curricular hace referencia a un conjunto ordenado de contenidos, a una "disciplina" y a una secuencia de los mismos en unidades de tiempo variable.

A este respecto, ya los griegos agruparon todos los saberes que creían necesario conocer en diversas disciplinas: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía y física, agrupando todas estas materias en dos grandes unidades: el *trivium* y el *cuadrivium*.

El comienzo de la literatura en torno al currículo, se inicia en Estados Unidos con la obra de Bobbitt *The curriculum*, en 1918, para aparecer más tarde en los países europeos.

Actualmente, el currículo y el apellido curricular se aplican a numerosos conceptos que caracterizan a este término como uno de los más polisémicos de la literatura didáctica, ligado al concepto de la reforma de la enseñanza: adaptación curricular, proyecto curricular, currículo oculto, diseño curricular, desarrollo curricular, material curricular, etc. Los fenómenos curriculares incluyen todas las actividades e iniciativas por las cuales el currículo es creado, planificado, asumido, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado (Walker, 1983). Podríamos concluir, por tanto, que la totalidad de los fenómenos que ocurren en el proceso educativo tienen un carácter curricular; todo lo que la escuela aporta para la consecución de los fines educativos forma parte del currículo.

La LOGSE (1990), en su artículo cuarto, define el currículo como *un conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo*.

En el marco del DCB, del que hablaremos en el siguiente capítulo, el currículo se define como: *el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan para la consecución de estos objetivos*.

Lorenzo (1992), en el documento número quince para la reforma educativa, lo define como un conjunto de experiencias de aprendizaje que proporcionan a los alumnos las diversas prácticas educativas.



Por tanto, el currículo del alumno abarca todo aquello que el medio escolar le ofrece como posibilidad de aprender, no sólo conceptos, sino también procedimientos y actitudes, y además, abarca a los medios a través de los cuales los centros proporcionan esas oportunidades de aprendizaje, así como los medios que utilizan para evaluar dicho aprendizaje.

De nuevo Stenhouse (1987), destaca que el currículo debe llevarse a cabo para que posea la validez que se le suele otorgar en el plano teórico:

“Desde mi punto de vista como profesor, un curriculum, es decir, una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenidos/métodos, posee el rango de una sugerencia con respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y que no me interese por seguirla y puede que yo me proponga a mí mismo el curriculum. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendrá que trabajar constituyen una hipótesis” (Stenhouse, 1987:38).

Esta reflexión nos hace ser precavidos en la planificación del currículo, siendo conscientes de que un proyecto curricular debe proponerse en la práctica, combinando la teoría del diseño con la aplicación a la realidad docente de lo diseñado, concluyendo modificaciones de mejoras de ese diseño original. Ésta es la única manera de perfeccionar el currículo y a ello se deben los procesos de cambios de los planes de estudios, como por ejemplo ha ocurrido en el currículo de la propia licenciatura de Educación Física (1983, 1996, 2000) o en las reformas educativas del currículo escolar (1970, 1985, 1990).

Son estas fases de planificación y acción igualmente importantes para que un proceso de enseñanza se lleve a cabo con garantías de éxito y se pueda autorregular:

“En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica), están dialécticamente relacionados. Tienen que ser entendidos como mutuamente constitutivos, como en un proceso de interacción que está continuamente reconstruyendo el pensamiento y la acción dentro del vivo proceso histórico, el cual se manifiesta a sí mismo en cada situación social. Ni el pensamiento ni la acción son preeminentes” (Carr y Kemmis, 1983:37).

Vamos a observar en la figura 24 estos **elementos que constituyen el currículo**.

Sin embargo, no podemos hablar de los elementos analíticamente ya que todos interactúan en el proceso de enseñanza. A este respecto, Carr y Kemmis (1983) señalan que:

“La complementariedad de los elementos es dinámica; es una especie de tensión no una confrontación estática entre dos polos. En la aproximación dialéctica, los elementos son considerados mutuamente constitutivos y no separados o distintos” (Carr y Kemmis, 1983:37).

Los *objetivos* deben respetar los principios de jerarquización vertical (desde las finalidades de la propia Educación, entendiendo a la escuela como institución

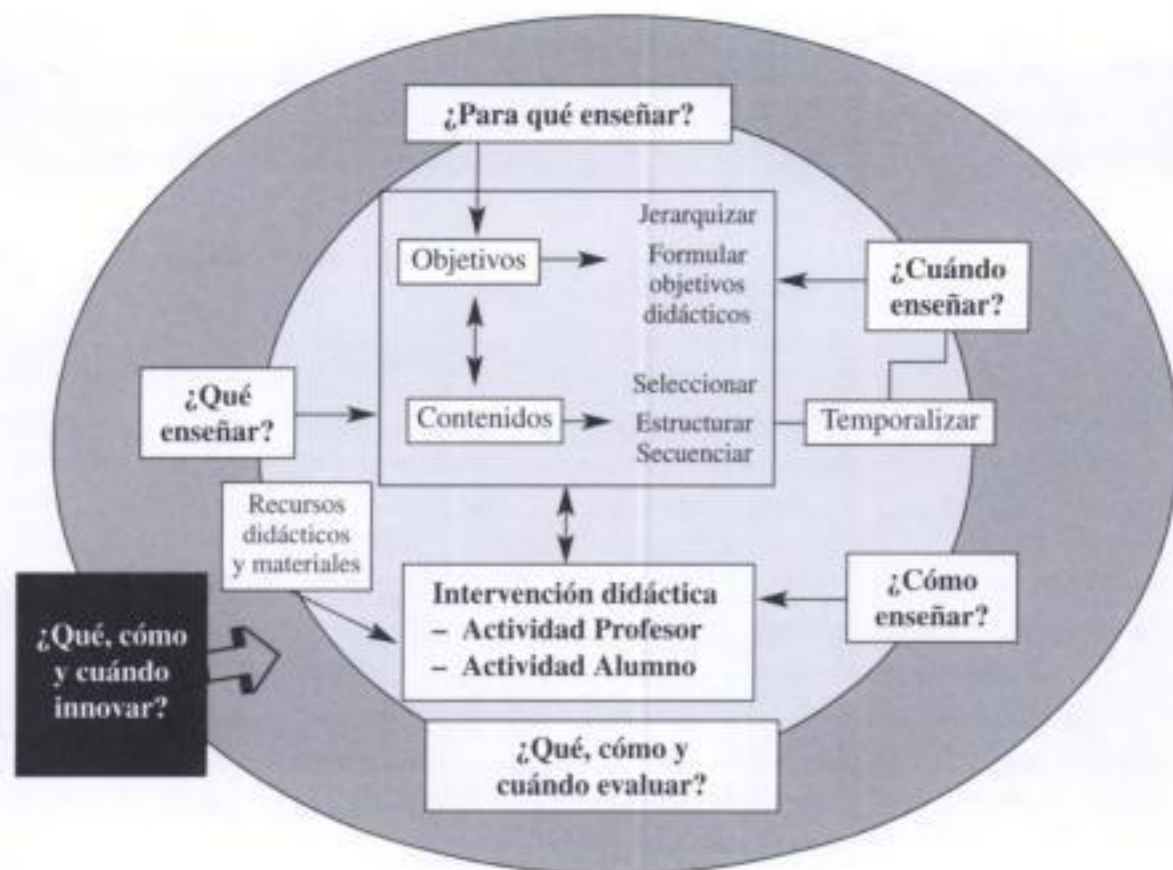


Figura 24. Elementos que constituyen en el currículo.

que transmite la cultura general, hasta los objetivos de las unidades didácticas específicas) y horizontal (conectando las unidades didácticas, años, ciclos y etapas en una progresión de complejidad que se adapte a la evolución del alumno). De estos procesos hablamos en el capítulo II, en los principios de la planificación y en el capítulo IV, dedicado a los objetivos.

Los *contenidos* (capítulo V) deben guardar una relación entre sí, deben estar conectados lógicamente, por su naturaleza y por su progresión en complejidad, e igualmente deben respetar los principios psicopedagógicos<sup>42</sup>. Uniendo las metas establecidas por los objetivos y las decisiones correspondientes a los contenidos aparece la temporalización, a la que hemos dedicado el capítulo VI.

Los *recursos* a utilizar serán, en general, variados y atractivos para los alumnos, ayudándonos en todo momento a la aplicación de los contenidos, a su presentación, a su asimilación y a la facilitación de las tareas docentes.

42. De autonomía del alumno, de adaptación a sus capacidades, de significatividad en los aprendizajes, de reequilibración y construcción de sus esquemas de conocimientos y experiencias y de participación en su propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Hidden page

Hidden page

Hidden page

- Otros se basan en la *experiencia personal y en la práctica docente* para reconducir el proceso de planificación a través de la intervención, siendo un enfoque interpretativo de la práctica (*perspectiva fenomenológica y perspectiva práctica*, de Gimeno, 1992).
- Las dos perspectivas anteriores dan origen a la *planificación por objetivos didácticos diseñados con criterios personales*, cuando los objetivos de la Administración y del centro se toman como simple referencia.

d) *El currículo como un proceso ecológico (persona-sociedad)*.

En este caso, el currículo se entiende de manera integral, como un compendio de la persona y todo lo que le rodea, adquiriendo significatividad todo lo que el individuo aprende en la escuela y aplicándolo a la vida. La cultura, la sociedad y la microcultura que se desarrolla en las aulas son factores muy importantes en esta perspectiva. La interpretación de Vázquez (1997), del *enfoque ecológico del currículo* sería un modelo de similares características.

La Educación Física busca en este tipo de concepción del currículo el desarrollo de la personalidad, las relaciones sociales y el fomento de valores y hábitos positivos a través de la práctica física aplicada a la vida y al entorno del alumno.

e) *Nuestro enfoque del currículo*.

Como aportación personal a esta clasificación de perspectivas o enfoques curriculares, diremos que nuestro currículo ideal en Educación Física se basaría en los siguientes porcentajes:

- Otorgamos un 10% al currículo como aplicación de un programa. Esto se debe a la necesidad de seguir la normativa de la Administración, el DCB, que nos orienta y sirve de guía para su realización. El bajo porcentaje se debe a que, de cualquier forma, dado el carácter tan abierto y flexible del mismo, el diseño último del profesor de Educación Física puede tomarse hacia múltiples direcciones. Por este motivo, el profesor de Educación Física tendrá en sus manos el configurar un currículo u otro, independientemente del DCB; de ahí su baja influencia y el alto componente personal de la planificación.
- La confección del currículo como un proceso a planificar en función de unos criterios externos es importante en Educación Física, pero sólo relativamente (30%). A nuestro parecer, los contenidos de Educación Física poseen unos criterios lógicos de ordenación dada su naturaleza, y sus progresiones son, en ocasiones (dependiendo de los objetivos marcados, por ejemplo, si son de aprendizaje motor sí tendrán mayor importancia), marcadas por el propio contenido. Por otro lado, el alumno también es un punto de partida muy a tener en cuenta por su forma de aprender los contenidos conceptuales y los procedimientos. Todo estará en función de nuestros objetivos didácticos.
- La confección del currículo como un proceso a planificar siguiendo unos criterios personales es de menor importancia, puesto que no debe influir demasiado nuestras opciones personales en la confección de un currículo

coherente (20%). Sin embargo, desde el punto de vista de la experiencia, es fundamental abordar la planificación con datos obtenidos de la práctica docente. Además, la práctica es una herramienta reguladora del propio diseño (a través de las decisiones 2 y 3, como vimos en la figura 8).

- Por último, la perspectiva del diseño del currículo como un proceso ecológico creemos que es la más importante en Educación Física (40%), justificado por la consecución de valores positivos (ser críticos con la sociedad en temas deportivos, en el consumo, en la salud como hábito de vida social, etc.) y el aprovechamiento del entorno físico del centro y donde vive el alumno. Esto dará al alumnado la posibilidad de tomar la actividad física como elemento importante en su tiempo de ocio, pudiendo crear así hábitos positivos que le encaminen hacia la salud y hacia la aplicabilidad de los aprendizajes que realiza en la Educación Física escolar. Y es que, por un lado, la perspectiva cultural de los DCBs en las diferentes Comunidades Autónomas, dando importancia a lo autóctono y a la sociedad en que el alumno vive, y el desarrollo de los conocimientos en la escuela, suma un porcentaje importante a esta vertiente del diseño del currículo; por otro lado, además, el análisis de contenido del currículo de Secundaria (Viciano, 1999b), nos muestra que se hace un gran hincapié en los valores, en las relaciones sociales y en la creación de hábitos positivos, datos que nos reportan un argumento más para seguir apostando por esta vertiente del diseño del currículo en Educación Física.

Los cuadros 8 y 9, como añadidura a lo expuesto en los párrafos anteriores, señalan, desde nuestra perspectiva, la importancia de los factores internos del propio currículo y de los factores externos en el diseño del mismo.

Hemos de mencionar tres aspectos de enorme importancia a añadir en este modelo que hemos expuesto:

1) **El currículo oculto**<sup>43</sup>. Aunque no aparece en el porcentaje de nuestra idea de diseño curricular, debemos decir que el alumno aprende ciertas cosas que no se planifican, cosas que ocurren en el centro educativo, cosas que le influyen y que toma como modelos o simplemente que le condicionan en sus conductas y actitudes (tomamos como ejemplo los centros de carácter religioso, con un ideario muy marcado, que impregna a todos los contenidos que se imparten y que en muchos casos ni siquiera se planifica). El porcentaje de influencia del currículo oculto vendrá dado por las circunstancias que rodeen al proceso de aprendizaje del alumno, a la actitud del profesor, al modelo de persona que éste sea, a los valores que fomente, etc.

43. "Está constituido por todos aquellos conocimientos, mensajes, actitudes, posturas, etc., más de tipo ideológico y que encierran toda una serie de mensajes que son transmitidos a los alumnos de forma subliminal o conjuntamente con el resto de los contenidos. Generalmente, este tipo de currículo contiene toda una serie de posturas o actitudes de las personas hacia ciertos aspectos de la sociedad y de la cultura" (Díaz Lucea, 1994:27).



Cuadro 8. Factores internos del currículo que influyen en el diseño

NUESTRO ENFOQUE DEL CURRÍCULO DEBE CONTEMPLAR INTERNAMENTE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La <b>INDIVIDUALIZACIÓN</b> de la enseñanza.</li> <li>2) La <b>SIGNIFICATIVIDAD</b> en los aprendizajes y su <b>APLICACIÓN A LA VIDA</b> cotidiana.</li> <li>3) El <b>PREDOMINIO DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE</b> frente al contenido y el rendimiento, aunque sin olvidar el aprendizaje motor.</li> <li>4) La <b>INNOVACIÓN DEL PROPIO CURRÍCULO</b> en todos sus aspectos (metodología, objetivos, contenidos, evaluación) y en todos sus niveles de concreción (desde los centros, desde los departamentos de Educación Física y desde las programaciones de aula).</li> <li>5) La <b>RECONSTRUCCIÓN Y RENOVACIÓN</b> del propio currículo desde la perspectiva de la incorporación de las innovaciones realizadas y que han resultado positivas. Esto permitirá aumentar la <b>CALIDAD EDUCATIVA</b> y el <b>DESARROLLO PROFESIONAL</b> del profesor.</li> </ol>

Cuadro 9. Factores externos que influyen en el diseño del currículo

NUESTRO ENFOQUE DEL CURRÍCULO DEBE CONTEMPLAR COMO FACTORES EXTERNOS QUE INFLUYEN EN ÉL.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Las directrices del <b>CURRÍCULO OFICIAL</b>, desde una perspectiva reflexiva.</li> <li>2) La <b>CULTURA</b> de la Comunidad Autónoma y de la ciudad donde desarrollamos nuestro currículo (cultura próxima).</li> <li>3) Las características del <b>CENTRO</b> donde desempeñamos las labores docentes (su cultura previa, su ideología,...). El <b>PEC</b> y <b>PCC</b> son fundamentales.</li> <li>4) El tipo de <b>ALUMNADO</b> al que va a ir dirigido (procedencia, nivel educativo, edades, sexos, tipo de enseñanza,...).</li> <li>5) El <b>ENTORNO PRÓXIMO</b> del centro, su aprovechamiento desde nuestro área.</li> <li>6) El <b>MATERIAL E INSTALACIONES</b> de que dispone el centro y su estado de conservación.</li> </ol>

2) La **integración de perspectivas**. Queremos hacer notar con este punto, la intersección de las perspectivas anteriormente mencionadas; no podemos hablar del diseño del currículo como un proceso de planificación en función de unos criterios dados, desligándonos por completo de la perspectiva del currículo como una aplicación de programas, o sin tener en cuenta la perspectiva personal. Por ello, los porcentajes que le hemos otorgado son relativos, y quizás cobre más importancia la justificación posterior que los propios datos numéricos.

3) La **renovación del currículo**. En su filosofía interna, el currículo debe autoregenerarse. Las dos condiciones necesarias son: buena actitud reflexiva y renovadora del profesor (profesor-investigador) y, por otro lado, un proceso adecuado: el proceso de la innovación. Esta característica también sumará un porcentaje importante encubierto de nuestro currículo ideal.

El resultado del diseño del currículo es un programa más o menos flexible, situable en un *continuum* desde una concepción cerrada a una concepción abierta y en función de las características de dicho diseño.

**Otros tipos de currículo** los definimos a continuación:

Se entiende por *currículo cerrado* aquel que está finalizado y concretado hasta el límite en el cual no podemos modificarlo si hemos decidido tomarlo como guía, es decir, posee unos objetivos operativos, dictados por la Administración o un libro de texto que seguimos al detalle en nuestras clases. Este tipo de currículo nos marca el camino a seguir, nos condiciona la intervención en nuestras clases, incluso las actividades, etc. Únicamente, el profesor se limita a aplicar el programa.

El *currículo abierto* se sitúa en el polo opuesto, es decir, es un diseño muy flexible, con objetivos de referencia, formulados a un nivel muy general y que nos permiten una actuación docente muy variada. En general, son currículos no terminados, donde la labor del profesor es precisamente concretarlo.

Igualmente, atendiendo ahora al enfoque de proceso o producto del currículo, aparece el *currículo lineal*, tendente a los productos, generalmente asociado a los objetivos más operativos y centrado en los logros y las conductas del alumnado a quien va dirigido. Lógicamente, se orienta al aprendizaje del alumno a través de la instrucción.

Por otro lado y antagónicamente al anterior, el *currículo procesal* está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más tendente a las relaciones y experiencias que a los logros cuantificables, y se relaciona con la formulación como referencia de los objetivos didácticos. El núcleo ahora no es el aprendizaje, sino las vivencias y la búsqueda a través de la indagación. Como punto intermedio a estos dos enfoques aparece el *currículo integrador*.

**Las conclusiones fundamentales** de este análisis del currículo son, en resumen, las siguientes:

- El currículo es un compendio de experiencias que rodean al alumno para su formación en la escuela y, como tal, posee un potencial de desarrollo que lo convierten en la principal herramienta de trabajo y formación del profesor de Educación Física.
- Los elementos del currículo son definidos en la planificación; por ello, las decisiones preactivas a las que destinamos este libro son muy importantes.
- Nuestra posición en el diseño del currículo se sitúa en un currículo basado en el fomento de valores positivos en el alumnado, respetando la lógica interna

Hidden page

## *Los niveles del currículo de Educación Física. Consideraciones para su diseño, desarrollo y adaptación*

1. EL PRIMER NIVEL DEL CURRÍCULO. EL DISEÑO CURRICULAR BASE.
2. EL SEGUNDO NIVEL. DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN EL PROYECTO EDUCATIVO Y CURRICULAR DE CENTRO. EJEMPLOS PARA EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA.
3. EL TERCER NIVEL. LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO AL AULA. LA PROGRAMACIÓN DE AULA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Uno de los pilares de la Reforma Educativa promulgada por la LOGSE (1990), se basa en la **derivación de competencias** en el diseño curricular. Esto es, el currículo pasa de estar enfocado como un currículo cerrado y dictado por la Administración Educativa, a ser un currículo abierto y flexible (primer nivel de concreción del currículo, el DCB) que es necesario concretar en su mayor parte. Esta función de concreción se delega en los centros educativos (que crean el segundo nivel de concreción del currículo, los PEC y PCC), y en los profesores de cada una de las materias del currículo del alumno (tercer nivel de concreción, las programaciones de aula).

Esta derivación o descentralización de competencias, por tanto, nos permite adquirir un *gran protagonismo como profesores* de cualquier área, participando en la interpretación del primer nivel, aportando nuestra opinión, elaboración y preferencias en el segundo, y personalizando el tercer y último nivel. Así, adaptamos el currículo general a nuestro contexto y necesidades particulares.

El currículo *aglutina todas las decisiones del proceso planificador*: desde el punto de vista de la Administración educativa, con los DCB; desde el punto de vista de los centros educativos, con los Proyectos Educativos de Centro y Proyectos Curriculares de Centro; y por supuesto, desde el punto de vista del profesor de Educación Física, como agente principal en la toma de decisiones última, que llevará el currículo a su máxima concreción en programaciones de aula, unidades didácticas concretas y sesiones de Educación Física.

Vamos a analizar a continuación cada uno de estos niveles del currículo en un apartado independiente.

## 1. EL PRIMER NIVEL DEL CURRÍCULO. EL DISEÑO CURRICULAR BASE

Un diseño curricular es una propuesta que ordena las relaciones educativas, confiriéndoles un determinado sentido y significado (Moya, 1991), ya sea de un modo orientativo u obligado.

El DCB es el primer nivel de concreción del currículo, y está elaborado por un equipo de expertos del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), o bien por los expertos de las Comunidades Autónomas con competencias educativas a partir del denominado Decreto de Mínimos, que es un documento más escueto, más general y anterior a cualquiera de los DCB de las Comunidades Autónomas o del MEC.

Tenemos, por tanto, un primer nivel de concreción del currículo con dos subniveles interiores, uno primero más general, el Decreto de Mínimos, del que emana el siguiente subnivel o subniveles (uno por cada Comunidad Autónoma con competencia en Educación), o sea, el Diseño Curricular Base.

El **Decreto de Mínimos** se encuentra para los distintos niveles educativos en la siguiente legislación:

1) Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil. BOE de 7 de septiembre.

2) Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria Obligatoria. BOE de 26 de junio.

3) Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE de 26 de junio.

4) Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE de 21 de octubre.

Sin embargo, los DCB de cada Comunidad Autónoma o MEC se publican en los Boletines Oficiales correspondientes. Por ejemplo, en el caso de la Comunidad Andaluza, los DCBs de cada etapa se encuentran en la siguiente **legislación**:

1) Decreto 107/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA de 20 de junio.

2) Decreto 105/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. BOJA de 20 de junio.

3) Decreto 106/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en Andalucía. BOJA de 20 de junio.

4) Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía. BOJA de 26 de julio.

Los **elementos y sus características** de este primer nivel del currículo son las siguientes:

- Establecen una norma, una prescripción de lo que hay que hacer, por ello son normativos, de obligado cumplimiento por todos los docentes que impartan su docencia en los niveles educativos correspondientes.
- Sin embargo, son muy abiertos y flexibles, con un carácter indicativo y orientador; pertenecen a un currículo integrador y dejan libertad a los docentes para concretar posteriormente su currículo propio en los siguientes niveles (centro y aula).
- Se compone de:
  - *Un documento general para toda la etapa* (denominado anexo I): con una introducción (que marca las líneas que se han seguido para la elaboración del DCB, su filosofía, la concepción del currículo y de la etapa y un articulado que marca la organización de la etapa en ciclos y áreas), los objetivos generales de la etapa (ya reseñados en el capítulo IV), los contenidos (ya reseñados en el capítulo V), unas orientaciones metodológicas (donde se explica el sentido y concepto del aprendizaje del alumno en esa etapa, guía la metodología que el profesor debe seguir, resalta el trabajo en equipo, la contribución a las finalidades del centro, marca unos principios de intervención y especifica la particularidad de la etapa), y la evaluación educativa (donde se señala su necesidad, la finalidad de la misma, su papel en el currículo de regulación, principios que van a orientar a esta evaluación, así como una orientación de los instrumentos, criterios y decisiones a tomar en este proceso).
  - *Un documento específico por cada área*<sup>44</sup> que compone a esa etapa (denominado anexo II): cada una de las áreas posee una introducción, unos objetivos generales, unos contenidos organizados por bloques, unas

44. En Educación Infantil no existe una especificidad por áreas.

orientaciones metodológicas y unos criterios de evaluación. En el área de Educación Física ya hemos especificado los objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas en los capítulos IV y V.

## 2. EL SEGUNDO NIVEL. DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN EL PROYECTO EDUCATIVO Y CURRICULAR DE CENTRO. EJEMPLOS PARA EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

El segundo nivel del currículo está formado por el **Proyecto de Centro (PC)** o **Proyecto Educativo de Centro (PEC)**. En este segundo nivel, corresponde a los centros educativos su diseño y configuración, adaptando el primero, como documento más general, al contexto y a la tipología de alumnos del centro de enseñanza donde los profesores desarrollan sus funciones docentes.

*El PC es el instrumento para la planificación que enumera y define las notas de identidad del centro, establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos de carácter general que definen y distinguen al centro, formula las finalidades educativas que pretende conseguir, adapta el currículo establecido en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico, y expresa la estructura organizativa del centro. Su finalidad es dotar de coherencia y personalidad propia a los centros (El proyecto de centro. Marco general para la planificación en los centros educativos, 10).*

En la elaboración de este documento participan todos los sectores de la comunidad de ese centro a través de un borrador confeccionado por una Comisión representativa destinada a tal efecto, que será corregido y matizado por todos, aprobándose, finalmente, su contenido en el Consejo Escolar. Veamos cuáles son los **elementos principales del PC** (los elementos 1, 2 y 3 se definen como documentos a medio-largo plazo, mientras que los elementos enumerados como 4 y 5 son a corto plazo, cada año):

### 1) Las **Finalidades Educativas del Centro**.

Las finalidades educativas del centro marcan las directrices de trabajo de todos los miembros de ese centro, ya que fijan las metas a conseguir y proponen, desde las finalidades de la educación y los objetivos generales, las capacidades y valores a conseguir por los alumnos. Esto es, marcan la filosofía de enseñanza, el ideario y los principios de actuación, jerarquizando por orden de prioridad las metas más importantes. Su formulación es responsabilidad del Consejo Escolar (participando en ello todos los sectores implicados).



Estas finalidades deben abarcar ámbitos como el organizativo, el didáctico, de convivencia y relaciones y el ámbito administrativo y de gestión, realizando propuestas de mejora y analizando los mejores procedimientos para su consecución.

Ejemplos de finalidades educativas serían:

- Controlar y mejorar el uso de los servicios e instalaciones que utiliza el alumnado para conservar en buen uso las mismas y los materiales inventariados en el centro (ámbito organizativo y de gestión).
- Mejorar la convivencia y relaciones entre alumnos y profesores del centro para conseguir un respeto mutuo en el comportamiento del alumnado (ámbito de convivencia).

Las finalidades educativas del centro deben impregnar a todos los elementos y documentos del centro y la enseñanza del mismo, ya que de otra forma sólo quedarían en una mera descripción de metas irreales e inútiles.

## 2) El Proyecto Curricular de Centro.

Se entiende por Proyecto Curricular de Centro (PCC) al *instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones del equipo docente de un Centro educativo y tiene como finalidad alcanzar las capacidades previstas en los objetivos de cada una de las etapas, en coherencia con las Finalidades Educativas* (Decreto 200/1997, de 3 de septiembre. BOJA 104 de 6 de septiembre).

El *equipo técnico pedagógico* (jefe de estudios, coordinadores de ciclo/departamentos) cumple un papel destacado en su elaboración, ya que es éste el que elabora el borrador que posteriormente se aprobará por el Claustro de profesores. Por estar dentro del conjunto del PC, su aprobación definitiva corresponde al Consejo Escolar.

Los centros correspondientes a un área geográfica, pueden realizar un PCC conjunto, aunque su aprobación será necesaria en todos esos centros. Es lo que se conoce por *Proyecto Curricular de Zona*. En este tipo de proyectos, los Centros de Profesores de dichas zonas son los principales coordinadores y artífices de su coordinación.

Por su carácter didáctico, es un documento muy interesante para los profesores puesto que marcará sus actuaciones para la consecución de las finalidades del centro, al igual que orientará a la *programación didáctica del departamento* de Educación Física.

El PCC posee los siguientes elementos en su interior:

a) El *Proyecto Curricular de Etapa*: El PCC tendrá los Proyectos Curriculares de las Etapas que se impartan en el centro educativo, y éstos contemplarán:

- Adaptación de objetivos generales al centro (se habla de un *proceso de concreción*, que consistiría en elegir o *priorizar* unos objetivos generales de Etapa y, consecuentemente, discernir cuáles del Área son prioritarios o contribuyen a los de Etapa elegidos (frente a los demás), *incluir algún aspecto no recogido* en los objetivos normativos o *explicar más detalladamente* alguno de los existentes). Posteriormente, esta concreción debe derivar en

Hidden page

los grupos de alumnos, controlar los resultados de sus aprendizajes, ayudar a la integración en el grupo de clase y en la dinámica escolar, orientar al resto del profesorado, servir de nexo con las familias y colaborar con el departamento de orientación), de la atención a los grupos de alumnos con necesidades educativas especiales (asegurar la planificación adaptada del currículo a alumnos con necesidades especiales sin modificación de los objetivos educativos: atención a la diversidad, programas individuales adaptados, previsión de materiales y servicios especiales, etc.) y a la orientación profesional (consiste en ayudar a tener una imagen real de las posibilidades de los alumnos, así como de las profesiones futuras para ir, poco a poco, desde etapas iniciales concienciando de la importancia de esta decisión).

d) *Plan de formación del profesorado*: Consiste en unir los planes de formación de los proyectos curriculares de etapa, de manera que tengamos organizadas las actividades y actuaciones a realizar para la formación del profesorado en nuevos temas y actualización de temas interesantes o necesarios en la formación del docente y del Sistema Educativo.

e) *Plan de evaluación del PCC*: Debemos prever el seguimiento del PCC desde su elaboración, a través de instrumentos de registro y momentos en los que tomar datos para su control y mejora. Deberá contener los aspectos prioritarios de evaluación, los principales problemas a evaluar y los criterios para abordarlos, así como los instrumentos antes señalados y decisiones a tomar según los resultados.

Esta evaluación de los elementos del PCC debe constituir una base para la mejora de los mismos y así perfeccionar el futuro diseño del PCC.

### 3) El **Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF)**.

*Es el instrumento que recoge un conjunto de normas para facilitar la consecución del clima organizativo y funcional adecuado, y alcanzar así las Finalidades Educativas y el desarrollo y aplicación del PCC.*

Se elabora a través del equipo directivo, que fomentará la participación de todos los sectores (asociación de padres y alumnos, claustro, etc.) y configurará un borrador que luego se aprueba en el Consejo Escolar, dentro del PC.

El ROF debe poseer los siguientes apartados:

- Cauces de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.
- El funcionamiento de la Comisión económica y la Comisión de convivencia (art. 30, D. 486/1996, de 5 de noviembre), así como de otras Comisiones creadas en el centro.
- Las normas y estilo de convivencia, favoreciendo las relaciones entre sectores.
- Cauces de colaboración entre órganos de gobierno y coordinación docente del centro.
- Organización y normas de los espacios, instalaciones y materiales.
- Organización y distribución del tiempo escolar, donde se impulsarán las relaciones del Centro con el entorno y con los padres del alumnado.

En definitiva, deberá atender como *metas principales*: las relaciones profesionales y de convivencia del centro, la gestión y organización del mismo, las relaciones del centro con el entorno y la participación de todos.

#### 4) El Plan Anual del centro.

Es la concreción para cada curso escolar de los diversos elementos que integran el PC. Contempla los objetivos generales del curso escolar, las actividades a realizar, el tiempo y las personas encargadas de realizarlas, así como los mecanismos de seguimiento para su control.

Cada apartado del Plan Anual se elabora por el sector correspondiente y se aprueba por el Consejo Escolar. Los departamentos realizan el apartado docente que aprobará posteriormente el Claustro de profesores.

El Plan Anual contendrá:

- La *concreción* de los objetivos generales para el curso, tomando como referencia el PC y el curso anterior.
- El horario general del centro (profesorado y personal de administración y servicios), horario lectivo, actividades complementarias y extraescolares.
- La programación de materias optativas, actividades complementarias y extraescolares, así como las tutorías y orientación, teniendo presente el PCC.
- La *programación didáctica de cada departamento* elaborada por el jefe del departamento de cada área (objetivos y contenidos de ciclos de Primaria, 1.º ciclo y 3.º y 4.º curso de ESO, o para cada curso del bachillerato o módulo profesional, secuenciación del ciclo o curso, incorporación de temas transversales, metodología a aplicar, actividades complementarias y extraescolares de los departamentos que se quieran incluir en el Plan Anual, estrategias y procedimientos de evaluación, actividades de recuperación, materiales, recursos y libros a utilizar, medidas de adaptaciones curriculares y procedimiento de seguimiento de la programación didáctica).
- La programación de la formación del profesorado y servicios complementarios.
- La previsión de convenios y acuerdos de colaboración con otras instituciones.
- Las actuaciones en relación con el proyecto del Plan de Autoprotección del centro.
- Las estrategias y procedimientos para la evaluación del Plan Anual.

#### 5) La Memoria Anual del Centro.

Se trata de un *balance que recoge el resultado del proceso de evaluación interna que el centro ha previsto en el Plan Anual de Centro sobre su propio funcionamiento, teniendo como referencia los objetivos de dicho Plan.*

De esta manera se posibilita la valoración y la retroalimentación del Plan Anual para su mejora en sucesivos planes. La memoria anual debe incorporar las recomendaciones para la solución de los problemas principales.

El equipo técnico pedagógico agiliza la recogida de datos de todos los sectores, quienes valorarán sus logros, aprobando su contenido global en el Consejo Escolar.

Todo este conjunto de documentos tiene el *asesoramiento* de los Centros de Profesores (CEP), Asesores Curriculares, Inspectores, etc.; y el control o *supervisión* de los documentos realizados se lleva a cabo por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia, a través de los Servicios competentes, quienes darán una retroalimentación del trabajo realizado por los centros (visto bueno o encargo de modificaciones).

Estos documentos dan un índice de la calidad educativa, y se ha demostrado que existe relación entre la correcta planificación de estos documentos y los resultados educativos:

“La elaboración y eficaz desarrollo de documentos que precisen las intenciones educativas de los centros se pueden considerar como un indicador de calidad en la enseñanza. La práctica viene demostrando la relación que existe entre unas Finalidades Educativas compartidas y bien definidas a nivel de centro y la obtención de mejores resultados educativos y de un clima escolar más positivo” (el proyecto de centro. Marco general para la planificación en los centros educativos, 18).

El segundo nivel de concreción, al igual que ocurría con el primero, posee varios niveles en su interior cada vez más concretos o de ámbitos más reducidos de actuación:

- Proyecto de Centro.
- Proyecto Curricular de Centro.
- Proyecto Curricular de Etapa.
- Plan Anual y Programación Didáctica de los Departamentos o Áreas.

## **2.1. Ejemplo parcial del segundo nivel de concreción para Educación Física. Finalidades, concreción y orientaciones de la Programación Didáctica del Departamento de Educación Física**

En este epígrafe vamos a poner un ejemplo de cómo se articulan los elementos del segundo nivel de concreción, cómo se llevarían a la práctica planificando desde las finalidades educativas las actuaciones concretas en el Proyecto Curricular de Etapa, el Plan de Organización, el Plan de Orientación Escolar, de Formación del Profesorado y en la Evaluación del PCC.

De esta manera, el ejemplo de cómo articular todos los elementos de PCC, parte desde la perspectiva de la Educación Física y toma como referencia inicial una Finalidad Educativa del Centro cuyo núcleo es *la salud de los escolares*.

Cuadro 10. Ejemplo del segundo nivel de concreción en ESO, a partir de una finalidad educativa del centro

PROYECTO DE CENTRO	
Finalidad Educativa	Ejemplo: Mejorar la salud de los escolares y su actitud crítica hacia los comportamientos que la perjudican
PCC	<p><b>Proyecto Curricular de Etapa (PCE)</b></p> <p><i>Concreción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Priorizar OGE: a), b), e) y m)</li> <li>- Priorizar OGA: 1, 4 y 6</li> <li>- Aspectos nuevos: Afrontar el consumismo de marcas deportivas y realizar un juicio crítico de las mismas, escogiendo materiales adecuados a nuestras necesidades deportivas y de salud (calzados, ropa, etc.). Realizar experiencias interdisciplinares (química) con otras áreas para demostrar el carácter nocivo de ciertos hábitos como el tabaquismo.</li> <li>• Ciclo 1.º: a), b), e), 1 y 4</li> <li>• Ciclo 2.º: a), m), 1, 4 y 6</li> </ul>
	<p><b>Plan de Organización</b></p> <p><i>Sugerencias metodológicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencias interdisciplinares con química.</li> <li>- Hincapié en aprendizajes significativos y aplicables a la vida cotidiana.</li> <li>- Debates con los alumnos al finalizar las clases.</li> <li>- Analizar prensa y noticias relacionadas con el deporte y con la salud.</li> <li>- Uso de estilos de enseñanza socializadores y cognitivos.</li> <li>- Hincapié sobre el tema transversal de la salud, el medio natural y educación para el consumidor.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sondeo de la situación por cursos, analizando a los escolares y su nivel de salud. Se precisa la colaboración del profesorado para estudiar dicha situación.</li> <li>2. Creación de un "centro de salud" para el alumnado dentro del centro educativo.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de test de condición física 1 vez al mes.</li> <li>- Publicación en el tablón de anuncios de recortes de prensa para combatir el tabaquismo, alcoholismo, sedentarismo, doping, etc.</li> <li>- Indicaciones de posturas correctas y preventivas en clase, en la sala de estudios, etc.</li> </ul>
	<p><b>Plan de Orientación Escolar</b></p> <p>Realizar a través de las tutorías una orientación personalizada de consejos para la salud y para la autonomía en el desarrollo de actividades físicas (entrega de planes individualizados,...).</p>
	<p><b>Plan de Formación del Profesorado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impulsar desde la dirección del centro y desde el departamento de Educación Física la realización de proyectos de innovación relacionados con la salud.</li> <li>- Cursos de formación para el profesorado en torno a la salud.</li> <li>- Recogida de información en el Centro de Profesores.</li> <li>- Aumentar los fondos bibliográficos de la biblioteca al respecto de la salud.</li> </ul>
	<p><b>Evaluación del PCC</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico inicial.</li> <li>- Seguimiento (pruebas de evaluación a cada aula al finalizar cada uno de los ciclos de la ESO).</li> <li>- Diseñar pruebas e instrumentos de evaluación.</li> <li>- Conclusiones para el PCC del año siguiente.</li> </ul>

Como hemos podido comprobar, en el apartado de **concreción de los objetivos** en el PCE, hemos abarcado todas las posibilidades. En primer lugar *priorizando los objetivos generales de la etapa* (OGE) que destacaban algo positivo hacia la finalidad educativa que ha marcado el proceso “la salud de los escolares”; por ello, se han resaltado los objetivos a) (relacionado directamente con la salud), b) (que habla de la superación de dificultades y de formarse una imagen ajustada de sí mismo, ya que de esta forma el escolar tendrá más en cuenta sus necesidades y actuará críticamente contra los hábitos nocivos para la salud), c) (donde se hace referencia al medio físico y natural, que nosotros lo utilizaremos para el desarrollo de la salud) y m) (que trata de la selección de la información y hacer juicios críticos con ella, de manera que el consumismo y la publicidad de ciertos hábitos nocivos para la salud se vean abordados en nuestro centro). En segundo lugar hemos *priorizado los objetivos generales del área* (OGA), destacando el 1 (ya que trata la mejora de las cualidades físicas y éstas ayudarán a la mejora del estado saludable del individuo), el 4 (que trata de conocer y disfrutar el medio natural y que hemos decidido utilizarlo como vehículo de desarrollo de la salud) y el 6 (que trata de la autonomía de los escolares para realizar actividad física para la mejora de la salud y la calidad de vida). En tercer lugar hemos recogido la posibilidad de concreción de *resaltar algún aspecto por encima de otros* (en negrita el OGE a) y los OGA 1 y 6, ya que nuestra actuación se centrará en el desarrollo de dichos objetivos) y *destacar algún aspecto que no se encuentre ya resaltado en los objetivos* mencionados (nosotros hemos destacado el consumismo excesivo en marcas deportivas que no atienden a factores de necesidad del deporte realizado y la adecuación de dichos materiales a nuestras características para evitar lesiones y problemas de salud, así como las experiencias interdisciplinares para comprender el efecto nocivo del tabaquismo). Por último, el proceso de concreción deriva en abordar secuencialmente dichos objetivos realizando una *división por ciclos*.

## **2.2. Elaboración del segundo nivel de concreción del currículo: *de las partes al todo o del todo a las partes***

La Guía para la elaboración del PCC de la Consejería de la Junta de Andalucía, propone dos iniciativas del centro para la confección del PCC, que nosotros retomamos y adaptamos para la confección del segundo nivel de concreción curricular.

En principio, los centros que ya están funcionando autónomamente a través de los docentes que lo componen, o sea, que ya tienen en funcionamiento sus propios proyectos de innovación, sus grupos de trabajo, sus seminarios permanentes, etc., son convenientes que sigan funcionando y se agrupen poco a poco en áreas mayores y así se busquen intereses comunes que vayan dotando de globalidad y coherencia a los distintos proyectos en pro de la mejora del centro.



Hidden page

su contenido, incluso, en el mejor de los casos encontramos, una encuadernación de hace años que nadie mira ni tiene influencia alguna en la realidad del centro. Esto debe hacernos reflexionar, y debe movilizarnos desde nuestra humilde posición en el centro, fomentando e iniciando proyectos de mejora. Es cierto que a veces las limitaciones que en ocasiones podemos encontrarnos en los centros (compañeros sin motivación, faltas a las reuniones, reuniones sin productividad, posturas radicales o contradictorias, etc.) pueden erradicar nuestras iniciativas e ilusiones, pero siempre habrá un pequeño rescoldo donde podamos ejercer nuestro derecho a la innovación, a la mejora de mi entorno (por muy local o individual que éste sea) y contribuyamos a la creación de un currículo de mayor calidad que mejore a nuestros alumnos y a la sociedad que nos rodea.

### **3. EL TERCER NIVEL. LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO AL AULA. LA PROGRAMACIÓN DE AULA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

La programación de aula es el tercer nivel del currículo, y corresponde al profesor individual realizarla para un grupo concreto de clase. Sin embargo, estará influenciada, en primer lugar, por la programación didáctica del Departamento, en segundo lugar, por el proyecto curricular de etapa y PCC y por ende, por todos los niveles superiores de concreción curricular.

*Es una previsión realizada por el profesor para ordenar y organizar el trabajo del aula con sus alumnos, llegando a la concreción de desarrollo de las Unidades Didácticas para un curso o ciclo escolar (cada curso en segundo ciclo de ESO y Bachillerato, y de todo el primer ciclo de ESO, es decir, primer y segundo curso unidos). Corresponden por tanto a la programación de aula, las decisiones didácticas para un mismo curso de una etapa y las correspondientes a un grupo particular al que se les aplica.*

Dada la gran influencia que debe tener la programación didáctica sobre las programaciones de aula, es de igual importancia la intervención de todos los profesores en la configuración de la primera, para así estar en contacto con lo que en la segunda se promulga, resultando programaciones adaptadas a la filosofía del segundo nivel de concreción del centro educativo.

Mientras que la programación didáctica integra la labor de todos los docentes de un área, a través del Departamento y la planificación de dicho área, la programación de aula integra el trabajo de los docentes que imparten su enseñanza en el mismo curso (o primer ciclo de Secundaria) y su posterior adaptación individual a los grupos y aulas concretas.

### CONEXIÓN DEL CURRÍCULO

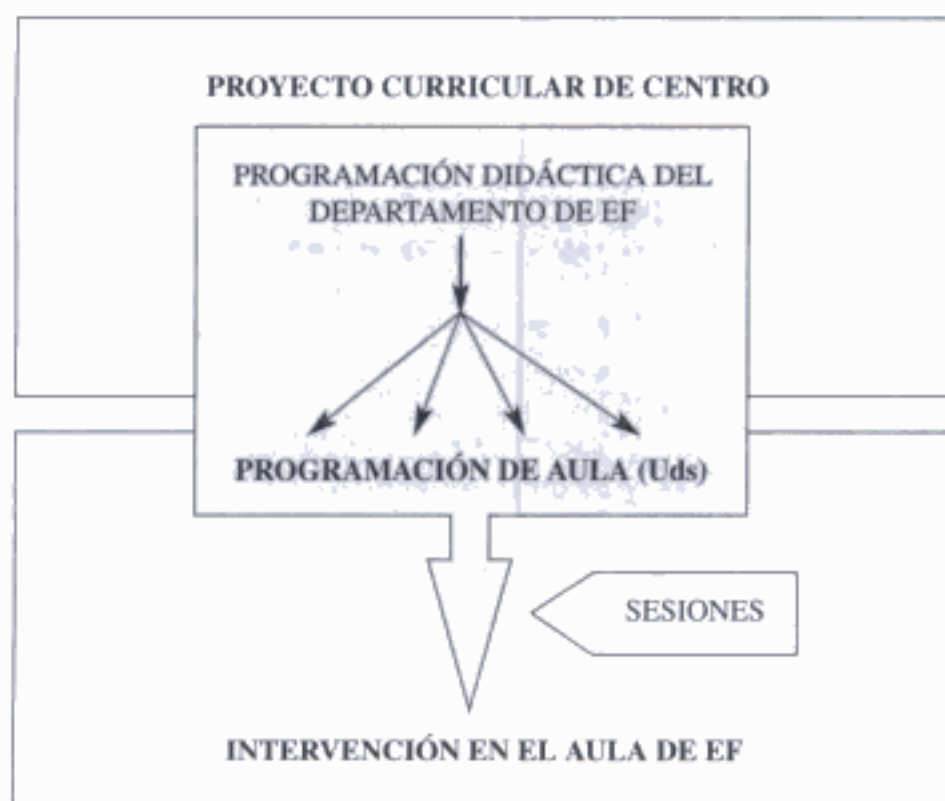


Figura 25. Adaptación de la programación de aula a la práctica educativa.

Es importante resaltar que la programación didáctica llega a la concreción de orientar el trabajo en el área, criterios y recomendaciones, propuestas de los diversos elementos del currículo, etc. Sin embargo, la programación de aula llega a la concreción del desarrollo completo de las unidades didácticas de un curso escolar o el primer ciclo de Secundaria, sin especificar las sesiones y actividades concretas a realizar, ya que como hemos visto en la figura anterior, las sesiones se diseñarán a lo largo del curso, justo antes de ser impartidas y siguiendo las directrices de la unidad didáctica (como escalón a caballo entre la programación y la intervención misma).

### 3.1. Elementos de la programación de aula

La programación de aula del profesor de Educación Física debe respetar el DCB, mantener la filosofía del Centro educativo en el que se enmarca, buscando el fomento de las finalidades educativas del PC, debe respetar la programación didáctica y adaptar el currículo al aula; por ello, se hace necesario que la secuencia de

unidades didácticas se vea envuelta en un conjunto de informaciones que expliquen dicha secuencia y los contenidos de las mismas.

Los elementos que integran una completa programación de aula en Educación Física son los siguientes:

- 1) **Introducción:**
  - 1.1) Razones para realizar una programación.
  - 1.2) Aportaciones de su realización.
- 2) **Información general del centro. Descripción del contexto y su influencia en la programación:**
  - 2.1) Datos del centro.
  - 2.2) Referencias al ROF. El personal: relaciones y funciones.
  - 2.3) Entorno social y físico del centro.
  - 2.4) Referencias al Departamento de Educación Física. Instalaciones y material específico.
- 3) **Referencias a los niveles superiores del currículo:**
  - 3.1) Finalidades Educativas. Contribución de la programación.
  - 3.4) Proyecto Curricular de Etapa y Programación didáctica. Directrices para la programación y decisiones tomadas al respecto.
- 4) **Justificación de la ordenación curricular: selección y secuencia de las unidades didácticas:**
  - 4.1) Objetivos de la programación de aula. Jerarquización vertical.
  - 4.2) La programación de aula en el Ciclo y la Etapa. Progresión horizontal.
  - 4.3) Temporalización de la programación y su justificación. Decisiones tomadas en la secuencia de las unidades didácticas: Influencias personales y del currículo de Educación Física.
- 5) **Desarrollo de las unidades didácticas:**
  - 5.1) Unidad Didáctica 1: Título 1.
  - 5.2) Unidad Didáctica 2: Título 2.
  - 5.3) Etc.
- 6) **Evaluación de la programación:**
  - 6.1) Perspectivas de la evaluación. Análisis de objetivos e instrumentos a emplear.
  - 6.2) Decisiones a tomar durante el desarrollo de la programación y para futuras programaciones.
- 7) **Bibliografía.**
- 8) **Anexos.**

A continuación vamos a exponer lo que, a nuestro juicio, debe incluir una correcta y completa programación de aula anual. Es importante destacar que algunas consideraciones que resaltamos (partes de epígrafes o algunos contenidos de los mis-

mos) son demasiado exhaustivas en su desarrollo o incluso superfluas para algún docente (por sus años de experiencia en el centro o por no repetir año tras año la misma información en su trabajo), pero nosotros siempre estaremos contemplando este proceso de diseño para los profesores que abordan esta labor por primera vez (profesor en formación inicial o en prácticas), en sus primeros años de servicio (primeros años de formación permanente) o profesores que acaban de llegar a un nuevo centro para desempeñar su docencia, de manera que les sirva de guía y destaquen sus conocimientos de Educación Física en una programación completa y llena de significación.

### ***1) Introducción***

En este primer apartado de nuestra programación, incluiremos un apartado más teórico correspondiente a las razones por las que una programación es importante y un apartado más práctico que resuma las decisiones que en un futuro pueden ayudarnos a repetir este proceso.

#### **1.1) Razones para realizar una programación**

Como introducción a la programación de aula, el profesor debe reconocer, a través de la bibliografía escrita y su propia aportación y reflexión sobre la programación anual, las ventajas que posee el realizar dicha programación y las funciones que cumple en la labor docente.

Se deben reflejar los principios que rigen el proceso de la planificación, ya que serán guía del desarrollo de nuestra programación, e incluso ir desglosando cómo cada uno de estos principios influyen y se manifiesta en nuestro trabajo de la programación anual de aula.

Además, es el apartado más teórico de esta introducción, pero consideramos necesaria su inclusión para tener siempre presentes las finalidades de un proceso de programación y su utilidad práctica en la labor del docente en Educación Física.

#### **1.2) Aportaciones de la programación**

En la introducción, aunque paradójicamente al final del proceso de la programación, se podrán recoger las principales dificultades sufridas durante dicho proceso de diseño, así como el resumen de las aportaciones obtenidas de la reflexión que supone la realización de una programación de aula.

Por último, podemos incluir decisiones que nos han ido surgiendo para mejorar el proceso del diseño de nuestra programación en sucesivas ocasiones, a la luz del proceso vivido en la confección de ésta.

El orden podría ser: describir el problema sufrido o la ventaja obtenida en el proceso y consecuentemente, formular la decisión o decisiones que tomamos para el futuro, previendo así la mejora futura del proceso de diseño. Por ejemplo: si para la confección de las unidades didácticas se tomó la determinación de seguir un libro de texto con el fin de tomar de él unidades realizadas y adaptarlas al contexto, y nos hemos encontrado con el problema de que hemos tardado un tiempo enorme en rehacerlas y adaptarlas a nuestras necesidades, podríamos poner en esta sección de descripción de problemas y decisiones futuras lo siguiente:

*Problema:* Adaptación muy costosa en tiempo y reconstrucción de textos cerrados y otras propuestas de programación.

*Decisión:* Para sucesivas programaciones nos proponemos el proceso contrario, es decir, la construcción propia de Unidades Didácticas y revisión posterior de las propuestas externas, añadiendo y adaptando lo apropiado.

## **2) Información general del centro. Descripción del contexto y su influencia en la programación**

En este apartado incluimos la información formal y básica del centro, información acerca de instalaciones, entorno y las relaciones principales entre las personas que lo componen.

### **2.1) Datos del centro**

Se incluirá una breve descripción de los datos más importantes del centro en cuanto a su identificación, localización, accesos, extensión, número de profesores y alumnos, niveles de enseñanza que imparte, ratio alumnos profesor (número de alumnos por grupo), número de aulas que imparten clases simultáneamente, centros y poblaciones de procedencia de los alumnos, descripción de un alumno "tipo" del centro, tipo y características de las dependencias comunes (biblioteca, sala de profesores, etc.) y cualquier otro dato que pueda servir de interés para el profesor.

### **2.2) Referencias al ROF. El personal: relaciones y funciones**

En este apartado, nos remitimos al segundo nivel de concreción, centrándonos en el Reglamento de Organización y Funcionamiento. Las referencias principales deben encaminarse a:

- La relación de las personas que componen el equipo directivo y pedagógico del centro, así como sus funciones. Creemos que esta información es útil para el profesor ya que puede esclarecernos las funciones administrativas que nos correspondan, como por ejemplo, tramitar una queja de funcionamiento de instalaciones o de alumnos problemáticos.

Hidden page



### **3.1) Finalidades Educativas. Contribución de la programación**

Enumeraremos en este apartado las Finalidades Educativas que nuestro centro ha priorizado sobre la educación de los alumnos que allí se forman. De esta manera estaremos teniendo en cuenta el nivel de concreción inmediatamente superior a la programación de aula, el Proyecto de Centro.

Más importante que la simple enumeración de dichas Finalidades, será la repercusión que éstas tienen en nuestra programación; por ello, de cada Finalidad enumerada, expondremos nuestras medidas adoptadas durante la actuación docente en las unidades didácticas. Por ejemplo:

- Finalidad 1.ª: “Que todos los alumnos del centro sepan hablar y escribir correctamente la lengua castellana”.
- Medida a adoptar por el profesor de Educación Física: en todas las unidades didácticas, los alumnos deberán entregar un pequeño trabajo que expondrán en las clases prácticas, practicando así el habla y la escritura al explicarlo a sus compañeros y entregarlo al profesor. Un ejemplo podría ser: confeccionar actividades para el calentamiento, proponer variantes de tareas desarrolladas por el profesor sobre el desarrollo de cualidades físicas, aportar juegos predeportivos nuevos, etc. (todo dependerá del nivel de desarrollo de nuestros alumnos).

### **3.2) Proyecto Curricular de Etapa y Programación didáctica. Directrices para la programación y decisiones tomadas al respecto**

Expondremos un resumen de las directrices didácticas que directamente van a influir en nuestra programación y que se contemplan en el Proyecto Curricular de Etapa y Programación Didáctica, así como las decisiones tomadas al respecto en nuestra programación de aula y actuaciones concretas.

Para ello nos remitimos a la comprobación de todos los elementos de estos dos documentos en epígrafes anteriores y su influencia en nuestra programación. Debemos analizar cada guía u orientación didáctica reflejada en estos documentos y explicitar la o las decisiones tomadas en nuestra programación para desarrollarlas.

Por ejemplo, si para el desarrollo de los temas o áreas transversales la Programación Didáctica adoptó la directriz de: “desarrollar la salud y la educación medio ambiental en toda la etapa de la ESO como temas prioritarios, ya que la Educación Física es un medio idóneo para realizarlo, sin olvidar los demás, e impregnando las actividades de utilidad para la salud del alumno y concienciando de la importancia de la conservación del entorno natural”, el profesor de Educación Física en su programación de aula, puede proponer como medida la siguiente: “Cada unidad didáctica será objeto de análisis en clase teórico-práctica, utilizando el debate grupal y el seminario como metodología para extraer la utilidad de los contenidos en dicha unidad didáctica para la salud del alumno”.

#### **4) *Justificación de la ordenación curricular: selección y secuencia de las unidades didácticas***

En este punto cuarto incluimos reflexiones de carácter personal y que han determinado la programación definitiva. Análisis de objetivos vertical y horizontal que situarán a nuestra programación en su nivel de concreción y complejidad dentro del ciclo y la etapa concreta, así como un análisis de las razones por las que hemos elegido y ordenado las unidades didácticas que componen la programación de aula resultante<sup>45</sup>.

##### **4.1) Objetivos de la programación de aula. Jerarquización vertical**

Un análisis importante y que incluimos en este epígrafe es el descenso vertical de los objetivos, desde las finalidades del Sistema Educativo o capacidades de la etapa que programamos, hasta los objetivos de nuestra programación de aula, pasando por las finalidades educativas nombradas anteriormente y los objetivos de ciclo reflejados en el Proyecto Curricular de Etapa y Área (Programación Didáctica).

Explicaremos las relaciones entre los objetivos en estos niveles del currículo, los procesos de concreción seguidos en el PCC y la formulación de los objetivos de nuestra programación (el nivel de profundidad de los contenidos y la complejidad del objetivo formulado) en relación con el nivel y curso al que va dirigida nuestra programación y las intenciones o finalidades del Centro.

##### **4.2) La programación de aula en el ciclo y la Etapa. Progresión horizontal**

Se trata de situar la programación de aula en la posición horizontal que ocupa durante el ciclo y la etapa, justificando el nivel de dificultad propuesto para dicha programación y explicando la intención en los cursos y niveles inmediatamente inferiores y superiores.

La progresión horizontal podemos hacerla explícita manipulando el contenido y el verbo utilizado en la formulación de los objetivos de ciclos y cursos en la etapa que programamos.

Esta es la única forma que tenemos de justificar nuestro trabajo, no podemos tomar decisiones altruistas y sin sentido simplemente por opciones azarosas o por criterios de interés personal, sino que debemos planificar con sentido y atendiendo a la globalidad de un proceso que tenemos que, al menos, explicar brevemente.

---

45. Recordemos la figura 18 del capítulo VI de temporalización.

### **4.3) Temporalización de la programación y su justificación. Decisiones tomadas en la secuencia de las unidades didácticas: influencias personales y del currículo de Educación Física**

Desarrollaremos aquí el *planning* o cuadro de temporalización de la programación de aula y resumiremos las decisiones más importantes que han determinado la dirección de nuestra programación (la filosofía de enseñanza de Educación Física que en ella se refleja, el nivel de complejidad y de exigencia al alumno, el tipo de contenidos y unidades propuestas, la secuencia y duración de dichas unidades y su justificación, etc.).

Hay que distinguir entre las *decisiones derivadas de motivos curriculares*, decisiones que han sido impuestas por los niveles superiores del currículo y las directrices didácticas que allí se exponen (estemos de acuerdo o no), o incluso aquellas derivadas de la disponibilidad de instalaciones, materiales, coincidencia horaria, etc., y las *decisiones derivadas de las preferencias e influencias personales*, o sea, aquellas que tomamos por decisión propia. Como la inclusión de unidades didácticas porque nos gusta más un contenido que otro o por la motivación que nos despierta, eliminación de unidades o contenidos por déficit en nuestra formación en un ámbito concreto, consecuencias en la intervención didáctica (metodología) por nuestra concepción personal de la Educación Física, utilización del entorno y/o tipo de actividades complementarias o extraescolares influidas por tendencias o cualquier otro motivo de carácter personal.

### **5) Desarrollo de las unidades didácticas**

En este epígrafe incluimos, una por una, las unidades didácticas que hayamos resuelto desarrollar durante el curso académico. Estas unidades didácticas contendrán en su interior todos los elementos que la constituyen, a saber<sup>46</sup>: título, introducción, objetivos, contenidos, intervención didáctica, actividades del alumno y del profesor, organización, materiales y recursos, temporalización, innovación, evaluación y calificación, bibliografía y anexos.

### **6) Evaluación de la programación**

En este apartado incluimos la previsión de análisis y revisión del proceso de la programación, tanto en el desarrollo de la misma en el aula como al final del proceso.

---

46. Todos estos elementos los desarrollamos en el siguiente capítulo IX.

### 6.1) Perspectivas de la evaluación. Análisis de objetivos e instrumentos a emplear

Para la realización de una completa evaluación es necesario atender a todas las perspectivas posibles: al equipo directivo del centro, a los padres de los alumnos, a los propios alumnos y por supuesto, al profesor de Educación Física y su Departamento. Igualmente, la programación posee múltiples factores o aspectos para evaluar; así, por ejemplo, podemos valorar la programación global en relación a:

Cuadro 11. Elementos a evaluar en la programación anual de aula

QUÉ ASPECTOS EVALUAREMOS EN LA PROGRAMACIÓN DE AULA	
<i>La labor del profesor:</i> la adecuación de la metodología utilizada, la oportunidad de participación otorgada al alumno, la motivación despertada en los alumnos, las tutorías, la orientación y la atención personal prestada al alumno en su aprendizaje, etc.	<i>Los materiales, instalaciones y organización de las actividades y de la asignatura:</i> estructura de la asignatura de Educación Física, adecuación del uso de materiales curriculares (cuadernos, bibliografía, textos, etc.), organización de las actividades del aula, actividades complementarias y extraescolares, uso de instalaciones y materiales docentes específicos adecuados, así como su conservación, adecuación de las unidades didácticas (su duración, el número, etc.).
<i>El progreso de los alumnos:</i> niveles de aprendizaje alcanzados (conceptos, procedimientos y actitudes), interés y adecuación del contenido propuesto, asistencia y participación motriz en las clases, etc.	<i>Satisfacciones de los padres,</i> del equipo directivo del centro y/o de nuestro Departamento de Educación Física de la labor realizada.

Como en cualquier evaluación, lo primero es realizar un análisis de los objetivos de la programación para proponer un instrumento, al menos, de recogida de datos y poder realizar finalmente un balance positivo o negativo de cada uno dichos objetivos analizados.

Los instrumentos a utilizar pueden ser muy variados y dependerán del tipo y carácter de los objetivos propuestos, así como de las personas a quienes vaya dirigido. Ya tuvimos ocasión en el tema 6, de la temporalización, de observar instrumentos ligados al *planning* donde evaluábamos los logros en los objetivos didácticos. Vamos a ver algún otro tipo de instrumentos que podríamos utilizar para evaluar la programación de aula.

Es importante señalar que al menos uno o dos de los instrumentos propuestos para la evaluación de la programación debemos desarrollarlos e incluir las categorías de

análisis utilizadas y las preguntas concretas (si es una entrevista, un diario, un cuestionario o encuesta), los enunciados y escalas de valoración, o la descripción de pruebas, etc.

Un ejemplo de instrumento de valoración de la programación de aula dirigido al alumno podría ser el siguiente:

Las preguntas responden a las categorías siguientes: Aprendizaje (1), Metodología (2 y 3), Relaciones sociales (4 y 5), Atención personal (6), Individualización (7 y 8), Motivación (9), Mejoras (10), Propuestas (11) y Satisfacciones (12). Como vemos, las preguntas 10, 11 y 12 se han dejado abiertas para provocar respuestas variadas por parte de los alumnos, así recogeremos información más fiable que aportando opciones cerradas.

Cuadro 12. Ejemplo de un instrumento de evaluación de la programación anual de aula en Educación Física

PREGUNTAS	MUCHO	NORMAL	POCO
1. ¿Has aprendido con los contenidos desarrollados este año? 2. ¿Te ha parecido la asignatura equilibrada en teoría y prácticas? 3. ¿Crees que la forma de trabajo en clase ha sido buena? 4. ¿Las relaciones con tus compañeros se ha visto favorecida con las clases de Educación Física? 5. ¿Las relaciones personales con el profesor han sido adecuadas y afables? 6. ¿Has contado con la ayuda necesaria de tu profesor de Educación Física? 7. ¿Has podido intervenir mostrando tus preferencias en los contenidos o proponiendo actividades? 8. ¿El nivel de dificultad de las tareas te pareció adecuado? 9. ¿Te has divertido en las clases de Educación Física?			
10. ¿Qué piensas que se podría haber mejorado? _____			
11. ¿Qué propondrías? _____			
12. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la asignatura? _____			
Curso académico: Etapa: Nombre (opcional):	Aula (grupo):		

Según la valoración otorgada en los instrumentos propuestos podemos realizar *indicadores de eficacia* de la programación. Los indicadores nos muestran numéricamente (a través de una operación matemática) la eficacia de un proceso

educativo. Por ejemplo, si valoramos de 1 a 3 el grado de consecución de los 10 objetivos de la programación, podemos realizar un sencillo indicador que nos muestre la eficacia docente desarrollada en el proceso<sup>47</sup>:

$$\{\text{Indicador de eficacia} = \text{Suma de los valores otorgados a los 10 objetivos} / 30 \times 100\}$$

En este caso el valor de 100 será el óptimo para la programación, ya que supondrá que cada objetivo ha obtenido la máxima puntuación (3). De esta forma podemos comparar las programaciones de varios cursos académicos y comprobar la evolución de nuestra docencia.

Por último, podemos prever los *informes* que vamos a completar para difundir la información de nuestra evaluación a los diferentes sectores de la comunidad educativa, es decir, un informe para el Departamento de Educación Física, para la dirección del centro, para los padres, etc.

Un ejemplo de informe para el Departamento o para el propio profesor de Educación Física podría contener:

a) Valoración de los alumnos del desarrollo de la programación (lo ideal sería crear un indicador para fundir todos los aspectos que el alumno valora y aportar un número de valoración general). De esta manera el Departamento podría obtener la eficacia de la Educación Física en todas las aulas y por todos los profesores, realizando una valoración global y una propuesta de mejora.

b) Valoración del profesor sobre su propia labor (organizar la valoración de manera similar a la anterior).

c) Valoración del profesor sobre las instalaciones y material (estado en el que han terminado, necesidades para el curso que viene, etc.).

d) Valoración del profesor sobre las directrices de la Programación Didáctica del Departamento de Educación Física, así como los cambios y sugerencias que se deriven para sucesivas programaciones.

Indudablemente, estos resultados e informes cobran sentido en el Departamento con las charlas y reuniones-debate de dichos resultados, tomando acta de los acuerdos y medidas a adoptar para el curso próximo.

47. El libro de Castejón, F.J. (1996), de *Evaluación de programas en Educación Física*. Ed. Gymnos. Madrid, explica este proceso de construcción de indicadores y su uso en Educación Física. Páginas 115 y siguientes.

## 6.2) Decisiones a tomar durante el desarrollo de la programación y para futuras programaciones<sup>48</sup>

Se trata en este apartado de explicitar las *decisiones a tomar según la evaluación* que se realiza o se ha realizado de nuestra programación, la previsión de qué actuaciones vamos a tomar sobre la programación si el balance percibido *durante el proceso* es negativo o no del todo satisfactorio, o las decisiones de permanencia o refuerzo si el balance es positivo.

Igualmente, preveremos las *decisiones a tomar al final del proceso* con la valoración global de los logros conseguidos, de manera que explicitemos qué haríamos en las siguientes programaciones si el balance es negativo o positivo.

Por ejemplo, *si el resultado de la evaluación durante el proceso nos marca un déficit en los objetivos propuestos*, como que: “la observación y la corrección de los trabajos de los alumnos en torno al calentamiento de las sesiones no están dando el resultado esperado, ya que, aunque mejoran su lenguaje escrito y expresión oral, los contenidos específicos de Educación Física no están diseñados correctamente”, tomaremos la siguiente medida: “durante un periodo el profesor diseñará dichos calentamientos, otorgando poco a poco al alumno la responsabilidad del diseño, en lugar de tener éste toda la responsabilidad desde el principio, manteniendo los trabajos escritos y la exposición de las tareas a sus compañeros durante el calentamiento de las clases prácticas”.

Si, por ejemplo, *el resultado final de la evaluación del proceso es negativo* en algún aspecto como: “el material utilizado ha tenido una valoración negativa por parte del alumno y del profesor de Educación Física, ya que se alude a un deterioro excesivo y una dificultad añadida para la realización de tareas”, podemos resolver que: “en la programación del siguiente año, propondremos otros contenidos donde no sea necesaria la utilización de ese material, o construiremos un material alternativo al que nos creaba el problema”.

## 7) Bibliografía utilizada

Este apartado trata de reflejar, sistemáticamente, las fuentes bibliográficas que se han utilizado para realizar la programación de aula. La sistematicidad hace referencia a que debemos mantener un criterio al reflejar la bibliografía, respetando el orden alfabético de los autores y mantener dicho criterio para todas las referencias que anotemos.

---

48. Son las decisiones explicadas en el capítulo III del proceso de la planificación y denominadas como *decisiones 3* y *decisiones 4*.



Por un lado, las referencias de autores que nos han servido de apoyo para nuestras afirmaciones y reflexiones.

Por otro, las referencias que hemos manejado como ayuda para la confección de la programación, libros y manuales de carácter didáctico.

### **8) Anexos**

En los anexos incluimos aquellos documentos que sean de interés para nuestra programación pero que nos impiden la lectura fluida de la misma.

Ejemplos de anexos podrían ser:

- Decretos, Reales Decretos, o Leyes oficiales que nos han servido de apoyo o que nos interesa recoger en su totalidad.
- Documentos completos elaborados por el Departamento de Educación Física o el centro: PC, PCC, Programación Didáctica, etc.
- Materiales Curriculares elaborados y que serán utilizados en la programación: Cuadernos del alumno o para el profesor, etc.
- Planos o fotos de localización del centro, de las instalaciones, del entorno próximo, etc.
- Lista y fotos de alumnos del grupo al que va dirigido la programación de aula.
- Cualquier otro documento que suponga una aclaración o ampliación de la información interior de nuestra programación.

## *La unidad didáctica y la sesión de Educación Física. Ejemplos*

1. CONCEPTO Y TIPOS DE UNIDADES DIDÁCTICAS.
2. EL DILEMA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: LA DURACIÓN.
3. LA ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: SUS ELEMENTOS.
4. LA SESIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Aunque son elementos de concreción inferiores a la programación de aula y por tanto forman parte de ella, consideramos de gran importancia su desarrollo por:

- La unidad didáctica es el elemento principal de la programación anual de aula.
- La unidad didáctica permite una gran variabilidad en la planificación de la Educación Física y dota al profesor de un carácter personal y particular, distinguiéndolo de los demás.
- La sesión de Educación Física es un paso intermedio entre la programación de aula y la práctica misma de la docencia, por ello es muy importante y se desliga del proceso de programación inicial en el curso escolar.
- La gran variabilidad en la programación de una sesión, por su estructura, su diseño y por los elementos que la constituyen, la hace, al igual que la unidad didáctica, merecedora de un tratamiento exclusivo.

### **1. CONCEPTO Y TIPOS DE UNIDADES DIDÁCTICAS**

En el capítulo anterior, hemos desarrollado el tercer nivel de concreción del currículo, la programación de aula, y comentábamos que entre sus elementos, den-

tro del curso escolar, se encuentran subunidades del currículo que organizan la enseñanza en periodos de duración más cortos y con sentido y finalidad en sí mismos, estos periodos son las unidades didácticas.

La unidad didáctica, por ser un elemento que constituye a las programaciones de aula se define por algún autor como "unidades de tiempo, subconjunto de un programa anual" (López, 1992).

Sin embargo, a este respecto, Delaunay y Pineau (1989) resaltan que:

"Muy a menudo, la unidad didáctica, centrada en la noción de tiempo (tantas horas, tantas semanas...), olvida la importancia de las nociones de objetivos y contenidos. Se considera como un recipiente, una forma que rellenar... cuando el tiempo debería ser elegido en función de los objetivos y contenidos determinados" (en Seners, 2001:83).

Piéron (1992) la define como "periodos durante los cuales la actividad se concentra en una especialidad deportiva determinada", y las denomina "unidades de enseñanza".

A nuestro juicio, la unidad didáctica no debe circunscribirse a una mera organización temporal ni al contenido que posee, es decir, no tiene porqué ser una especialidad deportiva, ya que el currículo que desarrolla tiene otros elementos en su interior que son igual o más importantes que los contenidos, como el caso de los objetivos educativos.

Definimos la **unidad didáctica** como *la unidad mínima del currículo del alumno con pleno sentido en sí misma, aunque contiene unidades más pequeñas que son las sesiones y su unión secuenciada conforma un todo más global que es la programación de aula.*

Es la *unidad mínima del currículo* puesto que posee todos los elementos del mismo, ya definidos en el capítulo VII, y aunque la *sesión* es de un nivel de concreción menor, no tiene porqué ser un currículo completo, puede carecer de evaluación, puede no tener aprendizajes concretos, puede no suponer ninguna innovación, etc., sin embargo la unidad didáctica sí posee esta cualidad, por ello se denominaba "unidades de enseñanza" por Piéron (1992).

*Con pleno sentido en sí misma:* La unidad didáctica, al igual que los mesociclos de entrenamiento deportivo, se constituye por un periodo de actividad donde se asegura conseguir los objetivos propuestos, es decir, el alumno cambia sus conceptos y/o procedimientos y/o actitudes en Educación Física.

Su *unión secuenciada* conforma una programación de aula, ya que ésta se subdivide en periodos más cortos para organizar los diferentes aprendizajes y experiencias del alumno. Estos periodos más cortos o unidades didácticas poseen una secuencia explicable y razonable, previamente reflexionada durante la labor de la programación docente. Poseen una duración, una complejidad y unos objetivos a conseguir que determinan la progresión del aprendizaje del alumno a lo largo del curso, del ciclo y de la etapa (de menor a mayor complejidad, de menor a mayor

especificidad y de menos a más profundización y especialización), por ello, la unidad didáctica es el resultado minimizado de la progresión horizontal y vertical del currículo.

Las unidades didácticas pueden poseer finalidades diferentes, tantas como grupos de objetivos existen en Educación Física (8, según comentábamos en la introducción del capítulo IV). Recordamos por tanto, que pueden existir unidades didácticas que persigan metas como:

- **Grupo 1.** La adquisición de conductas motrices nuevas.
- **Grupo 2.** La modificación de conductas motrices ya existentes.
- **Grupo 3.** El desarrollo de la condición física del alumno.
- **Grupo 4.** La vivencia de métodos correctos de práctica física.
- **Grupo 5.** La recreación y disfrute personal del alumno.
- **Grupo 6.** La adquisición de hábitos positivos de práctica física.
- **Grupo 7.** La asimilación de conceptos relacionados con la Educación Física.
- **Grupo 8.** La adquisición de actitudes y valores positivos con el entorno y con las personas.

Sin embargo, todas las unidades didácticas combinan estos grupos de objetivos de la Educación Física, es decir, lo más frecuente es encontrar o diseñar una unidad que, por ejemplo, persiga que el alumno aprenda conceptos nuevos, practique métodos correctos de práctica física y disfrute con las propias tareas propuestas.

En el caso de los contenidos ocurre lo mismo, es decir, las unidades didácticas pueden tratar cualquier contenido del DCB de la Etapa que estemos planificando, con la salvedad de que debe adaptarse al nivel de complejidad del ciclo y curso programado: la salud, el desarrollo corporal o los juegos en Primaria o la expresión corporal, la condición física, las actividades en el medio natural, las cualidades físicas coordinativas o los juegos y deportes en Secundaria.

Aunque menos frecuente que en el caso de los objetivos, una corriente importante en Educación Física es la combinación de diversos contenidos en una misma unidad de enseñanza-aprendizaje, como veremos en el siguiente epígrafe.

En cuanto a los **tipos de unidad didáctica**, éstos se distinguen principalmente por el criterio de dónde pone el énfasis o cuál es el centro de atención de dicha unidad didáctica:

- *Unidad didáctica de producto*, es un concepto polar de la unidad didáctica, donde la productividad de la misma es lo fundamental. Sigue un planteamiento lineal y centrado en la instrucción, donde lo principal es el contenido que se imparte (por esto también se le llama **unidad didáctica de contenido**). Sus objetivos son de aprendizaje con criterios de evaluación normativos, representando a la Educación Física tradicional.
- *Unidad didáctica de proceso*, el centro de atención de estas unidades se sitúa en el polo opuesto, es decir, no importa el contenido sino las experien-

cias (**unidades didácticas de experiencias**) que el alumno vive durante el desarrollo de la misma, sus objetivos son recreativos y lúdicos.

- *Unidad didáctica integradora*, en ella se combina esta visión polarizada, atendiendo igualmente al proceso y al producto, tanto a las experiencias y motivación del alumno como al aprendizaje y a los contenidos. La unidad didáctica integradora representa a la Educación Física del nuevo Sistema Educativo y una corriente innovadora actualmente en la Educación Física (Viciano, 2000).

## 2. EL DILEMA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: LA DURACIÓN

Quizás el dilema más importante en el diseño de unidades didácticas sea su duración, ya que hace referencia a la intención del docente con sus alumnos, o sea la finalidad que persigue.

Numerosos autores hacen referencia a este aspecto, dada la importancia del tiempo en Educación Física durante un curso escolar (Pesquie, 1988; Delaunay y Pineau, 1989; Seners, 2001). Es decir, el tiempo disponible para el desarrollo de la asignatura durante un curso es limitado (aproximadamente 60 horas al año), esto hace que los docentes se planteen una duración también más limitada de las unidades, optando en este caso al desarrollo de un número mayor de contenidos a lo largo del curso, o bien unidades más prolongadas y con un menor número de contenidos desarrollados. Sin embargo, este dilema conlleva otro aspecto de mayor importancia, la finalidad de dichos periodos de tiempo, o sea, a mayor tiempo de enseñanza y práctica física mayores probabilidades de aprendizaje motor, mientras que las unidades de menor duración están limitadas a la vivencia y recreación.

De esta manera, a través del dilema de la duración de las unidades didácticas, tenemos una doble perspectiva importante para los docentes de Educación Física:

**PERSPECTIVA 1. DILEMA:** *Desarrollo del currículo a través de un gran número de unidades y contenidos y escasa duración o una mayor duración de las unidades y menor número de contenidos desarrollados.*

El principal problema a resolver en este caso es abordar todos los contenidos de una etapa, dada la escasa disponibilidad horaria en cada curso escolar y dado el gran número de contenidos existentes. Por ejemplo, en el caso de Secundaria, sólo el bloque de contenidos de juegos y deportes tiene en su interior a todos los juegos (emocionales, competitivos, con diferentes materiales, juegos predeportivos, juegos tradicionales, autóctonos, etc.) y a todas las modalidades deportivas individuales y de equipo, así como a los deportes tradicionales, de riesgo y aventura, alternativos, etc.

Por tanto, las preguntas son ¿cómo desarrollar todos los contenidos en la etapa? y ¿a qué nivel de profundidad puedo llegar con ellos? Estas incógnitas se plantean al seleccionar la duración de las unidades didácticas, puesto que dependiendo de ello optaremos por un enfoque de multicontenido en Educación Física o un enfoque de la Educación Física con menos contenidos abordados y con más profundidad en su tratamiento.

Actualmente, las soluciones más adoptadas por los docentes en Educación Física son:

a) Realizar una **planificación de toda la etapa** coherente y que aborde a todos los contenidos. Es posible que se precise el sacrificio de la profundidad de algún o algunos bloques de contenidos, pero lo esencial es la coherencia global de la etapa y el cumplimiento de los objetivos didácticos y normativos.

b) Programar unidades didácticas **con varios contenidos integrados**, de manera que en el mismo tiempo se abordan dos o más contenidos en cada unidad. Lo importante realmente es no perder de vista la intención o los objetivos de la programación de aula y desarrollarlos correctamente, seleccionando los medios (contenidos) adecuados. De esta manera surgen unidades que integran dos bloques de contenidos, por ejemplo una unidad didáctica que desarrolle la condición física a través de diferentes deportes o a través de actividades en el medio natural, son unidades que enfocan su meta hacia un **centro de interés**, en este caso el desarrollo de cualidades físicas.

c) Utilizar las **actividades extraescolares, programas individuales y tareas para casa** como suplementos de la Educación Física lectiva, abordando así contenidos no desarrollados en las clases o profundizando en aquellos que sí se han visto en clase de Educación Física.

**PERSPECTIVA 2. DILEMA:** *Desarrollo de unidades cortas de vivencia y recreación (donde sólo se puede optar a un aprendizaje de conceptos) o unidades de mayor duración para la consecución de aprendizajes motores o de procedimientos.*

Esta segunda perspectiva de la duración de la unidad didáctica nos acerca a otro problema importante a resolver por el docente cuando desarrolla sus unidades didácticas: **el problema del aprendizaje motor**.

Al igual que antes, este problema se aborda por numerosos autores (Le Ny 1980; López, 1992; Viciano, 1993b, 1998 y 1999b; Seners, 2001), aportando diversas visiones y problemas secundarios:

a) *¿Cuál es la duración necesaria de la unidad didáctica para que se asegure cierta eficacia en la consecución de aprendizajes motores?*

Al parecer, la necesidad de aumentar el número de horas, sesiones y práctica física para favorecer el aprendizaje es algo necesario.

Seners (2001) nos comenta que “parece necesario privilegiar una cierta duración a fin de mejorar los aprendizajes. Realizar pocas sesiones tiene como consecuencia situar constantemente al alumno en el nivel del descubrimiento, sin ninguna profundización”.

Sobre la pregunta realizada anteriormente, existen diferencias entre los autores que tratan el aprendizaje y la duración de la enseñanza:

Hébrard (1986) comenta que "Es difícilmente aceptable hablar de aprendizaje (susceptible de permanecer en el olvido) gracias a una decena de sesiones de práctica".

Toussigant (1987) habla de un número de sesiones entre 15 y 20, cuestión comprobada empíricamente por Viciano (1993b) en el aprendizaje del voleibol en un centro de Secundaria.

Piéron (1988) habla de una duración de 6 a 8 semanas (12-16 sesiones) para la unidad didáctica.

Seners (2001) señala directrices administrativas francesas que fijan entre 10 y 12 sesiones de práctica la cantidad de sesiones mínimas para el aprendizaje, diferenciando institutos y colegios, y comenta que una cantidad de 6 a 12 son significativas, aunque reconoce la dificultad de fijar una regla exacta.

Sin embargo, todos coincidimos en la **dificultad de fijar un número de horas** o sesiones para asegurar el aprendizaje, variables como el tipo de alumnos, las contingencias ambientales, el contenido, la intervención del profesor en el aula, etc. serán determinantes en el aprendizaje y el tiempo mínimo necesario para su consecución.

b) *¿Cómo podemos retener los aprendizajes realizados?*

Surge ahora el problema de retener los aprendizajes provocados en los alumnos, para no caer en el olvido al poco tiempo de haber progresado en los procedimientos de Educación Física.

Seners (2001), destaca que "Doce meses después de una unidad didáctica de cinco lecciones en una misma actividad, el alumno estará de nuevo en el nivel más bajo de práctica. Esta comprobación de fracaso implica la necesidad de repetir, incluso cuando el alumno parece haber aprendido. A menudo el profesor, presa del tiempo, cambia la situación o la actividad desde el momento en que el alumno tiene éxito. Este procedimiento es poco motivador ya que tiene como consecuencia enfrentar siempre al alumno con una tarea en la que fracasa, en lugar de permitirle seguir en situación de éxito".

Aparecen las nociones de "sobrepensamiento" (Seners, 2001), como la cantidad de práctica "extra" para fijar los aprendizajes en los alumnos o "resistencia a la extinción" (Le Ny, 1980), comentando que "una reacción es más difícil de apagar si ha sido reforzada que si lo ha sido relativamente poco".

Sin embargo, también aparecen autores que comentan el entorpecimiento de lo que se aprende cuando la cantidad de práctica es excesiva. Pesquie (1988) señala que "cuando un aprendizaje es largo, la repetición plantea algunos problemas" y "La repetición puede desarrollar un estado de fatiga que poco a poco puede volver al organismo refractario a una nueva reacción. Así pues, es necesario emplear repeticiones agrupadas en series y series separadas por intervalos de tiempo que permitan la recuperación".



Como comenta Seners (2001), esto lo podemos aplicar a las repeticiones de unas tareas durante la sesión, o a las sesiones de una unidad didáctica o incluso a las unidades didácticas de un curso.

De aquí deducimos que una solución válida es la repetición de unidades didácticas en torno a un mismo núcleo de interés para provocar el aprendizaje y su retención posterior, con un intervalo de tiempo entre ellas, por ejemplo al comienzo y al final del curso escolar.

Seners (2001) nos comenta que “Es necesario algún tiempo para asimilar bien lo que se ha aprendido. Para evitar una masificación durante el año, se pueden realizar dos unidades didácticas de una misma actividad en lugar de una sola de larga duración. Separados algunos meses, permiten la maduración durante el periodo interunidades didácticas. Además, evitan dejar al alumno sin práctica de una misma actividad durante un periodo de tiempo largo. Así, la misma actividad se aborda dos veces al año”.

Como **conclusión** podemos resumir que:

- El aprendizaje motor del alumno precisa un número de prácticas de Educación Física de entre 10 y 20 sesiones, dependiendo de variables propias de la enseñanza.
- La retención de lo aprendido se debe reforzar a través de un sobreaprendizaje, no demasiado extenso, y evitando la extinción y olvido a través del recuerdo de dichos aprendizajes cada cierto tiempo –refuerzo intermitente, llamado por Le Ny (1980) o reactivación del aprendizaje por López (1992)–.

c) *¿Qué problemas existen para realizar esto?*

Es necesario reconocer las limitaciones y resistencias que el profesor de Educación Física tiene por su condición de docente y por las condiciones que rodean a la docencia, al centro educativo y a la propia Educación Física.

Resumimos los problemas encontrados a la hora de proceder con los mecanismos descritos anteriormente para el aprendizaje motor como los siguientes:

1) *Administrativos del centro*: Las instalaciones y material del centro son limitados y estas limitaciones impiden a los profesores de Educación Física impartir los contenidos en los momentos que elija, más aún cuando comparte horarios simultáneamente con otros docentes.

La solución pasaría por limitarse a los contenidos que nos permita el material y las instalaciones disponibles, acordar, a través de la Programación Didáctica del Departamento la organización de los contenidos y los docentes para no entorpecerse la labor mutuamente, innovar en los materiales y luchar por la adquisición de material e infraestructuras para los contenidos que no se puedan desarrollar.

2) *De los alumnos*: Los alumnos de los centros educativos tienen numerosos intereses y capacidades para afrontar los contenidos de Educación Física, la heterogeneidad de los clientes es la principal característica de la enseñanza. Esto hace que puedan caer en la desmotivación ante una gran cantidad de práctica del mismo contenido.

Hidden page

- Evaluación y calificación.
- Bibliografía.
- Anexos.

### 3.1. Título

Uno de los principales cometidos de la unidad didáctica es la información, informar a los alumnos del programa a seguir, proporcionando un aliciente al desarrollo del curso escolar y provocando expectativas en los alumnos por afrontar los nuevos periodos de enseñanza.

Esta función de información de la unidad didáctica se desempeña a través del título o nombre con el que hemos llamado al periodo de enseñanza que hemos programado. Estos títulos serán de conocimiento del alumno en el programa e incluso podemos realizar un panel con fechas o número de sesiones para colgar en el gimnasio o en el Departamento de Educación Física y servir así de información y motivación al alumno.

La motivación debemos despertarla a través de un título atrayente, que incite a la asistencia del alumno por la curiosidad que despierta y con la expectativa de pasarlo bien. Esto quiere decir, que los nombres de las unidades deben evitar ser académicos y fríos, evitando reproducir el de los bloques de contenidos, por ejemplo "Expresión corporal", ya que podemos buscar un nombre que seguro que además de ser más atractivo para el alumno, identifica mejor la metodología que vamos a emplear, por ejemplo "Vamos a bailar".

Es importante mantener en dichos títulos las características esenciales de la unidad, por ejemplo respetar los niveles de dificultad o complejidad entre dos unidades didácticas que tratan el mismo contenido, pero de ciclos diferentes dentro de la etapa, por ejemplo: "Vamos a bailar" para primer ciclo y "Creando una coreografía musical" para segundo ciclo.

### 3.2. Introducción

En este apartado, vamos a realizar un resumen de la unidad. Describiremos las condiciones en que la unidad didáctica se va a impartir, es decir, identificaremos **la situación de la unidad en la programación de aula, en el ciclo y en la etapa**, de manera que observemos la relación que guarda de coherencia en la planificación global. Así sabremos en qué nivel de complejidad nos situamos y qué exigencia le vamos a solicitar a los alumnos.

Es conveniente en esta localización de la unidad didáctica, señalar con un objetivo general cada antecedente y consecuente de la unidad en cuestión, es decir, señalar los objetivos generales de las unidades de los cursos superiores e inferiores que posean relación con ésta.

En este mismo sentido de localización, **recordaremos la justificación** de la unidad didáctica en el curso escolar (ya explicado en el capítulo VIII, apartado 3.1. de los elementos de la programación de aula, concretamente en el apartado 3 del capítulo IV), recordaremos porqué está situada en este orden dentro de la programación y qué **tipo de unidad** es la que abordamos (n.º de sesiones que expliquen su duración e intención de que el alumno aprenda o vivencie determinadas experiencias).

Otro aspecto importante de esta introducción a la unidad didáctica será resaltar la **utilidad y aplicación de dicha unidad a la vida diaria del alumno**, es decir, resaltar el significado del aprendizaje que va a realizar, dando sentido a la Educación Física en su vida y explicitando el uso que el alumno hará de lo que va a aprender y los beneficios que va a obtener en su vida diaria.

Relacionado con este aspecto, describiremos el **entorno cercano** si es que vamos a usarlo, explicaremos cómo lo vamos a utilizar y cómo puede disponer de él el alumnado en sus momentos de ocio.

### 3.3. Objetivos

Puesto que la jerarquización vertical y horizontal de objetivos ya se realizó en el punto 4 de la estructura de la programación anual de aula (en el capítulo anterior) y el desarrollo de las unidades, no olvidemos, constituyen el punto 5, no harán falta recordarlos de nuevo.

Sin embargo, sí debemos **formular los objetivos de la unidad** didáctica al tiempo que indicamos en qué medida se está contribuyendo a lograr los de la programación de aula, con cuáles está relacionada dicha unidad.

En la formulación de los objetivos no debemos olvidar formularlos con verbos relacionados con los conceptos, procedimientos y actitudes, puesto que la unidad didáctica de **Educación Física siempre contribuirá a estos tres ámbitos** por su carácter teórico-práctico y por la búsqueda de hábitos positivos de práctica física. E igualmente, los verbos utilizados y los contenidos implícitos en los objetivos deben mantener el nivel de complejidad requerido por el curso que estamos programando.

De entre los objetivos de la unidad didáctica, siempre **contribuiremos a la autonomía del alumno** buscando el uso de su ocio y su entorno próximo, buscaremos la integración y contemplación de **la diversidad** del alumno y tendremos presentes los **valores y los temas transversales**. Una cuestión importante en el diseño de los objetivos, y que ya comentamos en su momento dentro del capítulo IV, es la adecuación a las capacidades del alumno según su estadio evolutivo, ya que el obje-

tivo debe **suponer un reto alcanzable** para él, que defina lo que queremos que consiga y que le suponga una motivación adicional.

### 3.4. Contenidos

Los contenidos de la unidad didáctica se formularán en este epígrafe, teniendo en cuenta las indicaciones que hemos resaltado en el capítulo V de este libro.

Fundamentalmente abordaremos los **tres ámbitos** del alumno, o sea, contenidos referidos a conceptos, contenidos referidos a procedimientos y referidos a actitudes, previendo su **correcta formulación** y llegando a un **nivel considerable de concreción** y explicación, puesto que estamos al nivel de unidad didáctica.

La complejidad la marcará, al igual que los objetivos, el nivel y el curso al que vaya dirigida la unidad didáctica, así como la formulación de contenidos adaptados a las necesidades y diversidades de los alumnos, en caso necesario.

Puesto que los contenidos son los medios a través de los cuales se llegará a la consecución de los objetivos, su formulación **deberá atender al objetivo que desarrolla**. Veamos un ejemplo teórico en la siguiente figura:

#### CONTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS A LOS OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

CONTENIDO 1 CONTENIDO 2 CONTENIDO 4	} OBJETIVO 1 de la UD
CONTENIDO 1 CONTENIDO 3 CONTENIDO 7	} OBJETIVO 2 de la UD
CONTENIDO 5 CONTENIDO 6 CONTENIDO 8	} OBJETIVO 3 de la UD

Figura 26. Correspondencia de contenidos y objetivos a los que contribuye.

### **3.5. Temporalización**

Ya dedicamos el capítulo VI a este tema, con lo cual nos remitimos a él para su consulta. Únicamente comentar que el diseño del cuadro de temporalización es personal, nosotros hemos propuesto el que aparece en el capítulo reseñado, pero podemos incluir más información como por ejemplo el objetivo de la programación de aula al que se contribuye con la sesión concreta, el estilo de enseñanza a utilizar, etc.

### **3.6. Actividades a realizar por el alumno**

En este epígrafe incluiremos todas las actividades, formuladas de manera general, que deberán realizar los alumnos en esta unidad didáctica. Estas actividades serán:

#### **1) *Actividades de clase***

En este grupo de actividades se incluirá, lógicamente, la asistencia a las clases de Educación Física y su participación motriz en ellas, y todas aquellas actividades propias de la unidad como la construcción de materiales, exposición de trabajos, dirección de una clase, del calentamiento, corrección a sus compañeros, rellenar fichas de trabajo u hojas de registro, evaluar a los compañeros, etc.

#### **2) *Actividades y tareas para casa***

Incluiremos aquí las tareas que el profesor encargará a los alumnos en esta unidad didáctica, tales como rellenar un cuaderno preparado para los contenidos de esta unidad, trabajos teóricos y/o prácticos, test o programas individuales, etc.

#### **3) *Actividades extraescolares y complementarias***

Resaltaremos las actividades relacionadas con la Educación Física que el profesor de Educación Física va a ofertar y en las que el alumno puede participar, aunque no estén dentro del horario lectivo (tales como una competición deportiva por las tardes, la organización de dichas competiciones, carreras de orientación o populares, participación en juegos y deportes municipales, etc.).

Hidden page



Incluiremos actividades como:

- Rellenar un cuaderno del profesor, con diversos apartados.
- Preparar una bibliografía o apuntes adaptados al alumno para esta unidad didáctica.
- Utilizar o incluso crear aplicaciones informáticas para ayudarle en su labor docente (materiales de apoyo al alumno, hojas de registro de evaluación, etc.).
- Observaciones sistemáticas.
- Asistir a alguna actividad de formación en torno a los contenidos del tema.
- Realizar una investigación o innovación (que se explicaría en el apartado correspondiente).
- Organizar actividades extraescolares, explicar el papel del docente en dichas actividades.
- Etc.

### 3.8. Intervención didáctica

Este apartado es muy importante, ya que va a determinar el tratamiento que le vamos a dar a los contenidos y definirá el papel del profesor durante las clases y el protagonismo del alumno.

En la intervención didáctica se especificará:

- La **técnica de enseñanza**<sup>50</sup> a utilizar por el profesor: Instrucción directa, indagación o búsqueda del alumno, o una técnica que combine ambas actuaciones. La tendencia actual es buscar un alto protagonismo del alumno, con lo que la técnica de indagación parece adecuada ir introduciéndola cuando el contenido nos lo permita, con el fin de que el alumno aprenda de manera más significativa y con mayor participación en su aprendizaje.
- Los **estilos de enseñanza**<sup>51</sup> más convenientes y que usaremos para impartir los contenidos de la unidad didáctica. Serán de gran importancia los estilos *individualizadores* para las unidades didácticas donde se propongan objetivos de aprendizaje motor, ya que estos estilos permiten adecuar el nivel de los alumnos a las tareas y fomentar así un aprendizaje individualizado. Los esti-

---

50. Para la ampliación de la información sobre técnicas nos remitimos a Viciano, J (1999a). El aprendizaje deportivo en edad escolar I. La técnica de enseñanza. *Apunts*, 56, 10-17, donde resumimos la explicación de ambas técnicas y sus aplicaciones al campo de la enseñanza deportiva.

51. Para la ampliación de la información sobre estilos de enseñanza nos remitimos a Viciano, J y Delgado, M.A. (1999). El aprendizaje deportivo en edad escolar II. Aplicaciones de los estilos de enseñanza. *Apunts*, 56, 17-25, donde resumimos la explicación de los estilos de enseñanza y sus modalidades, aplicándolos igualmente, al campo de la enseñanza deportiva.

los *socializadores* son muy importantes en la educación en general, ya que fomentarán un clima adecuado en las clases, cohesionarán al grupo y fomentarán los valores positivos de la Educación Física. Por último, destacamos también la importancia de los estilos *cognitivos*, fundamentales para el desarrollo de la indagación del alumno y la resolución de problemas motores.

- La **estrategia en la práctica** que vamos a utilizar. Las estrategias globales con todas sus variantes (global pura, polarizando la atención y modificando la situación real) son las más adecuadas siempre que la tarea que vayamos a realizar nos lo permita. En caso necesario o de gran dificultad en la ejecución, utilizaremos las estrategias analíticas.
- Utilización de **técnicas socializadoras en el aula teórica**<sup>52</sup>. Su aplicación será para los debates finales de las clases prácticas, o clases teóricas completas si lo estimamos oportuno, la invitación de personas de fuera para aportar información sobre un tema, e incluso para resolver problemas del aula como la disciplina, etc. Estas técnicas son el Philips 66, el Seminario, la Técnica de Panel, el Simposio, etc.
- Al margen de los recursos metodológicos vistos, en la intervención didáctica el profesor debe explicar cómo será la **estructura de la unidad didáctica y la dinámica de la clase**. Es decir, cuántas clases invertirá con diferente metodología a emplear en cada una (por ejemplo: 1 sesión teórica, 5 sesiones prácticas, 3 teórico-prácticas y 2 de aplicación) y qué secuencia tendrán.

Las **sesiones teóricas** son aquellas en las que dentro del aula teórica el profesor invierte el tiempo en explicaciones, visionado de vídeos, diapositivas, exposición de trabajos de alumnos, charlas de personal invitado, etc. **Sesiones prácticas** son las desarrolladas en el gimnasio o pista polideportiva, piscina, etc., donde el principal cometido del alumno es realizar la práctica física. Las **sesiones teórico-prácticas** son clases en aula teórica como debates con clara participación del alumno, y otras técnicas de socialización, así como las clases en el gimnasio o pista polideportiva donde se combina la exposición del profesor y la participación motriz del alumno. Y por último, las **sesiones de aplicación**, donde el alumno aplica los conocimientos y destrezas adquiridas durante la unidad didáctica, como por ejemplo la asistencia a un partido y anotación de ciertas acciones de los jugadores, o clases destinadas a la evaluación, clases donde el alumno presenta trabajos prácticos o incluso teóricos.

**Lo más importante de la intervención didáctica será la justificación personal** que damos a todos estos elementos que hemos descrito, es decir, no es tan importante decir que vamos a utilizar una técnica de enseñanza de indagación, sino explicar porqué se hace así, en qué momentos y con qué contenidos y tipo de actividades se empleará.

52. Para ampliar la información sobre dichas técnicas socializadoras consultaremos Fabra, M.L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ed. CEAC.

Hidden page

### 3.10. Materiales docentes y recursos didácticos

Se trata aquí de explicar los materiales de uso en esta unidad didáctica. Por ejemplo, si vamos a realizar sesiones de una unidad que tratará el contenido de los deportes, es posible que utilicemos un balón por cada alumno o por cada dos alumnos como norma general, por tanto, si tenemos 30 alumnos, serán necesarios 15 balones y éstos deberán estar en buen estado y disponer de ellos en el Departamento. En definitiva, hay que **prever el material** a utilizar para prepararlo y comprobarlo.

Será importante el sistema de **organización diaria del material**, cuestión que se podría haber abordado, igualmente, en el apartado anterior de organización si se estima conveniente. Es muy importante prever la *organización inicial del material* que se va a utilizar en una sesión, sobre todo cuando se requiere gran cantidad y/o se necesita desplazar dicho material, por ejemplo, del gimnasio a la pista polideportiva, así como su *recogida y mantenimiento*. Cuestiones importantes serán ¿quién es el encargado de preparar y/o recoger dicho material? ¿Existe algún sistema establecido por el profesor?

La importancia de este aspecto es debido al tiempo (y a veces esfuerzo físico) que se emplea en realizar dicha tarea, que puede ser aprovechado como tiempo útil de clase por el profesor, mientras pasa lista, mientras comienza el calentamiento o mientras debate alguna cuestión al final de la clase o realiza ejercicios de relajación o vuelta a la calma.

El uso de **recursos didácticos** en la unidad será importante también explicarlo y preverlo en este apartado. Por ejemplo, utilizar la pizarra en el gimnasio para la información inicial general de la sesión, o el empleo de alumnos para el desempeño de ayudas en contenidos de riesgo o necesidad, o el uso de determinado material especialmente diseñado para ayudar al aprendizaje.

El empleo de fichas, hojas de tareas, carteles anunciadores, paneles de evaluación o informativos, etc., es importante y debemos recogerlo también en este apartado explicando su uso.

### 3.11. Innovación e investigación

Ya hemos comentado que la innovación forma parte de cualquier planificación a medio plazo, como es una programación de aula, por ello, la unidad didáctica es un momento importante para realizarla e imprimir a nuestra programación un carácter dinámico y renovador cada año.

En este apartado se propondrá una innovación a realizar relacionada con el contenido de la unidad didáctica que estemos desarrollando, bien para llevarla a cabo en ella o bien para futuras ocasiones. La innovación consistirá en emplear una

Hidden page

Un instrumento que aporta una información gráfica es la **escala gráfica** o el **perfil de la unidad didáctica**, donde se evalúan las sesiones de la misma y se valoran los logros en una escala que, al final, conforma una línea evolutiva de los logros en toda la unidad:

#### PERFIL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

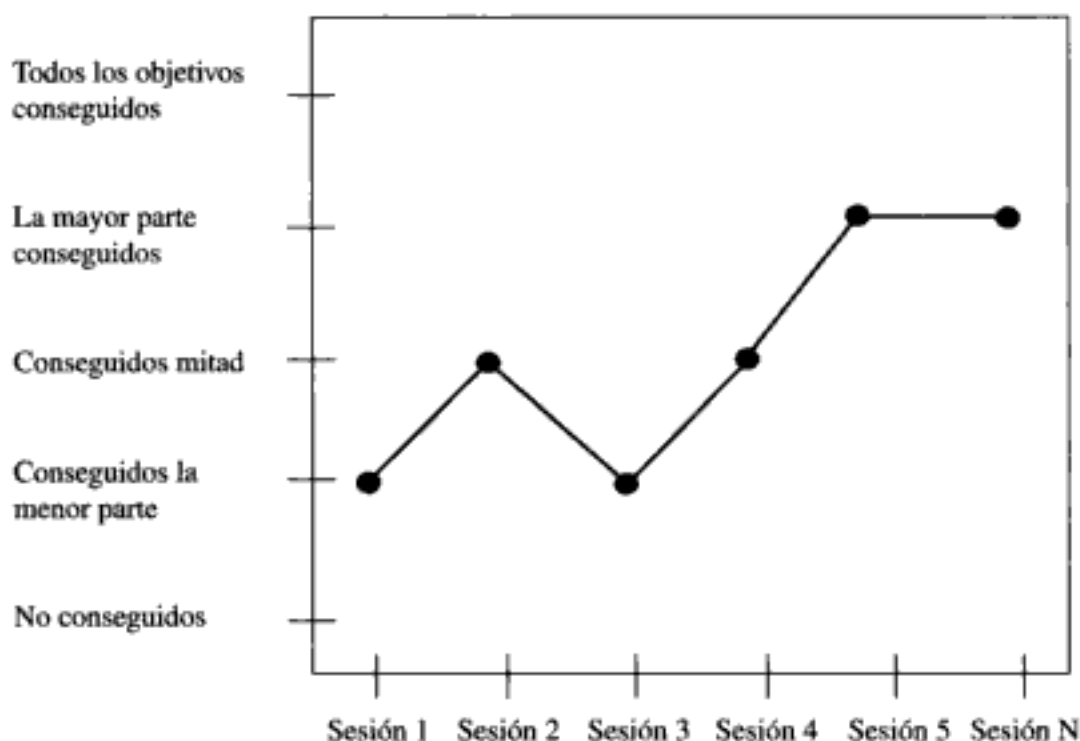


Figura 27. Ejemplo de un instrumento de perfil de la unidad didáctica.

En este caso hemos optado por colocar en el eje de ordenadas los objetivos conseguidos en cada sesión de manera cualitativa, se podrían haber colocado los números, si establecemos que cada sesión tenga un número igual de objetivos, por ejemplo que tenga 3 objetivos, la escala quedaría así: 0 objetivos conseguidos, 1 objetivo conseguido, 2 objetivos conseguidos y 3 objetivos conseguidos.

Este instrumento es de valoración general, pero podemos construir otro que evalúe varias categorías al mismo tiempo, este es el caso del **diferencial semántico**:

Hidden page



- Incluir un porcentaje para los conceptos, los procedimientos y las actitudes.
- En Educación Física consideramos que los procedimientos deben ser más importantes, aunque esto es una opinión personal, y lógicamente dependerá de la duración y cantidad de práctica de las sesiones de la unidad correspondiente.
- Las actitudes deben ser valoradas con criterios objetivos (observaciones realizadas por el profesor en clase de la participación del alumno, la asistencia y los retrasos, las ayudas prestadas al compañero y a la labor docente, aceptación de los roles asignados por el profesor, etc.).
- Las calificaciones deben acompañarse de un informe con recomendaciones para su mejora o con los niveles alcanzados por el alumno.
- Contemplar, si lo vemos oportuno (por la madurez del grupo), un pequeño porcentaje de *autoevaluación* por parte del alumno, siempre razonada. A este respecto, el alumnado podrá evaluarse no sólo a sí mismo, sino a sus compañeros a través de planillas de evaluación que el profesor confeccionará y explicará a sus alumnos (por ejemplo, evaluar a los compañeros por la coreografía que han realizado en una unidad didáctica de expresión corporal y que exponen al resto de alumnos en sesiones de aplicación).

El **informe para el alumno** puede incluir los siguientes elementos:

- 1) Gráficos y dibujos para marcar los principales logros y/o errores de las destrezas aprendidas.
- 2) Gráficos de situación personal con respecto al grupo o de evolución del alumno con respecto a otras calificaciones en unidades anteriores o en determinados contenidos.
- 3) Indicaciones para la mejora de los aspectos negativos.
- 4) Realce de los aspectos positivos y recomendaciones para su mantenimiento.
- 5) Otras observaciones y orientaciones personales que queramos aportar al alumno.

### 3.13. Bibliografía

La bibliografía de la unidad didáctica se centrará, al igual que para la elaboración de la programación anual de aula, en los libros y manuales empleados para la realización de la misma (ayudas didácticas y bibliografía específica del contenido que trate dicha unidad).

Por otro lado y quizás más importante es la bibliografía que el profesor recomienda al alumno, que debe tomar varias posibilidades:

a) *Bibliografía básica.*

La bibliografía básica debe contener de 1 a 3 libros, manuales, artículos, revistas, etc. que consideremos que el alumno debe saber, leer o tener localizados para el contenido que se desarrolla en la unidad didáctica.

b) *Bibliografía para saber más sobre el tema.*

Serán los documentos que consideremos que exceden el nivel básico y que profundizan sobre los contenidos impartidos.

c) *Apuntes de utilización directa y/o libros de texto.*

Nos referimos aquí a los apuntes que los alumnos deben saber y estudiar para conocer los contenidos conceptuales básicos o bien, el libro de texto que el profesor sigue para impartir su asignatura. Si queremos y es necesario incluirlo, este último apartado puede añadirse a la bibliografía básica.

En estos casos, en ambos (apuntes y libro de texto), nos referimos a documentos elaborados por el profesor y destinados al alumno, de manera que están completamente adaptados a ellos y no a libros de texto de editoriales generales que pueden encontrarse en la bibliografía básica, pero nunca en la bibliografía de utilización directa.

A este respecto, la legislación correspondiente a la utilización de libros de texto y otros materiales curriculares se encuentra en el *Decreto 108/1992 de 9 de junio, por el que se regula la supervisión y autorización de libros y materiales curriculares para las Enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes de Andalucía (BOJA de 20 de junio)*.

Posteriormente, aparece la *Orden de 24 de junio de 1992, por la que se establecen las normas para la supervisión y autorización de libros*, en desarrollo del Decreto antes mencionado (BOJA de 23 de junio) y finalmente, aparece una *Resolución de 25 de mayo de 1994 (BOJA de 8 de junio), por la que se regula el proceso de selección y adquisición de libros y materiales curriculares en los centros docentes públicos y privados de enseñanza no universitaria de la Comunidad Andaluza*.

En unificación a todos estos desarrollos en torno al mismo tema, aparece por último la *Circular de 11 de Abril de 1995, sobre el uso de libros de texto y materiales curriculares en los centros docentes andaluces*.

### 3.14. Anexos

Al igual que con la programación de aula, en los anexos incluiremos todos aquellos documentos que interrumpen el hilo conductor de la unidad didáctica, y que aporten una información suplementaria, o sea:

- Normativas y legislación que estimemos oportuna.
- Mapas, dibujos, paneles para su utilización por el alumno o para organizar ciertas sesiones de circuitos, carreras de orientación, etc.

- Recortes de prensa, artículos de revista, etc., para fomentar debates y otras técnicas de socialización en el aula teórica.
- Apuntes elaborados por el profesor para los alumnos.
- Etc.

## 4. LA SESIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

La sesión en cualquier programación es un paso previo a la propia intervención, es una labor de preparación muy personal del profesor de Educación Física que concreta su función dentro de la clase, así como el papel y protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Como vimos en la figura 8, la sesión constituye un escalón a caballo entre la programación del profesor a comienzos del curso, donde concreta la programación de aula y las unidades didácticas que va a desarrollar, y la práctica de la docencia durante el día a día de su función docente.

La programación anual de aula y las unidades didácticas van a determinar la construcción de las sesiones. El *planning* de las unidades didácticas orienta al profesor sobre la distribución de dichas sesiones durante el curso y los contenidos y objetivos que debe desarrollar en cada una.

Es importante destacar que las sesiones, como cualquier otra programación didáctica (realizada por el profesor), que no normativa (de obligado cumplimiento), son siempre susceptibles de modificación en su estructura, en sus objetivos, en sus contenidos, en la metodología a utilizar, en la organización de los alumnos y las tareas, en los materiales e instalaciones a utilizar, etc., ya que las variables de la enseñanza condicionan dichos elementos y hacen imposible la generalización de un “**tipo de sesión modelo**”.

Será por tanto, función del profesor, el determinar la mejor opción según las condiciones que rodeen a su enseñanza. En este epígrafe, estructuramos algunas de las diferentes posibilidades que el profesor puede manejar en torno a su planificación.

### 4.1. Concepto y tipos de sesiones

La sesión de Educación Física es un elemento de mayor concreción que la unidad didáctica y constituye, en su correcta ordenación, la propia docencia de un profesor durante el curso académico. Por ello, su definición debe estar supeditada a otros documentos de mayor generalización (unidad didáctica, programación de aula, etc.), y su estructura y actividades atenderán a las directrices que estos marquen.

Hidden page

sesión introductoria), como aquellas que evalúan el nivel final alcanzado en la unidad, normalmente situadas al final de las mismas.

- *Sesiones culminativas.* Son sesiones de aplicación de lo aprendido, ya que culminan el aprendizaje comprobando el grado de aplicación de los conocimientos a los entornos más significativos para el alumno (observaciones de competiciones deportivas, salidas al medio natural, etc.).

#### **Según la estructura de la propia sesión:**

- *Sesiones tradicionales.* Son aquellas que mantienen en su estructura la tradicional división en tres partes (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma).
- *Sesiones innovadoras.* Hemos querido introducir aquí todas aquellas estructuras diferentes de la anterior, es decir, aquellas sesiones que se dividen en 2 partes (por ejemplo, introducción a la actividad y parte principal) ó sólo en 1 parte (por ejemplo, todos los ejercicios son parte principal y trabajan los objetivos específicos de esa sesión desde el principio). Igualmente, pueden haber sesiones planificadas con más de 3 partes, puesto que puede darse un debate inicial en torno a temas de la sesión anterior, y luego 3 partes tradicionales, etc.

#### **Según la metodología empleada por el profesor:**

- *Sesiones teóricas.* En ellas, el profesor desarrolla contenidos teóricos de la unidad didáctica, sin práctica física del alumnado.
- *Sesiones prácticas.* Sesiones dedicadas exclusivamente al desarrollo de actividades prácticas para la vivencia de los contenidos por parte de los alumnos.
- *Sesiones teórico-prácticas.* Sesiones que combinan ambas perspectivas, normalmente con una parte teórica inicial y una práctica posterior de aplicación de los contenidos teóricos. También nos referimos aquí a las sesiones totalmente prácticas, donde el profesor para la actividad y explica nociones teóricas derivadas de dicha práctica física de los alumnos.

#### **Independientemente del carácter teórico o práctico, pueden ser:**

- *Sesiones instructivas.* Sesiones donde la instrucción del profesor es la principal técnica utilizada para impartir los contenidos y explicar las tareas a realizar.
- *Sesiones de búsqueda o de indagación del alumno.* El profesor plantea la búsqueda (enuncia un problema), pero es el alumno quien se responsabiliza de la búsqueda de las respuestas y de la eficacia de sus acciones ante el problema motor planteado. El profesor tiene, en este caso, la función de hacer que los alumnos busquen fórmulas nuevas, de guiar al alumno en su investigación de la solución, de orientación y no de dirección.

#### **Según la organización de los alumnos en las tareas:**

- *Sesiones masivas.* Son sesiones donde cada alumno realiza las tareas individualmente, ya sea de manera consecutiva o simultánea. El profesor es el que marca la transición entre ellas.

Hidden page

importante en este sentido, es no caer en la desidia y el olvido de la realización de una previsión mínima de este tipo de documentos, ya que entonces la planificación no se finaliza con la misma rigurosidad ni con la misma eficacia con la que se dieron los pasos anteriores (léanse PEC, PCC, etc.), viniéndose abajo las pretensiones de dicho trabajo de planificación.

Nosotros vamos a exponer un tipo o modelo de plan de sesión desarrollado, así como un guión reducido o ficha modelo. El plan de sesión posee tres partes diferenciadas: la cabecera de la sesión (donde aparecen los datos formales y datos de las características de la enseñanza que se imparte), el cuerpo de la sesión (que contiene el desarrollo de tareas y las características de organización e instrucción de cada una) y una tercera de anexos y aporte adicional de información.

Cuadro 12. Modelo de la cabecera del plan de sesión

<b>Profesor:</b>	<b>Centro:</b>
<b>Curso (grupo y nivel):</b>	<b>Unidad didáctica:</b>
<b>N.º alumnos:</b>	<b>Sesión n.º:</b> Fecha:
<b>Objetivos de la sesión:</b> Referidos a conceptos Referidos a procedimientos Referidos a actitudes	<b>Objetivos de la UD a los que contribuye:</b>
<b>Contenidos:</b>	
<b>Técnica de enseñanza:</b>	<b>Estilos:</b>
<b>Materiales (n.º):</b>	<b>Instalación:</b>
<b>Recursos:</b>	
<b>Aclaraciones:</b>	

En este cuadro hemos podido observar un modelo de la cabecera de la sesión dividida en tres apartados. El primero destinado a los datos formales de localización del contexto de trabajo y de la sesión dentro de la unidad didáctica. El segundo destinado a los componentes didácticos generales del plan de sesión. Y el tercero para realizar cualquier aclaración en torno a los temas de la cabecera.

En el cuerpo de la sesión (cuadro 13), se incluirá la información general que le damos al alumno al comenzar la clase, donde se explicarán los objetivos, los conceptos teóricos que se van a desarrollar, así como cualquier otro aspecto general de organización de la clase, etc. Es importante estimar un tiempo aproximado a



emplear por el profesor durante la información inicial, con el fin de no excluirlo del tiempo total.

Cuadro 13. Modelo del cuerpo del plan de sesión

Información inicial general al grupo:				
Tiempo estimado:				
N.º	Descripción	Organización (esquema)	Repeticiones o tiempo de tarea	Correcciones o guías de aprendizaje
	Calentamiento Parte principal Vuelta a la calma	↓		
Observaciones de la sesión:				

La fila central de la tabla propuesta como cuerpo de la sesión abarca al conjunto de tareas que conforman el desarrollo de la sesión, explicitando el número de actividad en la primera columna, la descripción de las tareas (en ella será variable la división de la estructura de la sesión en calentamiento, parte principal, etc., ya que como hemos visto es una opción más de las posibles a utilizar por el profesor de Educación Física) que deberá ser progresiva (simbolizada por la flecha hacia abajo), una tercera columna que albergará una referencia a los cambios de estructura organizativa en la clase, es decir, si pasamos de una organización masiva a parejas, tríos, grupos de 6, etc., así como un esquema o dibujo opcional para organizaciones complejas. La columna cuarta la destinaremos al tiempo dedicado a cada tarea o bien al número de repeticiones, de manera que la suma total debe rondar los 50 minutos que dura la sesión. Y la última columna será destinada a los aspectos específicos de las tareas en los que el profesor se fijará durante la ejecución de los alumnos, con el fin de tener a la vista la información para dar el conocimiento de resultados, por ello la hemos denominado "correcciones" para el caso de la instrucción directa y "guías de aprendizaje" para la técnica de indagación, ya que en este último caso el profesor no corregirá aportando la solución, sino proponiendo situaciones nuevas, preguntando cuestiones al alumno y en definitiva, guiando el aprendizaje con orientaciones, más que con correcciones.

Por último, se incluyen observaciones para el propio profesor, donde se aclare cualquiera de los aspectos desarrollados, se propongan cuestiones a debate, se prevean trabajos o tareas para casa, etc.

Como ya hemos comentado, la propia evolución del profesor de Educación Física hace que este completo plan de sesión que hemos propuesto, derive en un guión más sencillo, que contiene la información básica para su docencia en la clase.

Vamos a mostrar un tipo de guión como continuidad a la programación del plan de sesión propuesto anteriormente:

Cuadro 14. modelo de guión de la sesión

<b>Unidad didáctica:</b> <b>Objetivo/s:</b>	<b>N.º sesión:</b>
<b>Tareas:</b>	<b>Tiempo/organización:</b>
1. Juego del espejo 2. ... 3.	5 minutos/parejas
<b>Observaciones:</b>	

En este guión de sesión, como podemos observar, se han omitido ciertos aspectos de la cabecera y del cuerpo del plan de sesión completo, conservando aquellos que consideramos mínimos para informar al profesor en la clase de Educación Física.

Hacemos referencia en la primera fila a la unidad didáctica en la que nos encontramos, el número de sesión de dicha unidad, así como el objetivo principal de la sesión. En la segunda fila reflejamos el nombre de las tareas, sin necesidad de explicarlas, ya que el profesor tiene la experiencia suficiente para saber en qué consisten, y en una segunda columna, el tiempo que le dedicaremos y la organización. Por último, el apartado de observaciones para dicha sesión.

Estos aspectos son suficientes para el profesor con experiencia, pero sí consideramos imprescindible, al menos, un desarrollo de este tipo **siempre**, ya que de lo contrario entraremos en la desidia de la función docente y en la aplicación sin eficacia de la programación anual de aula.

### 4.3. Las cuestiones más importantes en la planificación de la sesión de Educación Física

En la sesión de Educación Física, por la particularidad motriz que encierran las tareas, existen numerosos aspectos que debemos tener en cuenta para su correcto diseño. Vamos a resumir dichos aspectos en cuestiones generales:

1) *El tiempo útil de participación motriz del alumno en las tareas:* Según el tipo de sesión (su función dentro de la unidad didáctica) el tiempo será variable, pero se puede establecer un criterio, para tomar como referencia de un diseño coherente, para el aprovechamiento correcto de las sesiones. Dicha referencia podemos fijarla en la previsión de un 60-80% del tiempo total de una sesión de desarrollo dedicado a las tareas.

2) *Adecuación del tiempo en las distintas partes de la estructura de la sesión:* Dependiendo de la estructura de la sesión, podemos igualmente, tomar ciertos valores como referencia. Por ejemplo, en una estructura tradicional, la información inicial y el calentamiento no deben exceder de 5-15 minutos, dedicando 25-45 a la parte principal y 5-15 para la vuelta a la calma.

3) *La progresión en la estructura organizativa:* Se trata aquí de que las sesiones deben facilitar la labor docente en cuanto a la complejidad de la organización de los alumnos, agrupando las tareas de la misma organización y evitando así la pérdida de tiempo en reestructurar a los alumnos de una tarea a otra. Esto es, programaremos tareas de organizaciones más simples a más complejas, procurando que las estructuras organizativas de los alumnos se complementen en los cambios, por ejemplo, comenzar con ejercicios individuales, pasar a tareas por parejas, a grupos de cuatro y a grupos de ocho. De esta forma, las parejas se unen formando los grupos de cuatro y posteriormente los grupos de cuatro se unen de nuevo formando los grupos de ocho para las tareas finales.

Esto no siempre es posible, por las características de las tareas que propongamos, pero debemos tenerlo en cuenta en el diseño de las mismas, respetando este criterio siempre que nos sea posible.

4) *La progresión en la implicación motriz y cognitiva de las tareas:* Ahora nos referimos a la progresión de las tareas desde el punto de vista del alumno y la complejidad que éstas poseen en su plano motor y cognitivo. Debemos proponer tareas que inicien al alumno a la actividad principal (con el calentamiento) o comenzar la actividad principal de manera progresiva en los requerimientos motores (en sesiones donde el calentamiento se componga de tareas principales), de manera que el alumno se vea poco a poco inmerso en la máxima actividad y sin riesgos al fracaso o incluso a las lesiones.

A veces olvidamos la progresión en el plano cognitivo, por ello es necesario que la puesta en acción motriz se acompañe de una progresiva complejidad cognitiva en la

Hidden page

de enseñanza que hemos marcado en las directrices de la programación didáctica y en la programación anual de aula. Esto puede parecer algo obvio, pero a veces en el diseño de las sesiones no reflejamos la verdadera intención que en su momento hicimos de ellas en las unidades didácticas.

*Cuarta Parte*

***LA PLANIFICACIÓN EN LAS  
DIFERENTES ETAPAS DEL  
DOCENTE DE EDUCACIÓN  
FÍSICA. INVESTIGACIONES  
SOBRE LA PLANIFICACIÓN,  
PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS***





# ***Investigaciones sobre la planificación en Educación Física. La planificación en la formación inicial***

1. INVESTIGACIONES DE DIVERSOS AUTORES SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
2. LA PLANIFICACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL.

En la primera parte de este capítulo, aportaremos las líneas de investigación que se han desarrollado sobre la planificación en Educación Física, así como los datos de diversas investigaciones realizadas por diferentes autores. A través de los resultados obtenidos en dichas investigaciones, observaremos los temas más problemáticos, las principales preocupaciones y el estado de la cuestión en torno a la planificación en Educación Física.

En la segunda parte de este capítulo, abordamos una investigación realizada en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, donde encuestamos a profesores en formación inicial, que respondieron preguntas acerca de la planificación en Educación Física: sus principales problemas, sus preferencias en la planificación, sus tendencias en los contenidos y su manera de trabajarlos, etc., que vertirán luz sobre cómo planifican los profesores, de esta etapa formativa, la Educación Física en la Educación Secundaria.

## 1. INVESTIGACIONES DE DIVERSOS AUTORES SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

### 1.1. Principales líneas de investigación desarrolladas en la planificación de la enseñanza de la Educación Física

Las principales **líneas de investigación** utilizadas para investigar la planificación de la Educación Física han sido las siguientes:

1) Sondeo de opiniones, preferencias, problemas en torno a los diferentes elementos y decisiones de la planificación. Este tipo de investigaciones se han desarrollado utilizando instrumentos variados de recogida de datos: diarios, entrevistas personales en profundidad, análisis de discursos de grupos de profesores en formación, encuestas y cuestionarios.

2) Análisis de documentos programados por los profesores (programaciones anuales de aula, unidades didácticas y sesiones de Educación Física, además de los PC y PCC), comparación con la teoría de la planificación y elaboración de tendencias y principios de procedimientos de los profesores.

3) Estudios sobre el proceso de elaboración de las programaciones, realizados a través de las declaraciones que los profesores manifiestan cuando toman las decisiones para elaborar dichos documentos (pensamiento en voz alta: grabaciones del pensamiento del profesor y análisis de la información grabada).

4) Análisis de la eficacia de la planificación a través de la observación de la intervención docente en clase de Educación Física y comparación con la planificación realizada. Se trata, en este tipo de estudios, de comprobar la eficacia de la planificación a través del análisis del número y la importancia de las decisiones interactivas.

Todos estos procedimientos o líneas de investigación de la planificación de la Educación Física pueden realizarse:

1) Como parte de un *estudio de casos* más complejo, siendo la planificación un elemento más a tener en cuenta dentro del caso completo.

2) O como *estudios a gran escala* dedicados exclusivamente a estudiar el núcleo de la planificación en una gran población.

Veamos las principales características de estas formas diferentes de abordar la investigación sobre la planificación.

Todos los estudios que vamos a presentar en esta IV parte del libro están realizados dentro de alguna de estas líneas de investigación anteriormente mencionadas, independientemente de los aspectos concretos en los que se centren.

Cuadro 15. Características principales de la metodología de investigación seguida por los estudios realizados sobre planificación en Educación Física

	ESTUDIOS DE CASO EN PROFUNDIDAD	ESTUDIOS A GRAN ESCALA (SOCIOLOGICOS)
A QUIÉN SE ESTUDIA	A pocos docentes (2-6). El caso puede ser un docente, un grupo de docentes (caso de los seminarios de formación y grupos de trabajo), un aula (profesor, alumnos y sus interacciones) o incluso un centro educativo completo.	A una muestra de docentes representativa de la población total. Se tienen en cuenta variables discriminantes como el sexo, experiencia docente, procedencia de la formación inicial, edad, zona geográfica, etc.
OBJETIVO	Conocer en profundidad a los casos estudiados, normalmente, de manera descriptiva, a modo de feedback o información para el investigado. Comprender y explicar el porqué de las actuaciones y decisiones del docente estudiado. O bien, dentro de un programa de intervención, comprobando los efectos del mismo sobre determinadas variables de cada caso estudiado. En este caso, la planificación suele ser una parte más de la totalidad del caso que se estudia.	Conocer cómo realizan, los profesores de la población estudiada, la planificación de la Educación Física. Extraer tendencias, principios de procedimientos y factores personales que influyen, haciéndolos extensibles a todos los docentes del estrato muestral estudiado. Diagnosticar las necesidades y carencias de la población. Orientar a la intervención de las Administraciones, Universidades y responsables de la formación.
INSTRUMENTOS QUE EMPLEAN	Diarios, entrevistas personales y en grupo, reuniones y debates grupales, análisis de vídeos y cuestionarios y escalas de valoración. Técnicas: del pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, descubrir la estrategia, análisis de documentos, etc.	Cuestionarios y encuestas personales, normalmente de preguntas cerradas.
TRATAMIENTO DE LOS DATOS	Análisis de datos cualitativos, de contenidos y del discurso. Análisis estadísticos de parámetros cerrados en cuestionarios.	Análisis estadístico de los datos. Descriptivamente y comparativamente entre estratos muestrales.

## 1.2. Diversas investigaciones que aportan datos interesantes sobre la planificación en Educación Física

**Zahorik** (1975) sondeó a profesores de Educación Física para extraer las decisiones preactivas a las que prestaban más atención a la hora de planificar, obteniendo los siguientes resultados<sup>54</sup>:

- El 81% de los profesores señalaron que las actividades.
- El 70% señalaron el contenido.
- El 56% los objetivos.
- El 35% habló de la evaluación.

La organización de las actividades, la progresión didáctica y el contenido de las mismas se destacan como los centros de atención de los profesores (cuestión que se confirmará a lo largo de las demás investigaciones que resaltemos en este apartado).

**Placek** (1984) tras estudiar en profundidad a cuatro profesores de diferentes niveles educativos y durante dos semanas, obtuvo los siguientes resultados:

- Dos de los cuatro profesores no redactaban sus planes de sesión ni sus programaciones de aula. Además ésta última consistía en una relación de tareas a realizar por los alumnos.
- Uno de los profesores no realizaba nunca una preparación previa a las clases.
- La mayor parte de las veces, la planificación de las clases se realizaban durante la misma mañana de la docencia, justo antes de la clase o en el trayecto en coche hacia el centro.

Estos resultados tan alarmantes, se debían, según los profesores, al comportamiento del alumnado, los cuales, a través de su participación, motivación y faltas de disciplina, provocaban el comentado resultado de los profesores sobre su planificación.

Un dato importante de la investigación, es la influencia que sobre la planificación tenían determinados factores que los profesores denominaban imprevisibles, es decir, cuestiones que, sin previo aviso, influían en la manera de impartir la clase, a saber: el tiempo, el humor de los alumnos, los sentimientos personales del profesor hacia el grupo de clase, así como las instalaciones y equipamientos (que a veces son cedidos demasiado cerca del día de la docencia). Piéron (1999:98), comenta a este respecto que "Todas estas observaciones nos llevan a preguntarnos si la enseñanza de la actividad física está sujeta a simple improvisación, como respuesta a acontecimientos que a menudo son imprevisibles".

**Varstala, Telama, Pakuku y Heikinaro-Johansson** (1985) estudiaron, a través de cuestionarios, entrevistas y observaciones de clases, a 17 profesores en un

---

54. Comprobaremos que los docentes españoles se centran en los mismos aspectos aunque no con la misma prioridad que la señalada en esta investigación, si bien pueden existir diferencias entre los profesores en formación inicial y en formación permanente.

total de 406 sesiones de Educación Física en centros de Primaria, Secundaria y Formación Profesional. Los resultados fueron los siguientes:

- El tiempo medio empleado por las profesoras de Educación Física para la realización del plan de sesión era de 15 minutos. Los profesores empleaban 9 minutos de tiempo medio.
- Había variaciones según el contenido programado. En general, las profesoras empleaban más tiempo que los profesores en gimnasia, béisbol, baloncesto y voleibol, mientras que los profesores empleaban más tiempo que las profesoras en fútbol, hockey sobre hielo y otros deportes.
- Los profesores empleaban un quinto de la sesión en el aprendizaje técnico y las cuatro partes restantes en el juego completo, mientras que las profesoras empleaban dos quintos para el aprendizaje técnico y tres quintos en el juego.

**Housner y Griffey (1985)** estudiaron a varios profesores de Primaria (unos principiantes<sup>55</sup> y otros expertos) cuando preparaban una sesión de deportes (inicio al fútbol y baloncesto), obteniendo los siguientes resultados:

- Los profesores expertos invertían más tiempo que los principiantes en tomar las decisiones sobre la actividad a realizar y pedían más información acerca de las condiciones iniciales para programar las sesiones. Tenían mayor preocupación por el control del nivel inicial del alumno, el feedback y, en definitiva, por el aprendizaje.

Estos resultados nos muestran cómo la preocupación por el control y el seguimiento de los planes de sesión en los principiantes (como veremos en otras investigaciones), se tornan en una preocupación por ciertas variables de los alumnos para conseguir una mayor adecuación a sus características y necesidades, buscando así conductas docentes que favorezcan el aprendizaje del alumnado.

**Kneer (1986)** recogió resultados en una encuesta realizada a 128 profesores de Educación Física:

- Sólo un 32% de profesores realizaban el plan de la sesión sobre el papel. El resto de profesores no lo hacían y aportaban las siguientes preocupantes razones: el 6% no creían en el plan de sesión, un 55% pensaban que era innecesario y el 3% no se siente capacitado para realizarlo.

De nuevo la preocupación, sobre el tema de la planificación, se enciende con los resultados de este estudio. Aunque no es muy reciente, el estudio muestra la realidad de los docentes en torno a este tema. Nuestra labor debe encaminarse a la mejora de estos datos, comenzando desde la propia concienciación de los profesores en formación.

---

55. Aclaramos que profesores **principiantes o noveles** son aquellos que acaban de comenzar su andadura docente tras la formación inicial, con una experiencia docente de 0 a 3 años. Profesores **expertos** serán aquellos que tengan mayor experiencia (aunque se pueden establecer rangos). Y profesores **en prácticas** son los que aún realizan su formación inicial y se adentran en la enseñanza por primera vez, a través de prácticas reducidas (en horario) en los centros educativos.

**Twardy y Yerg** (1987) analizaron los procesos de planificación de una sesión de 30 minutos a 30 profesores en prácticas de Educación Física, a través de la técnica del pensamiento en voz alta. Esto permitió recopilar la frecuencia temática de los principales núcleos de preocupación de los profesores analizados, resultando los siguientes aspectos:

- Estructura de las actividades (582 veces).
- Contenido (397 veces).
- Utilización de documentos (72 veces).
- Diagnóstico de necesidades del alumnado (51 veces).
- Objetivos (1 vez).

Se manifiesta, de nuevo, la preocupación de los profesores por la secuencia de actividades para enfocar el aprendizaje de los alumnos, la progresión didáctica de las tareas es el principal núcleo temático registrado, que, conjuntamente con el contenido, constituyen el grueso del porcentaje de temas comentados por los profesores.

**Stroot y Morton** (1989) estudiaron las estrategias de planificación de siete profesores noveles de Educación Física de enseñanza elemental. Los resultados fueron los siguientes:

- Los profesores invierten mayor tiempo planificando las actividades que planificando la coherencia entre ellas a través de la unidad didáctica o la programación anual.
- Los profesores justificaban la programación por tres razones principales: la obligatoriedad, la confianza y seguridad que les proporcionaba y garantizar la progresión de las tareas y centrarse en ellas.
- El esquema seguido en las planificaciones era: determinar los objetivos, el material, la organización de los alumnos, las actividades y la evaluación del alumno y de la sesión.
- La seguridad de los alumnos y el aumento del tiempo de actividad en las sesiones era la principal preocupación de los docentes.
- Los profesores con menos experiencia muestran una mayor dependencia de la planificación, sobre todo al enfrentarse a contenidos novedosos.

**Graham, Hopple, Manros y Sitzman** (1992) estudian a profesores principiantes y expertos con diversos instrumentos (observaciones, notas de campo, entrevista semiestructurada, etc.), detectando las siguientes diferencias:

Los profesores expertos:

- Se apoyan en su experiencia para los planes de sesión.
- Varían su enseñanza en función de las características de la clase y la actitud de los alumnos.
- Invierten más tiempo en el desarrollo de tareas y lo hacen en función de las necesidades de los alumnos.

Los profesores principiantes:

Hidden page



espacio-tiempo 7% y expresión corporal con un 5%. Los contenidos de condición física tenían especial vinculación con los profesores de mayor edad (un 73% de los profesores mayores de 40 años lo empleaban mucho en sus programaciones), mientras que los juegos y deportes se relacionaban con los más jóvenes (el 71% de los profesores con menos de 35 años).

**Byra y Coulon** (1994) comprobaron, con profesores en prácticas, los efectos de prepararse la sesión antes de impartirla o no hacerlo, ante un grupo de clase de 25 alumnos. Los resultados determinaron que planificar la sesión tiene un efecto positivo en las conductas del profesor:

- Los alumnos perdieron menos tiempo en actividades ajenas a las tareas de la clase y en la espera durante la realización de las tareas.
- Los profesores controlaban más al grupo durante las presentaciones de las tareas e introducían la materia con más claridad.
- Los profesores proporcionaban un feedback más adecuado al alumno y a la tarea.

**Viciano** (1996) estudió en profundidad a 5 profesores de Educación Física de Secundaria en los primeros años de formación permanente (menos de 4 años de experiencia docente), a través del análisis cualitativo del discurso de dichos profesores en un seminario de formación del Centro de Profesores de Granada. Sus resultados, en torno a la planificación, fueron los siguientes:

- Los profesores en esta etapa formativa (primeros años de experiencia docente) han cambiado sus preocupaciones desde el control de los alumnos y la planificación, como guía de su docencia, propias de la formación inicial, hacia una preocupación por el aprendizaje de los alumnos. Sus programaciones se centran en la consecución del máximo nivel de eficacia en los aprendizajes.
- La programación, en esta etapa, se encamina a dotar de autonomía al docente, probar cosas nuevas en el desarrollo del currículo, buscando autonomía en todos los bloques de contenidos, incluso en aquellos donde la formación inicial fue deficitaria (expresión corporal). La creación de materiales curriculares para fortalecer dicha autonomía cobra gran importancia.

**Granda** (1996) estudió a 6 maestros especialistas en Educación Física (novelas y en prácticas), a través de un estudio de casos. Este autor realizó un amplio análisis de variables de planificación, mostrando los siguientes resultados:

- Los futuros maestros y maestros noveles valoran la planificación a largo plazo como costosa y difícil, optando por planificaciones a corto plazo, que enjuician como más fáciles de contrastar y alcanzar.
- Utilizan 5 tipos de planificación (anual, trimestral, mensual, semanal y diaria) reduciéndose a 3 (anual, semanal y diaria), conforme avanza su experiencia docente.



- Los objetivos didácticos manifiestan una preocupación por el control y gestión del aula, el comportamiento y actitud de los alumnos hacia la Educación Física (que las pretenden mejorar), el fomento de la autonomía y al incremento de la participación motriz del alumnado.
- Los contenidos se seleccionan por sus intereses personales, y se decantan por contenidos relacionados con las actitudes más que por los procedimientos.
- El mayor tiempo lo invierten en el diseño de las tareas. Es una de las grandes preocupaciones de esta etapa.
- Las adaptaciones curriculares para alumnos con NEE no se contemplan, porque no es parte de las preocupaciones de los docentes en esta etapa y por la falta de preparación que ellos mismos reconocen.
- Diseñan las mismas sesiones para diferentes cursos de un mismo ciclo, confiando la adaptación de dichas sesiones a su destreza en la fase interactiva.
- En las sesiones contemplan siempre objetivos y tareas y, sólo en ocasiones, la organización y los materiales a utilizar.
- La estructura del plan de sesión es tradicional (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma).
- En cuanto al conocimiento práctico, se confirma la conclusión de Grossman (1990) de que el conocimiento didáctico del contenido es superficial, guiado por progresiones didácticas establecidas e intereses personales. Esto hace que se olviden contenidos y se rechacen otros no gratificantes para ellos.
- Las experiencias como alumnos en la formación inicial, guían a los profesores en prácticas y noveles en su construcción de sesiones, lo que provoca una descontextualización del diseño a la realidad.

**López (1998)** realizó un estudio de la formación permanente en Educación Física a través de un cuestionario, obteniendo que los profesores sin formación alguna en Educación Física (a los que denomina, "mal adscritos") son los que peor planifican la enseñanza de la Educación Física, ya que reproducen íntegramente las directrices de la Administración, sin adaptarlo al contexto y sin considerar las necesidades motrices de sus alumnos ni sus aportaciones e intereses.

**Viciano, Vilchez, López y Moraga (1998)** estudiaron los cambios que se produjeron, al llevar a la práctica, la planificación inicial de un programa de actividades físico-deportivas para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en el campo social, es decir, analizaron la efectividad de una planificación correctamente realizada, a través del número y la importancia de las decisiones interactivas (decisiones 2 de la figura 8). Se obtuvieron los siguientes resultados:

- El cambio principal fue el de los objetivos, que tornaron de ambiciosos, amplios y específicos a reducidos, más realistas y orientados a los valores y actitudes. Supuso un cambio estructural de todo el programa.

- Los contenidos tuvieron que reducirse a los deportes y con carácter competitivo, ya que así tenían mayor participación y aceptación en los alumnos.
- La organización de las actividades cambió, necesitando adaptar una organización más fluida, como el circuito, a una serie de actividades realizadas consecutivamente, en favor del orden y la disciplina.
- La evaluación más efectiva fue la observación, ya que se tuvieron que simplificar enormemente los cuestionarios e instrumentos a cumplimentar por los alumnos, quienes no estaban por la labor.
- La conclusión fue que la planificación, correctamente realizada en su proceso para alumnos con NEE en el campo social, no fue eficaz, ya que se tomaron numerosas decisiones interactivas, y algunas de ellas muy importantes, ya que cambiaron los objetivos y la estructura general de la planificación original.

En este mismo libro, desarrollaremos un poco más profundamente dos nuevos estudios: el primero de **Viciana** (a continuación en este mismo capítulo, que tratará la formación inicial) y el segundo de **Viciana y Requena** (en el capítulo XI, y que informará con datos, las principales características de la planificación del profesorado de Educación Física en formación permanente)<sup>56</sup>.

### 1.3. Perspectivas de futuro en la investigación de la planificación en Educación Física

Veamos ahora un cuadro resumen con las **perspectivas de futuro** que, a nuestro juicio, debemos abordar para completar la información y el conocimiento que tenemos sobre la planificación en Educación Física:

---

56. Un estudio de Zabala, Viciana y Lozano (2002), complementa esta información con aspectos interesantes sobre cómo planifican el deporte en Educación Física los profesores en formación permanente, en *Educación Física. Revista Digital*. Internet. Argentina. En Feu, S. y Ibáñez, S.J. (2001). La planificación de los objetivos y contenidos en la iniciación deportiva en la edad escolar. *IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Santander, también se presentan datos complementarios sobre este mismo tema.

Cuadro 16. Perspectivas de investigación sobre la planificación

PERSPECTIVAS DE FUTURO EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar los diferentes aspectos de la planificación en diferentes <b>rangos de la formación permanente</b> (hacerlos coincidir con ciclos vitales del profesor).</li> <li>2. Profundizar en las <b>decisiones preactivas</b> a través de <b>técnicas de estudio del pensamiento docente</b> durante la toma de dichas decisiones (pensamiento en voz alta).</li> <li>3. Comprobar la <b>efectividad de la planificación</b>, a través de las <b>decisiones 2</b> (interactivas) <b>con diferentes tipos de alumnos</b>. Elaborar tendencias de cambios en cada estrato (tipo de alumnos que reciben la planificación).</li> <li>4. <b>Análisis estadísticos de planificaciones</b> (documentos) de profesores, focalizando la atención en aspectos como objetivos, n.º de unidades didácticas planificadas, tipos de contenidos preferentes, etc., de manera que nos aporte una <b>visión real de lo que se hace</b>, evitando opiniones (cuestionarios) y analizando las realidades (documentos reales utilizados por los profesores).</li> <li>5. <b>Comparar estos estudios entre variables</b> de experiencia docente, sexo, nivel de formación y zonas geográficas diversas.</li> <li>6. Trasladar estos estudios a la planificación del <b>entrenamiento deportivo</b>.</li> </ol>

## 2. LA PLANIFICACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL

En este apartado, expondremos los resultados de una investigación realizada con 127 profesores en formación inicial, a partir de los cuales estableceremos las principales características de los profesores de esta etapa.

### 2.1. El cuestionario y la muestra

La muestra constó de 127 profesores en prácticas que realizaban su formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, durante el curso 1998-99. El 28 % de los profesores encuestados eran chicas y el 72% fueron chicos, si bien, la característica más importante era que la planificación de la Educación Física que habían realizado hasta el momento, había sido una planificación teórica, sin llevar a la práctica, y dentro de la asignatura de *Planificación de la Educación Física Escolar* de 3.º curso del plan de estudios de 1996 en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Debido a esta característica, lo que realmente se medía con el cuestionario era la tendencia que mostraban los profesores en formación inicial y sus preferencias profesionales sobre la Educación Física, según los conocimientos recibidos y su bagaje de experiencias como alumnos en la Facultad y en los anteriores niveles educativos. De esta manera, podemos observar la evolución de la planificación desde este punto formativo (más teórico), hasta la realidad que muestran los profesores de Educación Física con varios años de experiencia docente.

El cuestionario constaba de 14 preguntas:

1) 4 de ellas eran abiertas y preguntaban sobre la opinión de los profesores acerca de:

- La diferencia entre planificar la Educación Física y cualquier otro área.
- Los principales problemas al planificar la Educación Física y al realizar una unidad didáctica.
- Qué modificaría en el DCB de Educación Física en la ESO.
- Qué problemas veían en la jerarquización horizontal entre etapas.

2) Otras 5 preguntaban por una opción dicotómica sobre algunas de las decisiones más importantes en la planificación de la Educación Física:

- Utilizar materiales curriculares editados en Educación Física o elaborar los suyos propios.
- Formular objetivos recreativos o de aprendizaje motor.
- Trabajar muchos contenidos en un año o sólo algunos y durante más tiempo.
- Diseñar unidades didácticas que integran contenidos o unidades de sólo un contenido.
- Progresar en complejidad con varios contenidos a lo largo de los años de la etapa o cambiar de contenidos al tiempo en que se avanza en la etapa.

3) En estas 5 preguntas dicotómicas anteriores, se preguntaba además el porqué de dicha elección, por ello, nos encontramos con 5 preguntas abiertas más, que sirvieron para justificar el resultado de las preguntas anteriores.

El análisis de las preguntas se realizó en la base de datos File Maker 5.0 para Windows, con una planilla de entrada de datos por campos (preguntas) y por registros (cada profesor encuestado), extrayendo los porcentajes de elección de los profesores para las respuestas dicotómicas y realizando un análisis cualitativo de contenido de las respuestas abiertas, categorizándolas y determinando, igualmente, los porcentajes de frecuencia de dichas respuestas cualitativas.

## 2.2. Resultados. Opiniones y tendencias de los profesores en formación inicial sobre la planificación en Educación Física

En cuanto a la pregunta de *en qué se diferencia la planificación en Educación Física a la de cualquier otro área*, los resultados fueron los siguientes:

- El contexto donde se desarrolla (el material y las instalaciones que utiliza) (18,92%).
- El carácter práctico de sus contenidos (16,76%).
- El carácter abierto de la planificación (8,65%).
- La complejidad que supone (8,11%).
- La gran variedad de contenidos a desarrollar (6,49%).
- El escaso tiempo disponible (5,95%)<sup>57</sup>.

En la segunda pregunta donde se trataban los *principales problemas a la hora de planificar la Educación Física y las unidades didácticas*, los profesores manifestaron estas declaraciones (el resto de opciones no fueron muy frecuentes y las hemos desechado):

- Seleccionar y formular los objetivos didácticos (23,62%).
- Los procesos de jerarquización vertical y horizontal (18,11%).
- Seleccionar y formular los contenidos, así como relacionarlos con los objetivos (18,11%).
- Elaborar las sesiones (13,39%).
- Evaluar la programación (11,03%).
- La temporalización (7,88%).

La tercera pregunta sobre *qué aspectos son mejorables en el DCB de Educación Física para la ESO* obtuvo los siguientes resultados:

- Todo está bien (11,02%).
- Es utópico, faltan medios y tiempo para su desarrollo (8,66%).
- Demasiado general, abierto y abstracto (3,94%).
- Es muy rígido, dejaría más libertad al centro (2,36%).
- Cambiaría algún objetivo y contenido (2,36%).
- Mal planteado, mala filosofía general (2,36%).

Como podemos observar, esta pregunta tuvo un porcentaje muy alto de la muestra que no la contestó, ya que la suma de los porcentajes de estas respuestas más frecuentes ronda el 30% del total.

57. Es importante resaltar que muchas preguntas abiertas no fueron contestadas por un alto porcentaje de profesores, ello provocó que los porcentajes en los resultados disminuyeran considerablemente.

Es significativo que el mayor porcentaje sea a favor del DCB sin modificaciones. Quizás, los profesores de esta etapa formativa están condicionados por las orientaciones teóricas de la formación inicial y consideren dicho documento como un trabajo teóricamente bueno. Sin embargo, la crítica de la respuesta 2, pone de manifiesto esta hipótesis, cuando señala que el principal problema de este documento es su puesta en práctica, su imposibilidad de realización por falta de medios y tiempo de desarrollo en Educación Física.

Las respuestas marcadas como 3 y 4, son además, contradictorias. Mientras unos piensan que es muy general y se necesita una mayor orientación práctica para el profesor de Educación Física, otros ven coartada su libertad de cátedra al considerar que el DCB es un documento muy rígido.

La pregunta 4, trataba *los problemas que los profesores de esta etapa percibían en la jerarquización horizontal* entre las etapas. Los resultados mostraron las siguientes declaraciones:

- Descoordinación del profesorado del departamento de Educación Física, no existe unión de criterios ni conexión, y existe mucha movilidad entre centros (13,39%).
- Los alumnos llegan con un nivel heterogéneo, no se sabe lo que han trabajado y no se dispone de datos sobre su procedencia (13,39%).
- Descoordinación entre las etapas de EPO-ESO y Bachillerato, no existe continuidad entre ellas (11,81%).
- Los alumnos muestran aprendizajes atrasados que se arrastran a la siguiente etapa, o sea, llegan con objetivos generales de la etapa anterior no cumplidos (10,24%).
- No existen problemas (2,36%).

En las respuestas sobre algunas de las decisiones preactivas más importantes, se obtuvieron los siguientes resultados:

En la pregunta referente a la *elección de materiales curriculares editados en Educación Física o materiales elaborados por el propio profesor*, los profesores respondieron que preferían:

- Elaboración de materiales por ellos mismos (62%). Las razones argumentadas fueron fundamentalmente por la adaptación al contexto y a los alumnos, son más útiles para la enseñanza y facilitan la labor docente dotándola de creatividad y flexibilidad, por la reflexión y actualización que suponen realizarlos y por la motivación y participación del alumno en ellos.
- Materiales editados (15%). Principalmente enfocan su uso a la adaptación de los mismos a su contexto, suponen una base sobre la que trabajar, los profesores basan esta elección por la inexperiencia docente y por contar con la garantía de algo ya revisado y fiable.
- Integración de ambas opciones (15%).
- Un 8% no contestó.



La pregunta referida a la *preferencia sobre objetivos de aprendizaje o recreativos*, tuvo los siguientes resultados:

- Ambos (recreativos y de aprendizaje) (52%), y justifican dicha elección ya que ambos son importantes y útiles para la Educación Física y se complementan, y además, fomentan la educación integral del alumno.
- Objetivos recreativos (37,8%). Los profesores que prefieren esta opción justifican su elección con argumentos como la búsqueda de hábitos de práctica física, y la motivación y el disfrute personal.
- Objetivos de aprendizaje (6,2%), los partidarios de esta opción argumentan que el aprendizaje es lo más importante y la recreación aunque no se excluye, puede desarrollarse en tiempos extraescolares.
- Un 4% no contestó.

A la pregunta de si preferían trabajar con *muchos contenidos en un año o sólo algunos y durante más tiempo*, éstas fueron las respuestas:

- Pocos contenidos y más tiempo de trabajo (59,84%). Las razones aportadas por los profesores al elegir esta opción fueron: que se pueden conseguir los objetivos y los alumnos pueden asimilarlos mejor y adquirir más conocimientos, se trabaja mejor, con más profundidad y se adquiere un mayor aprendizaje y de más calidad.
- Multi-contenidos (20,47%). En esta ocasión se argumenta que los alumnos deben adquirir numerosas experiencias y a partir de ahí, que ellos mismos elijan sus preferencias deportivas. La variabilidad, "no dejar nada en el tintero" y evitar la rutina, son otras de las razones aportadas más frecuentes.
- Un 19,69% no contestó.

Con respecto a la preferencia de realizar *unidades didácticas integrando contenidos o sólo de un contenido*, las respuestas fueron las siguientes:

- Unidades didácticas integradoras (62,2%). Los profesores que apostaron por esta opción lo hacen por no aislar contenidos, porque unos benefician a otros en su desarrollo y se aprende más. Igualmente, se ahorra tiempo, es más enriquecedor y se relacionan los aprendizajes.
- Unidades didácticas de contenidos únicos (19,68%). Las razones las resumimos en que hay más claridad de lo que se imparte, el alumno se centra en el aprendizaje, se profundiza más y es más efectivo.
- Combinar ambas opciones (3,15%).
- Un 15% no contestó.

En la pregunta acerca de *progresar en complejidad con varios contenidos a lo largo de los años de la etapa o cambiar de contenidos al tiempo en que se avanza en la etapa*, se obtuvo el siguiente resultado:

- Progresar con diferentes contenidos (38,78%). Las principales razones aportadas son: con diferentes contenidos se pueden adaptar mejor a las

necesidades, preferencias y características de los alumnos de cada curso, facilita la progresión, al mismo tiempo que es más motivante y variado.

- Progresar con los mismos contenidos (35,65%). Favorece un mayor aprendizaje, más profundo, asentado y significativo para los alumnos, mejora la continuidad y la evolución en complejidad de dichos contenidos y facilita la planificación.
- No contestaron un 25,57% de los encuestados.

En el siguiente cuadro 17, exponemos un resumen de los resultados y las principales conclusiones que se derivan de ellos:



Cuadro 17. Resumen de resultados y conclusiones que se derivan

PRINCIPALES RESULTADOS	CONCLUSIONES DERIVADAS
1. El contexto, material e instalaciones que utiliza, la gran variedad y apertura de los contenidos, y el escaso tiempo para su desarrollo, hacen a la Educación Física un área especialmente compleja en su planificación	1. Se precisa una formación especializada y una amplia formación práctica para preparar a los futuros profesionales de la docencia en Educación Física. Esto, unido a la experiencia docente, dotará al buen profesional.
2. La formulación y selección de objetivos didácticos y contenidos, los procesos de jerarquización vertical y horizontal, las sesiones, la temporalización y la evaluación de la programación son los principales problemas de los docentes en la planificación de la Educación Física.	2. De aquí deducimos que los profesores universitarios encargados de la formación inicial del profesorado de Educación Física deben prestar especial atención a estos apartados, ya que suponen la mayor dificultad de los profesores en formación cuando realizan la planificación.
3. El DCB de Educación Física en la ESO es un buen documento como guía en la planificación, pero se considera poco aplicable, idealista y utópico en su filosofía interna. Objetivos y contenidos podrían ser modificables.	3. Las Administraciones públicas deberían dotar de los medios e instalaciones suficientes para el desarrollo de la teoría de la LOGSE, siendo consecuentes con la filosofía promulgada. Igualmente, se debería aumentar el tiempo dedicado al área de Educación Física para la consecución de los fines propuestos.
4. La coherencia y continuidad de las etapas educativas no es posible por la descoordinación del profesorado de Educación Física, el nivel heterogéneo de los alumnos, la descoordinación de las etapas y los aprendizajes atrasados que los alumnos arrastran en su promoción a etapas superiores.	4. El profesorado debe trabajar en equipo entre los centros, estudiar la procedencia de los alumnos y establecer comunicación con los docentes de esos otros centros. Los criterios de promoción del alumnado deberían respetarse y dar un informe de evaluación personalizado al alumno que sirva de carta de presentación al futuro profesor.
5. Los profesores de Educación Física prefieren, mayoritariamente, elaborar sus propios materiales curriculares de apoyo, ya que les reportan más beneficios de adaptación y utilidad a su docencia, al mismo tiempo que les sirven de formación y reflexión sobre la enseñanza de la Educación Física.	5. Debemos analizar los diferentes materiales a realizar, y formarnos en este aspecto.
6. Los profesores de Educación Física en esta etapa formativa optan por la educación integral de sus alumnos, combinando los objetivos de aprendizaje y recreativos, seguido de una preferencia por sólo objetivos recreativos y de aprendizaje exclusivamente, en último lugar.	6. Al margen de las preferencias personales, pensamos que la globalidad de las respuestas nos indican una buena formación inicial en este sentido, apostando por la formación integral y la creación de hábitos de práctica física en los alumnos.

PRINCIPALES RESULTADOS	CONCLUSIONES DERIVADAS
7. Los profesores tienden a trabajar pocos contenidos y más profundamente a lo largo de la programación anual que muchos y superficialmente.	7. Los profesores dan más importancia al aprendizaje que a las vivencias, matizando la conclusión anterior.
8. Los profesores de Educación Física muestran mayoritariamente su interés en las unidades didácticas integrando varios contenidos.	8. Se confirma la tendencia innovadora de esta corriente integradora ya señalada en Viciano (2000).
9. No existen diferencias en la preferencia sobre la progresión horizontal en complejidad a lo largo de la etapa, entre utilizar los mismos contenidos año tras año o variar dichos contenidos a medida que avanza la etapa.	9. No es importante cómo se realiza la progresión en complejidad, en cuanto a los contenidos que se utilicen, siempre y cuando los alumnos vayan adquiriendo mayores capacidades y se cubran los objetivos de los años, ciclos y etapas.

# *La planificación de la Educación Física por el profesorado en formación permanente*

**Jesús Viciano Ramírez y Bernardo Requena Sánchez**

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. LA ENCUESTA Y LA MUESTRA.</li><li>2. RESULTADOS.</li></ol> |
|---|

En este capítulo, abordamos otra investigación realizada en Granada capital, dirigida por el autor de este libro y realizada por él mismo en colaboración con el licenciado D. Bernardo Requena Sánchez, a quien agradecemos desde aquí su trabajo y colaboración. La investigación se dirigió desde el Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada y en ella abarcamos a casi toda la población de centros de Educación Secundaria Obligatoria, encuestando a 25 profesores de Educación Física en servicio durante el curso académico 1999-2000.

## **1. LA ENCUESTA Y LA MUESTRA**

La muestra constó de 25 profesores en actividad docente con diferentes grados de experiencia (antigüedad en la profesión). Dado que abarcamos casi la totalidad de centros de ESO en la capital de Granada, los resultados son altamente significativos en dicha localidad. Las características principales de dichos profesores encuestados fueron las siguientes:

a) Titulación: Licenciados en EF (20), Diplomados EF (3), Otros (2).

b) Años de experiencia docente: De 0-4 años (8), de 4-10 (3), más de 10 años (14).

c) Carácter de los centros: Públicos (14), privados (11).

Las variables b (años de experiencia) y c (carácter de los centros), fueron las que consideramos más importantes como determinantes de las posibles discrepancias en las respuestas del profesorado a las preguntas de la encuesta, por ello serán las que nombremos cuando percibamos una diferencia significativa entre dichos estratos de la muestra.

La encuesta constaba de 40 preguntas, extraídas de los principales aspectos de la planificación en Educación Física. El hecho de utilizar encuestas personales, con un encuestador que anotaba las respuestas de los profesores se justificaba por la posible confusión que alguna de las preguntas podría causar en los encuestados, sobre todo, teniendo en cuenta su formación académica y los términos que utilizábamos (de carácter técnico), de manera que se podían reconducir las respuestas desviadas, explicar ciertos términos y la intención de la pregunta.

De las 40 preguntas, 13 eran abiertas, normalmente preguntando los porqués de una contestación anterior, y en el menor de los casos, preguntando abiertamente por algún tema de interés para nosotros. El resto, 27 preguntas, fueron cerradas con diferentes maneras de anotar (rodeando una escala de valoración, contestando con un número o porcentaje y marcando opciones únicas o múltiples).

Dada la extensión de esta encuesta y la gran cantidad de información obtenida de ella, sólo analizaremos algunas de las preguntas realizadas, aquellas que nos aportan una información más adecuada y relevante con respecto a los contenidos de este libro. Las cuestiones que analizaremos serán:

- Importancia que los profesores daban a la planificación de la Educación Física con respecto a las otras dos fases y funciones del docente (intervención y evaluación). Resultados en porcentajes de importancia.
- Las principales decisiones al planificar la Educación Física y al realizar una unidad didáctica. Pregunta cerrada de opción múltiple.
- Realización de programaciones de aula y unidades didácticas, por escrito. Cerrada de opción única.
- Dudas metodológicas al programar. Cerrada de opción única.
- Utilización de OGE y OGA en la programación. Cerrada de opción única.
- Realización de jerarquización vertical (concreta objetivos de ciclo. Los plasma en planificaciones anuales, unidades didácticas, sesiones y tareas). Son 2 preguntas cerradas de opción única.
- Utilidad de la programación didáctica. Cerrada de opción única.
- Cómo ordenan los contenidos por ciclos y cursos. Cerrada de opción única.
- Factores de selección de los contenidos. Cerrada de opción múltiple.

- Improvisación en clase de Educación Física. Cerrada de opción única.
- Planifica en función de objetivos o contenidos. Cerrada de opción única.
- Cuándo planifica. Abierta.
- Renovación de las programaciones. Cerrada de opción única.
- Objetivos de aprendizaje o vivenciales. Cerrada de opción única.

## 2. RESULTADOS

Con la idea de favorecer la lectura de los resultados, se procederá a la presentación de los datos de forma estructurada. Para ello se analizarán, una por una, las catorce preguntas seleccionadas en el apartado anterior. Tras el enunciado de la pregunta se presentarán los resultados obtenidos. En aquellas preguntas que se ha estimado interesante, se han incluido tablas en las que se presentan resultados por estratos muestrales, surgidos de las variables señaladas en el apartado anterior, tal y como recoge el cuadro 18.

Cuadro 18. Estratos comparativos en los resultados de las preguntas formuladas

VARIABLE	INTERVALO
- Años de experiencia como docente en el ámbito de la Educación Física.	0-4 años. 5-10 años. Más de 10 años.
- Carácter del centro donde desempeña su labor docente.	Centro público. Centro privado y concertado.

### 1.ª Pregunta

**¿Qué porcentaje (%) en importancia daría, dentro de su concepción de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas, a la:**

- **Planificación.**
- **Intervención didáctica.**
- **Evaluación?**

Los resultados obtenidos destacaron por su heterogeneidad. Así, la combinación de porcentajes 30%-50%-20% (30% para la planificación, 50% de importancia para la intervención docente y 20% para la evaluación), fue la que más se repitió, siendo señalada por un 20% de la muestra. Obtuvimos un total de 13 combinaciones diferentes. Este hecho, junto al volumen muestral ( $n=25$ ), argumenta claramente el carácter heterogéneo de los datos obtenidos. No obstante, el cuadro 19. presenta el valor medio, máximo y mínimo de cada una de las funciones docentes. Como se observa de los datos recogidos en dicha tabla, tanto la planificación como la intervención docente reciben una importancia mayoritaria respecto a la evaluación. Asimismo, ambas funciones docentes, planificación e intervención, son consideradas prácticamente con igual valía por el total de la muestra. En el caso de esta pregunta, no se apreciaron diferencias significativas entre las variables de tipo de centro o experiencia docente (véase cuadro 18).

Cuadro 19. Resultados de la importancia de la planificación sobre la intervención y evaluación docente

FUNCIÓN DOCENTE	VALOR MEDIO	VALOR MÁXIMO	VALOR MÍNIMO
Planificación	38,46%	<b>70%</b>	15%
Intervención didáctica	44,61%	70%	20%
Evaluación	16,9%	30%	10%

## 2.ª Pregunta

De las siguientes decisiones, ¿cuál cree, en función de su experiencia, que son las más importantes a la hora de planificar?

- Selección de objetivos a alcanzar.
- Selección de actividades.
- La evaluación del progreso de los alumnos.
- Análisis del contexto (material, instalaciones y contexto sociocultural del centro).
- Tengo en cuenta el interés de los alumnos.
- Seleccione contenidos.
- Otro.

Los resultados obtenidos fueron:

- **Selección de objetivos a alcanzar** 64%.
- Selección de actividades 28%.
- Evaluación del progreso de los alumnos 12%.
- **Análisis del contexto** (material, instalaciones y contexto sociocultural del centro) 60%.
- **Interés de los alumnos** 52%.
- Selección de contenidos 36%.

Por consiguiente, las principales decisiones al planificar en el área de Educación Física se centran fundamentalmente en la selección de objetivos y el análisis del contexto, y, prácticamente, la mitad de los profesores encuestados valoran el interés de los alumnos como factor importante y que tienen en cuenta a la hora de planificar.

Cuadro 20. Comparación de estratos muestrales en la pregunta 2

	0-4 AÑOS	5-10 AÑOS	MÁS DE 10 AÑOS
<b>Selección de objetivos...</b>	<b>50%</b>	<b>100%</b>	<b>85,71%</b>
Selección de actividades...	25%	0%	57,14%
<b>Evaluación del progreso...</b>	<b>12,5%</b>	<b>33,3%</b>	<b>50%</b>
Análisis del contexto	50%	66,6%	64,28%
Interés de los alumnos/as	37,5%	100%	57,14%
Selección de contenidos	25%	100%	64,28%
No contesta	12,5%	0%	0%

El cuadro 20 recoge los resultados según la variable años de experiencia docente, donde encontramos que, en todos los estratos muestrales, la selección de objetivos a alcanzar es la decisión más señalada. Al contrario que la evaluación del progreso de los alumnos, decisión menos seleccionada por el conjunto de la muestra. No se encuentran diferencias significativas en cuanto a la variable carácter del centro de trabajo.



### 3.ª Pregunta

**¿Planifica siempre por escrito lo que va a impartir?**

- Sí.
- No.
- No siempre.

Los resultados son los siguientes:

- Sí 60%.
- No siempre 40%.

La comparación entre estratos queda recogida en el cuadro 21.

Cuadro 21. Comparación de estratos de la muestra en la pregunta 3

	0-4 AÑOS	5-10 AÑOS	MÁS DE 10 AÑOS		CENTROS PÚBLICOS	CENTROS CONCERTADOS /PRIVADOS
SÍ	50%	33,3%	61,5%	SÍ	46,16%	70%
NO	0%	0%	0%	NO	0%	0%
NO SIEMPRE	50%	66,6%	38,5%	NO SIEMPRE	53,84%	30%

Ambas variables (experiencia docente y carácter de los centros de trabajo), generan discrepancias en las respuestas del profesorado. Así, tenemos que:

- En cada estrato muestral y basándose en la variable experiencia profesional, se encontraron resultados diferentes. Destaca que el 61,5% de los profesionales con más de diez años de labor docente, planifiquen por escrito; frente a un 50% y un 33,3% en los estratos 0-4 años y 5-10 años, respectivamente. Este dato lo entendemos como una confirmación empírica, de la mayor eficacia procesual de la planificación escrita.
- Por otro lado, de acuerdo al carácter del lugar de trabajo, se comprueba como el 70% de los docentes pertenecientes a centros privados-concertados declaraban planificar por escrito; lo cual contrasta con el 46,5% de los docentes de centros públicos, donde el porcentaje de "no siempre", supera incluso al de docentes que sí planifican por escrito sus programaciones.



#### 4.ª Pregunta

¿Tiene o ha tenido algún momento dudas metodológicas a la hora de llevar a cabo la planificación?

- Sí.
- No.

Los resultados obtenidos fueron:

- Sí (80%).
- No (16%).
- No contesta (4%).

Estos datos son reveladores de una significativa falta de información sobre el procedimiento a seguir en el proceso de la planificación. Se hace necesaria la intervención de asesores, inspectores y universidades para la solución a esta carencia de formación y constituyen un sólido argumento para la publicación de manuales como éste, que pretende ser fuente de conocimiento, tanto en la formación inicial como en la permanente del profesor de Educación Física.

La presencia de dudas metodológicas a la hora de llevar a cabo la planificación se cuantifica en términos similares en todos los grupos de experiencia profesional, comprobándose cómo, tanto en los primeros años de profesión como en docentes de mayor experiencia (en todos los casos superior al 60%), no existe una clarificación del proceso de planificar en Educación Física.

#### 5.ª Pregunta

¿Utiliza los Objetivos Generales de Etapa (OGE) y de Área (OGA) para realizar su planificación?

- Sí.
- No.
- No los conozco.

Los resultados obtenidos fueron:

- Sí 88%.
- No 0%.
- No los conozco 12%.

Destaca que un 12% de la muestra no conozca los OGE ni OGA. Esto demuestra el resultado, tan negativo, de la anterior pregunta sobre dudas metodológicas a la hora de planificar.

## 6.ª Pregunta

**¿Concreta los objetivos de ciclo en planificaciones anuales, y éstos en unidades didácticas, sesiones o tareas?**

- Sí.
- No necesariamente así.
- No.

Los resultados globales son:

- Sí 56%.
- No necesariamente 28%.
- No 4%.

Como podemos observar, más de la mitad del profesorado encuestado realiza una jerarquización vertical, sin embargo, un 28% no hace una jerarquización vertical necesariamente académica, y sólo un 4% no elabora esta jerarquización.

Cuadro 22. Comparación de estratos en la pregunta 6

	0-4 AÑOS	5-10 AÑOS	MÁS DE 10 AÑOS	CENTRO PÚBLICO	CENTRO PRIVADO/CONCERTADO
Sí	37,5%	33,3%	71,42%	57,14%	54,54%
No	0%	0%	7,14%	7,14%	0%
No necesariamente	25%	33,3%	21,42%	28,57%	18,18%
No contesta	37,5%	33,3%	0%	7,14%	27,27%

El estrato muestral que declara elaborar una jerarquización vertical de los objetivos de forma mayoritaria es (quizás de forma sorprendente, ya que se pudieran

Hidden page

gieron la respuesta 2 (*En la práctica es todo mucho más difícil...*) en un 57,14% frente al 36,3% de los docentes de centros concertados-privados. De estos resultados y de los obtenidos en la preguntas 3.ª, 5.ª y 6.ª, se deduce que los profesores pertenecientes a este tipo de centros desempeñan una función docente, en lo que a la planificación de la Educación Física se refiere, más acorde a lo establecido en el actual sistema educativo.

Cuadro 23. Comparación de estratos en la pregunta 6

	0-4 AÑOS	5-10 AÑOS	MÁS DE 10 AÑOS	CENTRO PÚBLICO	CENTRO PRIVADO/CONCERTADO
Si es la forma más eficaz para realizar una planificación	37,5%	66,6%	42,85%	35,71%	54,54%
En la práctica es todo mucho más difícil...	50%	33,3%	50%	57,14%	36,36%
No estoy de acuerdo	0%	0%	0%	0%	0%
No contesta	12,5%	0%	7,14%	7,14%	9,09%

## 8.ª Pregunta

### ¿Cómo los ordena por cursos y por ciclos?

- Sigo criterios personales.
- Lo llevamos a cabo en el departamento E.F.

Los resultados obtenidos fueron:

- Sigo criterios personales 44%.
- Lo llevamos a cabo en el Departamento de Educación Física 56%.

Es curioso que, ya desde la formación inicial, los profesores adivinasen que el principal problema de la jerarquización horizontal entre etapas fuese la desconexión entre los docentes. Los resultados de esta pregunta nos demuestran que la desconexión

existe incluso en el propio centro, donde la programación didáctica del Departamento de Educación Física no se respeta por parte del profesorado que la imparte. Por el contrario, el 44% de las ocasiones, los profesores siguen criterios personales para avanzar en la complejidad de los ciclos y cursos de la etapa donde desarrollan su docencia.

Cuadro 24. Comparación de resultados de la pregunta 8 en función de los estratos muestrales

	0-4 AÑOS	5-10 AÑOS	MÁS DE 10 AÑOS	CENTRO PÚBLICO	CENTRO PRIVADO/CONCERTADO
Criterios personales	37,5%	66,6%	28,57%	42,85%	54,54%
Departamento	62,5%	33,3%	71,42%	50%	54,5%

Es curioso observar que los profesores con más experiencia son los que, mayormente, cumplen la premisa de cooperar dentro del departamento (71,42%), mientras que en el intervalo de 5 a 10 años de experiencia ocurre un rechazo a dicha cooperación (66,6%).

Es importante resaltar que, aun sin haber diferencias entre centros privados y públicos en este aspecto, sí es preocupante que casi la mitad de los docentes sigan criterios personales y no se pongan de acuerdo con el departamento para seguir indicaciones comunes.

## 9.ª Pregunta

A la hora de seleccionar unos u otros contenidos, pueden influir muchos factores; personalmente en su contexto:

**¿Cuál/es (señalar máx. 3) considera más decisivos?**

1. Según las tendencias actuales de la E.F.
2. Según el tipo de alumno: Nivel biológico, psicológico, actitudes y aptitudes.
3. Tiempo disponible de clase.
4. Material e instalaciones del centro.
5. Peso específico que le da a cada bloque de contenidos: *Selecciono lo que más conveniente creo.*
6. Aplicación o no del contenido a la realidad: *Cuanto más aplicable para el alumno mejor.*



Los resultados globales fueron:

- Según las tendencias actuales de la Educación Física 24%.
- Según el tipo de alumno: nivel biológico, psicológico (actitudes y aptitudes) 64%.
- Tiempo disponible de clase 32%.
- Material e instalaciones del centro 68%.
- Peso específico que le da a cada bloque de contenidos 28%.
- Aplicación o no del contenido a la realidad 44%.

Por tanto, los factores más influyentes para el conjunto muestral son: la tipología del alumno y las características cuantitativas y cualitativas del material e instalaciones disponibles. En tercer lugar se sitúa la aplicabilidad del contenido al "día a día" del alumno/a. Y, finalmente, con porcentajes inferiores y similares se sitúan el resto de factores.

Cuadro 25. Comparación de estratos muestrales en la pregunta 9

	0-4 AÑOS	5-10 AÑOS	MÁS DE 10 AÑOS	CENTRO PÚBLICO	CENTRO PRIVADO/CONCERTADO
Tendencias actuales de la E.F.	37,5%	66,6%	7,14%	7,14%	45,45%
Tipo de alumno	37,5%	33,3%	<b>85,71%</b>	<b>71,4%</b>	54,54%
Tiempo disponible	12,5%	0%	57,41%	50%	18,18%
Material e instalaciones	50%	33,3%	<b>92,85%</b>	<b>71,4%</b>	<b>72,72%</b>
Peso específico...	50%	33,3%	21,42%	35,71%	27,27%
Aplicabilidad	50%	<b>100%</b>	42,85%	35,71%	<b>72,72%</b>

En el cuadro anterior comprobamos cómo por grupos de experiencia docente no existen diferencias significativas. En cuanto al tipo de centro en el que desempeñan su labor educativa, cabe destacar que en los docentes pertenecientes a centros privados/concertados, los factores más influyentes en la selección de contenidos son el material e instalaciones disponibles y la aplicación o no del contenido a la realidad. En cambio, este último factor sólo ha sido seleccionado por el 35,71% del total de docentes de centros públicos. Éstos últimos seleccionaron, por mayoría, la tipología del alumno y las características del material y las instalaciones.

Igualmente significativo nos parecen dos datos: por un lado, que el 100% de los docentes de 5 a 10 años de experiencia docente señalaran la aplicabilidad de los contenidos como factor influyente en su selección, y por otro, que el tiempo disponible para trabajar los contenidos en Educación Física (cuestión siempre resaltada por los docentes) haya sido el factor menos seleccionado.

## 10.ª Pregunta

**Independientemente de la razón, ¿suele improvisar en clase?**

- Siempre hay improvisación.
- No, intento evitarlo.
- A veces.

Los datos obtenidos fueron:

- Siempre hay improvisación      4%.
- No, intento evitarlo                28%.
- A veces                                 52%.

Más de la mitad del global de la muestra, consideraba que, ocasionalmente, improvisaba en el transcurso de la clase de Educación Física. Y sólo un 28% intentaba evitarlo. Si tenemos en cuenta los años de experiencia docente, cuadro 26, se comprobó cómo el colectivo con más de 10 años de servicio, estimaba en un 64,28% del total, que "a veces" existía improvisación. Este elevado porcentaje contrasta con el 37,5% obtenido con los profesores con una experiencia laboral entre 0 y 4 años. Se deduce basándonos en la muestra, que la experiencia laboral tiende a considerar la improvisación como un elemento inherente a la propia intervención educativa.

Cuadro 26. Comparación de estratos muestrales en la pregunta 10

	0-4 AÑOS	5-10 AÑOS	MÁS DE 10 AÑOS	CENTRO PÚBLICO	CENTRO PRIVADO/CONCERTADO
Siempre hay improvisación	0%	33,3%	14,28%	7,14%	18,18%
No, intento evitarlo	50%	0%	21,42%	28,57%	27,27%
A veces	<b>37,5%</b>	<b>66,6%</b>	<b>64,28%</b>	<b>64,28%</b>	<b>45,45%</b>
No contesta	12,5%	0%	0%	0%	9,09%



## 11.ª Pregunta

¿Planifica Ud. sus clases en función de los objetivos (opción A) o se plantea primeramente unos contenidos a impartir (opción B)?

- Opción A.
- Opción B.
- Otras.

Los resultados globales fueron los siguientes:

- Planificación en base a los OBJETIVOS 60%.
- Planificación en base a unos CONTENIDOS 32%.

Hay una mayoría de profesores que plantean el proceso de la planificación en base a los objetivos a alcanzar, que tal y como hemos comprobado, en la teoría desarrollada en el libro, sería lo lógico. Este porcentaje se hace aún más patente en el estrato muestral de profesores con más de 10 años de experiencia laboral; donde se obtuvo un 71,42% del total. En el resto de grupos no se obtuvieron datos significativos, siguiendo la tendencia marcada por los resultados globales.

Cuadro 27. Comparación de estratos muestrales en la pregunta 11

	0-4 AÑOS	5-10 AÑOS	MÁS DE 10 AÑOS	CENTRO PÚBLICO	CENTRO PRIVADO/CONCERTADO
Opción "A"	50%	40%	71,42%	64,28%	50%
Opción "B"	37,5%	40%	28,57%	35,71%	33,3%
Otras...	0%	0%	0%	0%	0%
No contesta	12,5%	20%	0%	0%	16,6%

## 12.ª Pregunta

¿Cuándo planifica? (ABIERTA).

Hidden page

Hidden page

## Referencias bibliográficas

- AGUSTÍN, J.M., FERNÁNDEZ, A., LOZANO, L., MEMBRILLO, R., ZABALA, M. y DELGADO NOGUERA, M.A. (2000): La Evaluación de la EF desde la perspectiva del alumno de 2.º ciclo de E.S.O. En Fuentes, J.P. y Macías, M. (Coords.): *I Congreso de la asociación española de ciencias del deporte*. Facultad de ciencias del deporte. Universidad de Extremadura. Cáceres. Vol. II, 45-53.
- ALMOND, L. (1985): Teaching games through action research. En *Teaching team sport. International AIESEP Congress*, CONI. Roma. 185-197.
- ALMOND, L. (1986): Research-based teaching games. En Evans (ed.). *Physical Education, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education*. Falmer Press. Lewes. 155-165.
- ANDER-EGG, E. (1989): *Introducción a la planificación*. Humanitas.
- ANTÚNEZ, S. (1991): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó. Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. (1992): *Necesidad de la planificación de centros escolares*. Aula 1 (monográfico sobre la programación didáctica).
- ARNOLD, P.J. (1991): *Educación Física, movimiento y curriculum*. Morata. Madrid.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1978): *Educational Psychology. A cognitive view*. New York.
- BAIN, LL. (1976): Description of the hidden curriculum in secondary physical education. *Research quarterly*, 47, 154-160.
- BAIN, LL. (1990): A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. En Kirk y Tinning (eds.). *Physical education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*. The Falmer Press, Londres, 23-42.
- BLANCO PRIETO, F. (1994): *La Evaluación en la educación secundaria*. Amarú. Salamanca.
- BLÁNDEZ ANGEL, M.J. (1994): *La organización de los espacios y los materiales en Educación Física. Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BOTELLA, J.R., CAMACHO, A., CARRERAS, L., GONZÁLEZ-SANCHO, C. y DELGADO, M.A. (2000): Perspectiva del alumnado de 1.º de ESO respecto a la evaluación llevada a cabo por el profesorado de Educación Física. En Fuentes y Macías (Coords.). *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Cáceres. 55-68.

- CARR W. y KEMMIS, S. (1983): *Becoming critical: knowing through action research*. Deaking University Press. Geelong.
- CARRINGTON, B. y WILLIAMS, T. (1988): Patriarchy and ethnicity: the link between school physical education and community leisure activities. En Evans (ed.). *Teachers, teaching and control in physical education*. The Falmer Press. London. 83-96.
- CASTEJÓN, F.J. (1996): *Evaluación de programas en Educación Física*. Ed. Gymnos. Madrid.
- CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR (1996): *Programación Secundaria*. MEC. Madrid.
- CHECK, J. (1970): The Psychology of competitions as it relates to the physical educator and athletic coach. *The physical educator*. 27, 3, 110-112.
- CLARK, C. (1983): Research on teacher planning: An inventory of the knowledge base. *American Association of Colleges for Teacher Education*. Detroit.
- COHEN, L. y MANION, L. (1985): En Arnal, otros (1992). *Investigación educativa*. Ed. Labor. Barcelona.
- COLL, C. (1992): *Psicología y curriculum*. Paidós. Barcelona.
- COLQUHOUN, D. (1990): Images of healthism in health-based physical education. En Kirk y Tinning (eds.). *Physical education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*. The Falmer Press. London. 225-251.
- CONTRERAS, O. (1998): *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. INDE. Barcelona.
- COUNCIL ON PHYSICAL CHILDREN NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION (1981): *Essentials of quality elementary school physical education program. A position paper*. AAHPERD. Reston.
- CURETON, TK. (1964): *Physical Fitness of youth. A monograph of the society for Research in Child Development*. The Antioch Press. Ohio.
- DALIN, P. (1978): *Limits to educational change*. Mc Milan Press. Londres.
- DEL VILLAR, F. (1993): El conocimiento profesional del docente de Educación Física. Propuesta de investigación en el aula. *I Jornadas de experiencias profesionales de ciencias de la actividad física y el deporte*. Universidad de Granada. Sin publicar.
- DELAUNAY y PINEAU (1989): Un programme-la lección-le cycle en EPS. *Revue EPS* 217, 49-52. París.
- DELAUNAY (1992): Cadre de reference pour comprendre les propositions de contenus de programme en EPS. *Revue académique des enseignants d'EPS*. 7-28. Nantes.
- DELGADO, M.A. (1991a): Hacia una clarificación conceptual de los términos de la educación física y el deporte. *Revista de Educación Física*, 40, 2-10.
- DELGADO, M.A. (1991b): *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. ICE. Granada.

- DELGADO, M.A. (1993): Lección inaugural del curso académico en el País Vasco, 1993-94. *Kirola Ikertuz. Revista de investigación y opinión del deporte*. n.º 7, 5-16.
- DELGADO, M.A., MEDINA, J., VICIANA, J. y GUTIÉRREZ, R. (eds.) (1996): *Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en la enseñanza de la Educación Física*. Ed. Centro de Formación Continua. Universidad de Granada. Granada.
- DELGADO, M.A., LÓPEZ, P., MEDINA, J. y VICIANA, J. (eds.) (1996): *Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en la enseñanza de la Educación Física*. Ed. Reprografía digital Granada.
- DELGADO, M.A., VICIANA, J. y LÓPEZ, M.A. (1997): Cambios en el currículum oculto del profesor después del período de prácticas. *Actas de las II Jornadas andaluzas de intercambio de experiencias docentes*. AMEF-A. Granada.
- DEVIS, J. y PEIRO, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Ed. Inde. Barcelona.
- DEVÍS, J. (1994): *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Valencia.
- DEVÍS, J. (1998): *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte: Teoría y Práctica del Currículum*. Proyecto Docente. Universidad de Valencia. Valencia.
- DEWAR, (1985): Curriculum development and teachers' work: The case of Basic Staff Series in physical education. En Carnes (ed.). *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Conference on Curriculum Theory in Physical Education*. Athens: University of Georgia, 158-167.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994): *El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona. INDE.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DEL DEPORTE (1992): BEYER, E. (Dtor.), Málaga. UNISPORT.
- DISEÑO CURRICULAR BASE (1992): Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- DOWLING-NAESS, F. (1996): Life events and curriculum change: the life history of a Norwegian physical educator. *European physical education review*, 2 (1), 41-53.
- DUNKIN, M.J. y BIDDLE, B.J. (1974): *The studing of teaching*. Holt, Reinhard and Winston. New York.
- ENNIS, C.D. (1990): Analyzing curriculum as participant perspectives. *Journal of teaching physical education*, 9 (2), 79-94.
- ENNIS, C.D. (1992): Curriculum theory as practiced: case studies of operationalized value orientations. *Journal of teaching education*, 11 (4), 358-375.
- EVANS, J. y PENNY, D. (1993): La política de la pedagogía. En Barbero (ed.). II Encuentro *Unisport sobre sociología deportiva, Investigación alternativa en Educación Física*. Unisport. Málaga. 127-141.
- FABRA, M.L. (1992): *Técnicas de grupo para la socialización*. Ed. Ceac. Madrid.

- FEU, S. y IBÁÑEZ, S.J. (2001): La planificación de los objetivos y contenidos en la iniciación deportiva en la edad escolar. *IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Santander.
- FLEISHMAN y PARKER (1962): Factors in the retention and relearning of a perceptual motor skill. *Journal of experimental Psychology*, 64, 215-226.
- FRAILE, A. (1993): *Un modelo de Formación Permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- FREEMAN, W.H. (1982): *Physical Education and Sport in a Changing Society*. Minniapolis. Burgess Publishing.
- FULLAN, M. (1994): La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304,147-161.
- GARCÍA RUSO, H. (1992): *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago.
- GIMENO, J. (1992): Diseño del currículum, diseño de la enseñanza: Ámbitos de diseño. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Universitaria. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCCINI, F. (1991): *Los objetivos educativos II*. Documento 9 para la Reforma. MEC. Madrid.
- GRANDA, J. (1996): *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros-especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año de docencia)*. Aportaciones para una propuesta en el currículo formativo inicial de maestros-especialistas en Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- GRIFFEY, D.C.y HOUSNER, L.D. (1991): Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise an sport*, 62 (2), 196-204.
- GRIFFIN, P.S. (1985): Teaching in an urban, multiracial physical education program: the power of context. *Quest*, 37, 154-165.
- GRIFFIN, P.S. y HUTCHINSON, G. (1988): Second wind: a physical education program development nerwork. *Journal of teaching in physical education*, 7, 184-189.
- GVIRTZ, S. (1997): *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*.
- HEBRARD, A. (1986): *L'Éducation physique et sportive. Reflexions et perspectives*. Coedition revue STAPS et Éditions Revue EPS. París.
- HERNÁNDEZ, M.ª A. y UREÑA, F. (1994): Conexión de las intencionalidades educativas con la programación de aula. *Actas del I Congreso nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio*. Ed. Wanceulen. Sevilla.



- HERNÁNDEZ, P. (1989): *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de programación y del proyecto docente*. ICE de la Laguna. Narcea.
- HOPKINS, D. (1989): *School based review for school improvement*. Acco. Lovaina.
- HOUSNER, L.D. y GRIFFEY, D.C. (1985): Teacher cognition: differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53.
- JEWETT, A.E. (1987): Participant processes for engaging in physical activity. En Barrette, Feingold, Rees, Pieron (1987) (eds.). *Myths, models and methods in sport pedagogy*, Human Kinetics, Champaign, 87-100.
- JEWETT, A.E. y BAIN, LL. (eds.) (1987): The purpose process curriculum framework: a personal meaning model for physical education. *Journal of teaching in physical education*, (monográfico), 6 (3), 195-366.
- KAUFMAN, R. (1978): *Planificación de sistemas educativos*. Trillas. México.
- KEMMIS, S. (1988): *Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- KEMMIS, S. y MC TAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Ed. Laertes. Barcelona.
- KIRK, D. (1986): Critical pedagogy for teacher education: toward an inquiry-oriented approach. *Journal of teaching in physical education*, 5, 230-246.
- KIRK, D. (1990): *Educación Física y curriculum*. Universitat de València. Valencia.
- KIRK, D. (1992): Curriculum history in physical education: a source of struggle and a force for change. En Sparkes (ed.). *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions*. The Falmer Press. London. 210-230.
- KNEER, M. (1986): Description of physical education instructional theory-practise gap in selected Secondary Schools. *Journal of teaching in physical education*, 5, 91-106.
- KRECH, D, CRUTCHFIELD, R.S. Y BALLACHEY, E.L. (1978): *Psicología social*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- LAWSON, (1984): *Invitation To Physical Education*. Human kinetics. Champaign.
- LE NY, J.F. (1980): *Le conditionnement et l'apprentissage*. PUF. París.
- LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990): Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de Octubre.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999): *Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord.) (2001): La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. *Educación Física y Deportes. Revista Digital*. n.º 43.
- LÓPEZ, R. (1992): *L'action pédagogique et formation d'adultes*. PUF. París.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, J.M. (1996): Algunos factores influyentes en el conocimiento y desarrollo profesional de los docentes de Educación Física en Educación Pri-

- maria y EGB de la enseñanza pública de la provincia de Jaén. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- LORENZO (1992): *La Educación Secundaria Obligatoria*. Documento n.º 15 para la Reforma Educativa. MEC. Madrid.
- LOZANO MORENO, L., VICIANA RAMÍREZ, J. y ZABALA DÍAZ, M. (2001): La evaluación en Educación Física y Deporte. En Mazón, V., Sarabia, D., Canales, F.J. y Ruiz, F.: *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. A.D.E.F Cantabria. 142-147.
- MARÍN, R. y PÉREZ, G. (1985): *Pedagogía social y sociología de la educación*. UNED. Madrid.
- MARRERO (1988): *Teorías implícitas del profesorado sobre la planificación*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- M.E.C. (1989): *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- McDONALD, D. y KIRK, D. (1996): Private lives, Public lives: Surveillance, Identity and Self in the work of beginning physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 1 (1), 59-75.
- McMULLEN, T. (1973): Organisation interne et rapports entre membres du personnel de l'école. *La creativite a l'école*. OCDE-CERI. París.
- MEDINA RIVILLA, A. y SEVILLANO, M.ª L. (coords.) (1990): *El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED. Madrid.
- MELNIK, (1971): Retention of fast and slow learnessfollowing over learning on the retention of a gross motor skill. *Journal motor behavior*, 4, 187-193.
- MENDOZA R., SAGRERA, M.R. y BATISTA, J.M. (1994): *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
- MESTRE, J. (1977): Un estudio sobre la intervención individual en algunos juegos infantiles. *Revista de Investigación del INEF-Madrid*, 2, 61-69.
- MESTRE, J.A. (1987): *Valencia 1936-39. La cultura deportiva de un pueblo*. Ayuntamiento de Valencia. Valencia.
- MESTRE, J.A. (1995): *Planificación deportiva. Teoría y práctica*. INDE. Barcelona.
- MONTERO, L. (1996): Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En Villa y otros. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE Universidad de Deusto. Bilbao.
- MORAL, C. (1998): *Formación para la profesión docente*. Ed. Force y Grupo Editorial Universitario. Granada.
- MORALES, F. (1999): *El aprendizaje de la vela con patín en los centros de Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- MOSSTON, M. (1982): *La enseñanza de la Educación Física*. Paidós. Barcelona.
- MOSSTON, M. y ASWORTH, S. (1993): *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea. Barcelona.

- MOYA (1991): *La enseñanza en el marco del diseño curricular base. Del currículum al diseño curricular base*. Apuntes módulo Formación I.
- OLIVER, B. (1983): Direct instruction: an instructional model from a process-product study. En Templin y Olson (eds.). *Teaching in physical education*. Human Kinetics, 298-309.
- OSGOOD, C.E. y OTROS (1957): *The measurement of meaning*. University of Illinois Press. Illinois.
- PAJARES, M.F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: claning up a messy construct. *Review of Educational Research*. Vol. 62, 3, 307-332.
- PASCUAL, C. (1994): *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Valencia.
- PÉREZ FERRA, M. (1999): *Conocer y desarrollar el currículum*. Jabalcruz. Jaén.
- PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989): *Educación y futuro. Monografías para la reforma: Evaluación de centros y calidad educativa*. Cincel S.A. Madrid. n.º 19, pp. 39-56.
- PESQUIE, P. (1988): *L'Aprrentissage*, in *Revue EPS*, 82, 61-68.
- PIERON, M. (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos. Madrid.
- PIERON, M. (1992): *Pédagogie des activités physiques et du sport*, in Editions. *Revue EPS*.
- PIERON, M. (1994): Studying the instruction process in teaching physical education. *Sport Science Review*, 3 (1), 73-82.
- PIERON, M. (1999): *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas*. INDE. Barcelona.
- PLACEK, J.H. (1984): A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 4, 39-49.
- POPKEWITZ, T.S. (1981): The social context of schooling, change and educational research, *Journal curriculum Studies*, 13 (3), 189-206.
- RAMOS, L. y DEL VILLAR, F. (1999): *Propuesta de selección y secuenciación de contenidos*. Apuntes, 58. Barcelona.
- REYNOLDS, M. (1990): *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Pergamon Press. New York.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980): *Didáctica general I: Objetivos y evaluación*. Cincel. Madrid.
- RODRÍGUEZ, A. y GONZÁLEZ LUCCINI, F. (1991): *Los objetivos educativos I*. Documento 8 para la Reforma. MEC. Madrid.
- RUIZ, L.M. (1987): *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ, L.M. (1989): *Aportaciones de los estudios sobre Desarrollo Motor a la Educación Física y el Deporte*. Serie Documentos. Madrid: INEF
- SÁENZ-LÓPEZ, P., IBÁÑEZ, S.J. y GIMÉNEZ, J. (1999): La motivación en las clases de Educación Física. *Revista digital Lecturas*, 17, Internet. Argentina.

- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1985): *Análisis de algunos aspectos de la conducta del alumno en EGB en las Clases de Educación Física en Madrid*. Serie Documentos. INEF. Madrid.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1990): *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Gymnos. Madrid.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1997): Modelos de innovación en la enseñanza de la educación física. En Cardona, J. Y Vázquez, B. (Coordinadores). *Modelos de innovación educativa en la EF*. UNED, programa de formación del profesorado. Madrid.
- SCHWAGER, S.M. y ANDERSON, W.G. (1989): Program development and related research. En Templin y Olson (eds.). *Teaching in Physical Education*. Human Kinetics, 161-170.
- SCRATON, S. (1990): *Gender and physical education*. Deakin University Press. Geelon, Victoria.
- SENNERS, P. (2001): *La lección de Educación Física*. INDE. Barcelona.
- SICILIA, A. (1997): *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- SIEDENTOP, D. (1983): *Developing teaching skills in physical education*. Myfield Pub. Palo Alto.
- SIEDENTOP, D. (1998): *Aprender a enseñar la educación física*. Inde. Barcelona.
- SPARKES, A.C., TEMPLIN, T. y SCHEMPP, P. (1993): Exploring dimensions of merfinality: reflecting on the life histories of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 386-398.
- STAKE, R. y OTROS. (1987): Evaluation of Staff Development programs. En Wideen, M. y Andrews, I. (Eds.). *Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher*. The Falmer Press. New York. 196-212.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1991): La investigación del currículo y el arte del profesor (1). *Investigación en la Escuela*. 15, 9-15.
- TAMAYO, J. y CUADRADO, F. (1996): Influencias de distintas formulaciones del conocimiento de los resultados en la corrección de un determinado error en el pase de dedos y pase de antebrazos en el voleibol. En Delgado, Medina, Viciano y Gutiérrez, (eds.). *Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en la enseñanza de la Educación Física*. Ed. Centro de Formación Continua. Universidad de Granada. Granada.
- TINNING, R. (1987): Beyond the development of a utilitarian teaching perspective: an australian case study of action research in teacher preparation. En Barrette, Feingold, Rees, Pieron (1987) (eds.). *Myths, models and methods in sport pedagogy*, Human Kinetics, Champaign, 113-122.

- TINNING, R. (1990): *Ideology and physical education. Opening Pandora's box*. Deakin University Press. Geelong.
- TITONE, R. (1981): *Psicodidáctica*. Narcea. Madrid.
- TRAVERS, R.M.V. (1986): *Fundamento del aprendizaje*. Ed. Santillana. Madrid.
- UREÑA, F. (1994): Elaboración de materiales curriculares en Educación Secundaria Obligatoria. Área de Educación Física. *Actas de las 1.ª Jornadas de Didáctica de la Educación Física*, 35-52. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Granada.
- VALLÉS, A. (1988): *Modificación de la Conducta Problemática del Alumno. Técnicas y programas*. Marfil. Alcoy.
- VARSTALA, V., TELAMA, R., PAUKKU, P. y HEIKINARO-JOHANSSON, P. (1985): An observational study on teaching ball games in school physical education lessons. *In teaching team sport International Congress*. Rome. 310-316.
- VÁZQUEZ, B. (1989): *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos. Madrid.
- VÁZQUEZ, B. (1997): Modelos curriculares en la Educación Física. En Cardona, J. Y Vázquez, B. (Coordinadores). *Modelos de innovación educativa en la EF*. UNED, programa de formación del profesorado. Madrid.
- VERNETTA, M., DELGADO, M.A. y LÓPEZ, J. (1996): Aprendizaje en gimnasia artística. Un estudio experimental con niños que analiza ciertas variables del proceso. *Motricidad*, II, 93-111.
- VICIANA, J. (1993a): Los Juegos Olímpicos: propuesta de un diseño práctico de enseñanza interdisciplinar a través de la Educación Física. *Habilidad Motriz*, 2, 33-39.
- VICIANA, J. (1993b): Efectos de un tratamiento global de voleibol sobre la motivación y el aprendizaje motor del alumno. *Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Granada.
- VICIANA, J. (1993c): Principales problemas en el aprendizaje del Voleibol en un contexto escolar. *Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Granada.
- VICIANA, J. (1994): La investigación en Educación Física. Paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación. La investigación-acción en la Educación Física. *Temario a las oposiciones para el cuerpo de profesores de Educación Secundaria Obligatoria*. Área de Educación Física. INDE. Barcelona.
- VICIANA, J. (1996): *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Microfichas. Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- VICIANA, J. y SANTOS, J.A. (1997): Cómo influye la enseñanza deportiva globalizada en las impresiones del profesor de Educación Física y en el comportamiento de los alumnos/as de Secundaria. *Revista de Educación Física. Teoría y Práctica*, 57, 29-34.

Hidden page

Hidden page



Hidden page

Hidden page

Hidden page

Hidden page

El presente libro analiza el proceso de la planificación en Educación Física (EF) con la finalidad de presentar el camino para desarrollar la planificación de toda una etapa educativa de manera coherente desde el principio, ya sea de Educación Primaria o Secundaria. Su análisis pormenorizado de los pasos a seguir, con numerosos ejemplos para el docente, así como la descripción previa de la teoría que los fundamenta, hace de este libro un manual muy útil para la formación inicial del profesor o como guía y consulta para los profesores en activo. Su estructura proporciona la construcción progresiva de una planificación de la EF en los diferentes niveles del currículo, destacando como principales aportaciones el proceso de la planificación y el análisis de las decisiones que ocurren, las normas de formulación de objetivos y contenidos, la clasificación de los objetivos en EF, el proceso de temporalización paso a paso, la descripción y ejemplos de cómo realizar una programación anual y una unidad didáctica, así como los capítulos dedicados a la investigación de la planificación en EF. En definitiva, un libro teórico-práctico muy asequible y de fácil comprensión que no debe faltar en la biblioteca de un profesional de la Educación Física.

ISBN 84-9729-009-7



9 788497 290098