

Ayudas a la Innovación e Investigación Educativas en Centros Docentes de
niveles no Universitarios para el curso 2008/2009

**“PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN
EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN
PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ORIENTADA A LA ADQUISICIÓN DE
COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE UNA
PERSPECTIVA DE EQUILIBRIO EN EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS
ESPECÍFICAS”**

**ORDEN de 24 de abril de 2008 (Boa de 15 de mayo de 2008), del
Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de
Aragón.**

**GOBIERNO DE ARAGÓN.
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

Coordinadora
Isabel Belenguer Losfablos
C.P.E.I.P.S. San Bernardo

ÍNDICE

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	3
1.1. Título del proyecto	3
1.2. Datos del Centro	3
1.3. Coordinadora del proyecto y profesorado participante.	3
1.4. Etapas educativas en la que se va a desarrollar el proyecto.	4
1.5. Tema del proyecto o ámbito del proyecto.	4
2. DISEÑO DEL PROYECTO Y ACTIVIDAD	5
2.1. Planteamiento y justificación.	5
2.1.1. Introducción.	5
2.1.2. ¿De qué Educación Física hablamos hoy?	6
2.1.3. Las competencias básicas.	10
2.1.4. El clima motivacional y las implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	19
2.1.5. El proceso de enseñanza-aprendizaje.	24
2.2. Aspectos innovadores del proyecto.	28
2.3. Objetivos y contenidos que se pretenden.	29
2.4. Plan de trabajo y metodología.	31
2.5. Duración y fases previstas.	38
3. PRESUPUESTO DETALLADO.	40
3.1. Ingresos	40
3.2. Gastos.	40
3.2.1. Material fungible y de reprografía.	40
3.2.2. Material bibliográfico y publicaciones.	40
3.2.3. Material diverso de utilización docente.	40
3.2.4. Desplazamientos y Asesorías.	40
3.2.5. Total gastos.	41

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1. Título del proyecto

“Planificación y programación de la Educación Física escolar en educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de competencias básicas desde una perspectiva de equilibrio en el desarrollo de competencias específicas”

1.2. Datos del Centro

Los datos del centro son los siguientes:

Nombre: C.P.E.I.P.S. San Bernardo
Dirección: Avda. Monreal 14. 22003 Huesca
Teléfono: 974221800 Fax: 974221808
E-mail: salesianos.huesca@salesians.info
Página web: www.salesianoshuesca.org
Nº alumnos implicados en el proyecto:

Educación Infantil:	127
Educación Primaria:	272
Educación secundaria:	205
Total:	604

1.3. Coordinadora del proyecto y profesorado participante.

Coordinadora:

APELLIDOS, NOMBRE	NIF	ESPECIALIDAD	MAESTRO/TUTOR DE PRÁCTICAS
Belenguer Losfablos, Isabel	18037516-L	Educación Física	Sí (Maestro). Se adjunta certificado.

Profesorado participante:

APELLIDOS, NOMBRE	NIF	ESPECIALIDAD	MAESTRO/TUTOR DE PRÁCTICAS
Ibor Marcuello, Antonio	18050723-R	Educación Física y tutor de primaria	Sí (Maestro)
López Lorda, Nicolás	18029741-H	Educación Física	Si (CC del Deporte)
Rapún Mairal, Alfonso	18053975-X	Educación Física	Sí (Maestro)

1.4. Etapas educativas en la que se va a desarrollar el proyecto.

El proyecto va a ser desarrollado en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria que se imparten en nuestro centro escolar.

1.5. Tema del proyecto o ámbito del proyecto.

Los temas que van a ser objeto del proyecto y que posteriormente justificaremos, son los siguientes:

- a) La innovación en el desarrollo de programaciones de las áreas y materias del currículo, orientadas a la adquisición de las competencias básicas, en las que se hagan explícitas las metodologías docentes a emplear.
- b) Fomento de la comprensión y expresión oral y escrita en todas las áreas y materias en los distintos niveles de enseñanza.
- c) Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y organización escolar en los centros docentes.
- e) Procesos didácticos y organizativos enfocados a la atención de todo el alumnado como medida para garantizar el éxito escolar.
- f) La convivencia escolar, la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género, orientación y tratamiento de la sexualidad.
- g) La innovación que impulse la creación de comunidades de aprendizaje que puedan implicar a los distintos sectores de la comunidad educativa.

2. DISEÑO DEL PROYECTO Y ACTIVIDAD

2.1. Planteamiento y justificación.

El proyecto que presentamos tiene una serie de pilares teóricos que es interesante plasmar por escrito para poder valorar el punto de arranque de los docentes que solicitamos la ayuda.

2.1.1. Introducción.

La Educación Física debe aproximar los conocimientos que constituyen la cultura básica que representan las prácticas motrices (prácticas sociales de referencia) y atender a las demandas sociales. Una de estas demandas sociales hace referencia a la salud, su promoción y la utilización constructiva del ocio. Esta posición hay que hacerla compatible y complementaria al nuevo enfoque que se instaura en la educación con las competencias básicas.

La salud entendida como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solo entendida como ausencia de enfermedad, debe de ser tratada desde el ámbito escolar, no solo desde el área de educación física sino, como contempla la Ley de Educación, también desde los contenidos transversales, que suponen verdaderos ejes vertebradores de todas las áreas que comprende el currículo.

La educación para la salud (EPS), debe suponer un proceso de formación y responsabilización individual, un aprendizaje consciente, como señala la Organización Mundial de la salud (1999), que comprende no sólo el aumento de los conocimientos relacionados con la salud, sino también el desarrollo de habilidades personales que favorezcan la adopción de estilos de vida saludables. Es evidente que el ámbito escolar es un buen escenario para generar *“procedimientos y actitudes para que el alumno consiga su mayor grado de bienestar, adquiera conocimientos y habilidades básicas, y establezca hábitos, valores, conductas y prácticas saludables para su vida presente y futura, con libre autonomía...”* (Casimiro, Tercedor, 2002). Es evidente que el ámbito escolar y extraescolar debe asumir su responsabilidad en el desarrollo de la EPS, aunque ésta debe ser fruto del trabajo interconexionado entre la escuela, la familia y la comunidad.

Sánchez Bañuelos (1996), señala que las implicaciones de la Educación Física con el objetivo de promocionar la salud, deben fomentar hábitos a largo plazo y debe incentivar la mejor calidad de vida, la mayor disponibilidad física posible, la mejor capacidad de comunicación, inserción y relación social y la mejor operatividad sobre el entorno. Estas consideraciones son reforzadas por las apreciaciones de Almond (1992), cuando afirma que la Educación Física orientada a la salud debe pretender favorecer el proceso de maduración y desarrollo del niño, además de que adquiera habilidades y conocimientos para que reconozca los valores de la actividad física para la salud y pueda comprometerse con un estilo de vida activo y saludable. Devís y Peiró (1992; 1998; 2001) añaden a estas afirmaciones que el sujeto debe de ser un agente activo y no pasivo en este proceso, y que el proceso de intervención debe dirigirse tanto a los aspectos cuantitativos como a los cualitativos.

Preocupados por el impacto que la Educación Física como asignatura de la Educación Primaria y Secundaria produce en el alumnado con relación a actitudes y hábitos orientados hacia la salud, y convencidos de la necesidad de realizar propuestas de intervención didáctica apoyadas en materiales curriculares suficientemente atractivos y orientados hacia este objetivo, nuestro trabajo se dirige a la búsqueda de soluciones en esta línea.

La tradición de trabajo internivelar dentro de la Educación Física en la Comunidad Aragonesa (favorecida, sin duda, por las periódicas convocatorias de Jornadas provinciales de Educación Física, y estudios desarrollados en grupos de trabajo de los CPRs), **en la que los profesores que participan de esta convocatoria, han sido protagonistas activos, hace que afrontemos estos nuevos retos, con ilusión.**

Además de los centros escolares, el estudio se debe de entender respaldado por las **condiciones propias del CPR de Huesca y el grupo de investigación EFYPAF¹** (Educación Física y Promoción de la Actividad Física) que aglutina docentes de las Facultades de Ciencias Humanas y de la Educación y de Ciencias de la Salud y del Deporte, ambas dentro del Campus de Huesca (Universidad de Zaragoza). Los intereses propios de estos centros se encuentran acompañados de recursos instrumentales y humanos que hacen viable el diseño de innovación al que más adelante nos referiremos.

2.1.2. ¿De qué Educación Física hablamos hoy?

Para Larraz (2008), como **área educativa enmarcada en la institución escolar, la educación física debe colaborar e intervenir para lograr la consecución de los fines educativos de la escuela a través de su identidad disciplinar, de lo propio, de lo que le pertenece como disciplina, de lo que le diferencia de otras.** Esta identidad se la da el concepto de (conducta motriz) entendida como “organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas, P., 1999: 74). **Este concepto supera el comportamiento motor, el movimiento en sí, para pasar a la comprensión de la conducta motriz como reflejo de la persona que actúa con un sentido y una intencionalidad.**

La conducta motriz aparece unida a la implicación total de la persona actuante. Por consiguiente, las conductas motrices, debido a la implicación global y unitaria de la persona, resultan de gran ayuda para formar y desarrollar los diferentes ámbitos de la persona. Al mismo tiempo estas conductas motrices pueden y deben desarrollarse y mejorarse a lo largo del proceso escolar del alumno.

En clase de educación física cuando el profesor plantea situaciones de bádminton, atletismo, expresión corporal, o el juego de “robar piedras” a sus alumnos, los alumnos ponen en funcionamiento sus conductas motrices y las adaptan transformándolas o modificándolas de acuerdo con lo que acontece en el juego o la actividad, con sus intenciones, pero fundamentalmente con las premisas de lógica interna que marca la

¹ <http://efypaf.unizar.es/>

tarea motriz concreta. De esta forma la educación física se constituye, dicho de forma simple, como “pedagogía de conductas motrices” (Parlebas, P., 1971)

La educación física concretada en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (BOE, 2006b) define: los objetivos generales del área, los contenidos agrupados en bloques y secuenciados por ciclos, los criterios de evaluación también secuenciados por ciclos, y las competencias básicas de las cuales nos ocuparemos más adelante. Posteriormente cada comunidad autónoma ha completado estos apartados y ha introducido unas orientaciones didácticas (BOA, 2007).

Los contenidos están organizados en torno a cinco bloques:

1. *Cuerpo, imagen y percepción (Imagen corporal y habilidades perceptivomotrices en Aragón)*
2. *Habilidades motrices*
3. *Actividades físicas artístico-expresivas*
4. *Actividad física, salud (y educación en valores en Aragón)*
5. *Juegos y deportes*

Figura 1. Criterios de de agrupación de los bloques de contenidos de la LOE.

	Bloque 1 Cuerpo, imagen y percepción	Bloque 2 Habilidades motrices	Bloque 3 Actividades físicas artístico- expresivas	Bloque 4 Actividad física, salud	Bloque 5 Juegos y deportes
Capacidades vinculadas a la motricidad	X	X	X		
Adquisición de formas culturales de la motricidad			X		X
Educación para la salud y la educación en valores				X	X

Ésta distribución, muy parecida a la que a principios de los años 90 ya definía la LOGSE (BOE, 1991), agrupa los diferentes contenidos del área y los organiza según tres criterios, tal y como expone la LOE (BOE, 2006b) en su propuesta curricular de educación física para la educación primaria (ver figura 1). “El desarrollo de las capacidades vinculadas a la motricidad, se aborda prioritariamente en los tres primeros bloques, los bloques tercero y quinto se relacionan más directamente con la adquisición de formas culturales de la motricidad, mientras que la educación para la salud y la educación en valores tienen gran afinidad con los bloques cuarto y quinto, respectivamente”

Desde nuestro punto de vista (ver figura 2), los bloques 1 y 2 emanan de la psicomotricidad funcional, el primero dedicado a las habilidades perceptivo-motrices o si se quiere a las funciones perceptivas (del propio cuerpo, del espacio y del tiempo), y el segundo a las habilidades motrices o si se quiere a las funciones de ajuste motor (Le Boulch, J., 1977: 193)

Figura 2. Análisis de los bloques de contenido LOE

	Bloque 1 Cuerpo, imagen y percepción	Bloque 2 Habilidades motrices	Bloque 3 Actividades físicas artístico- expresivas	Bloque 4 Actividad física, salud	Bloque 5 Juegos y deportes
Psicomotricidad funcional	X	X			
Actividades físicas			X		X
Educación para la salud y la Ed. en valores				X	

El bloque 3, dedicado a las actividades artístico-expresivas y el bloque 5, a los juegos y deportes, agrupan a las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas; aquí el criterio de clasificación son las situaciones artístico-expresivas y las que no lo son.

Finalmente el bloque 4 dedicado a la salud y la educación en valores agrupa a los contenidos relacionados con estas finalidades.

Si bien estos bloques agrupan contenidos, no categorizan, ni los clasifican con criterios pertinentes de lógica interna. Esta propuesta al no establecer una lógica clasificatoria, sino tres distintas (una basada en los factores de la psicomotricidad funcional, otra en las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas, y otra en las finalidades), no es de gran ayuda para organizar las situaciones motrices de la práctica escolar ni para conexionar ésta con los diferentes contenidos.

Una vez más parece que la yuxtaposición de corrientes y análisis, prima más que la coherencia clasificatoria. Respecto a las clasificaciones Parlebas (2003: 33) afirma que “una teoría sin clasificación es una teoría informe, pura especulación; una clasificación sin teoría es un instrumento ciego, sin apoyo interpretativo”

La praxiología motriz fija como objeto de estudio la acción motriz y analiza cómo ésta toma cuerpo en las diferentes actividades físicas. Esta ciencia al estudiar con precisión los rasgos comunes y pertinentes de lógica interna de las diversas situaciones motrices, al identificar las grandes categorías de actividades físico deportivas y artístico expresivas según criterios precisos de acción motriz, y al ver las diversas implicaciones educativas que se producen al proponer un tipo u otro de situaciones, ha legado en los últimos 40 años un cuerpo de conocimientos de los que la educación física no puede prescindir si busca coherencia para organizar y estructurar sus contenidos y prácticas.

“La innovación en educación física no es una simple aspiración para un nuevo embalaje. Precisa un cambio de paradigma, es decir una renovación en profundidad de la concepción de la actividad corporal, de las prácticas lúdicas y deportivas. Apela a una pertinencia nueva centrada sobre la acción motriz.” (Parlebas, P., 2006)

Si atendemos a la clasificación de las actividades físico-deportivas propuesta por Parlebás (1999: 46) y elaborada a partir de combinar de modo binario tres criterios de

lógica interna: la presencia o no de incertidumbre del medio externo (I, I), presencia o no de compañero (C, C) y presencia o no de adversario (A, A), resultan ocho grandes categorías que organizan estas actividades.

El concepto de -dominio de acción motriz- definido por P. Parlebas (1999: 103) como “campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz”, permite agrupar en categorías las diferentes situaciones motrices que utiliza la educación física escolar de nuestro entorno y las que puedan utilizarse en un futuro.

En nuestro contexto y el trabajo realizado en los últimos años, hemos realizado una clasificación basada en 5 competencias deben abordarse cada año. En efecto, las actividades referidas no plantean el mismo tipo de problemas al niño y los recursos movilizados no son de la misma naturaleza. Un equilibrio deberá pues buscarse. Sería deseable que, sobre el año, las masas por hora consagradas a cada competencia fueran sensiblemente de igual importancia. A falta poder hacerse cada año, será imprescindible velar por que al final de cada ciclo, las 5 competencias hayan estado cubiertas con una duración equivalente.

Las cinco grandes clases de experiencias motrices responden a la lógica interna de las situaciones sociales de referencia y deben abordarse en cada curso escolar. La principal razón de esta clasificación, responde a que las actividades enseñadas no plantean el mismo tipo de problemas al aprendiz, ni los recursos cognitivos movilizados son de la misma naturaleza. Las cinco experiencias corporales, tomando como referencia las establecidas por Larraz (2003) son las siguientes:

CM 1: Realizar una acción que se puede medir. Se apoyan en actividades esencialmente cuantificables bajo parámetros espaciales o temporales o de producción de formas.

CM 2: Adaptar sus desplazamientos a distintos tipos de medio ambiente. Son las actividades cuya respuesta está modulada por las variaciones de las características del medio físico.

CM 3: Cooperar u oponerse individual. Se trata de juegos cooperativos y situaciones de algunas actividades deportivas (relevos), en las que priman el entendimiento y la solidaridad, también se refiere a las situaciones de antagonismo exclusivo «uno contra uno».

CM 4: Cooperar u oponerse colectivamente. Se trata de juegos cooperativos, en las que priman el entendimiento y la solidaridad, también se refiere a las situaciones colectivas de enfrentamiento codificado.

CM 5: Realizar acciones con un objetivo artístico, estético o expresivo. Pretenden finalidades estéticas y comunicativas y pueden comportar acciones colectivas.

Sería deseable que cada curso escolar, las horas dedicadas a cada familia de acciones fuera parecida, de forma que al finalizar cada ciclo y cada etapa educativa, el alumnado

haya tenido aprendizajes correspondientes a las cuatro grandes clases de experiencias corporales.

El objetivo de esta idea de Educación Física, es que el alumnado desarrolle **una competencia que permita autogestionarse la práctica de actividad física de forma habitual**. Para ello nos basaremos en realizar estas premisas:

- La primera es **actuar en contextos de actividades variadas**,
- la segunda, **interactuar con otros en los contextos deportivos y**
- la tercera, **adoptar un modelo de vida activo**.

2.1.3. Las competencias básicas.

Según el Proyecto Atlántida (2007), la incorporación de un conjunto de competencias básicas a la definición del currículo que se hace en la Ley Orgánica de Educación (2006), y su posterior desarrollo en los decretos correspondientes a las enseñanzas mínimas, ha reabierto el debate sobre la conveniencia o inconveniencia de incorporar al lenguaje educativo un término generado en el ámbito profesional. Por cierto, conviene recordar que esto mismo ocurrió con la incorporación del término currículo al lenguaje educativo, antes de adoptar alguna decisión razonable.

El conocimiento de una sociedad muy rara vez es desinteresado. Contribuye a mantener o a cambiar el statu quo y a legitimar o desafiar las políticas y legislaciones sociales públicas, así como las estructuras y estrategias de los negocios, hospitales, partidos políticos, sindicatos, administraciones y todas las instituciones de las que dependen los ciudadanos.

El concepto de competencia, según lo definen la psicología, la lingüística y la sociología o la antropología, no es la excepción de esta regla. Dependiendo de cómo se conciba a las competencias, se refuerzan o debilitan algunos conceptos de humanidad y sociedad. (Perrenoud, 2004: 218)

Para algunas personas la utilización del término debe ser rechazada frontalmente, dado que es un término contaminado por los intereses economicistas más conservadores y cuya preocupación educativa no iría más allá del interés por mejorar el capital humano.

Para otras personas y colectivos, entre los que nos incluimos, el término puede vincularse a otras tradiciones no economicistas, especialmente la tradición de la educación funcional y crítica, poniendo de manifiesto la necesidad de considerar el proceso educativo como un proceso de “empowerment”: un proceso para transformar el saber en poder, es decir, en capacidad de acción ciudadana. (Perrenoud, 2004)

A nuestro juicio la dificultad para que las competencias básicas puedan transformarse en un factor de mejora no reside en la utilización del término competencia sino en el concepto que finalmente se vincule a ese término. Lo cierto es que la generalización del término tanto en el sistema educativo universitario como no universitario parece inevitable, por ello, lo que nos ocupa y preocupa es el concepto que finalmente se asocie a ese término. De aquí la necesidad de impulsar un amplio debate sobre las distintas

concepciones en conflicto que se pueden asociar al término competencia, explorando críticamente tanto sus fundamentos como sus consecuencias.

Para nosotros, la competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades. La definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias, presenta una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). Siendo la competencia una forma de utilización de todos los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) en unas condiciones concretas y para unas tareas definidas, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizad o adecuadamente para la resolución de tareas.

En consonancia con esa definición, las competencias básicas constituyen la dotación cultural mínima que cualquier ciudadano o ciudadana debe adquirir y que, por lo tanto, el Estado debe garantizar.

Hay una serie de preguntas que sería interesante tener en consideración para el desarrollo del proyecto.

1. ¿Qué es una competencia?

La forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido.

Una competencia representa un tipo de aprendizaje distinto a la conducta, el comportamiento, la habilidad o la capacidad. Estos tipos de aprendizaje son complementarios y mutuamente dependientes, pero se manifiestan y se adquieren de forma diferente.

2. ¿Qué es una competencia básica?

La forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social.

El conjunto de competencias básicas constituye los aprendizajes imprescindibles para llevar una vida plena.

Los criterios que han permitido seleccionar estas competencias son tres:

1. Están al alcance de todos.
2. Son comunes a muchos ámbitos de la vida.
3. Son útiles para seguir aprendiendo.

3. ¿Cuáles son las competencias básicas?

Las competencias básicas seleccionadas por la UE y el MEC son ocho:

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

Las competencias básicas son comunes a toda la enseñanza obligatoria y constituyen, de hecho, el hilo conductor que permite considerarla como una unidad.

Las competencias básicas ponen de manifiesto los niveles de consecución de las capacidades propias de cada una de las etapas.

4. ¿Se pueden adquirir las competencias básicas en el ámbito educativo?

Las competencias básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas. Para que esas experiencias sean adecuadas se deben cumplir dos requisitos.

Primero, que se ordenen adecuadamente todos los elementos (objetivos, contenidos...) que conforman la competencia en los diseños curriculares.

Segundo, que se definan y seleccionen las tareas adecuadas para que las personas aprendan los elementos que conforman la competencia.

5. ¿Se pueden evaluar las competencias?

Sí. Para evaluar las competencias, como para evaluar cualquier aprendizaje, es necesario disponer de alguna fuente de información y algunos criterios de evaluación. En el ámbito laboral se utilizan como fuente de información las realizaciones de las tareas profesionales y como criterios de evaluación los estándares de calidad. En el ámbito educativo las fuentes de información deberán ser variadas, prestando una especial atención a las tareas. Los criterios de evaluación serán los establecidos en los diseños curriculares.

6. ¿Cómo se definen las competencias básicas en los diseños curriculares?

Las competencias básicas aparecen definidas en los diseños curriculares de dos formas. En primer lugar, una definición semántica que explica conceptualmente cada competencia y, en segundo lugar, una definición operativa que nos indica la contribución que cada área curricular hace a cada una de las competencias.

Los centros educativos, analizando los diseños curriculares, podrán concretar qué elementos de las áreas (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) contribuyen a la consecución de cada una de las competencias básicas.

7. ¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para los centros educativos?

La incorporación de las competencias a los proyectos educativos de centro podrían tener dos tipos de consecuencias: (1) consecuencias en el currículo, y (2) consecuencias en la organización.

(1) Las consecuencias más importantes en el currículo serían dos: una modificación sustancial de las tareas actuales, y una mejor integración entre el currículum formal, informal y no formal.

Para saber qué tareas habría que modificar sería necesario que todo el profesorado analizara la relación entre las tareas que actualmente ofrece a su alumnado y la contribución de cada una de ellas a la adquisición de las competencias básicas.

Para facilitar la integración del currículum formal, informal y no formal sería necesario un desarrollo del compromiso educativo entre el centro, la familia y el entorno.

(2) Las consecuencias organizativas más importantes serían: (a) una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados, (b) una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales, y (c) una eficaz utilización de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje. Todas estas medidas tienen una finalidad común: ampliar las oportunidades educativas aumentando el tiempo efectivo para la resolución de las tareas.

8. ¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?

Las consecuencias pueden ser tres:

- **Mantener** las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro...
- **Modificar** algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico..
- **Incorporar** algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal, informal y no formal...

9. ¿Cómo se adquieren las competencias básicas en el ámbito educativo?

Se adquieren a través de la resolución de tareas, para ello se requiere una adecuada **formulación y selección** de las mismas, dado que es la resolución de la tarea lo que hace que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de los que dispone.

Una formulación adecuada de la tarea se realiza cuando se definen con claridad, al menos, los siguientes elementos: las **operaciones mentales** (razonar, argumentar, crear...) que el alumnado deberá realizar, los **contenidos** que necesita dominar y el **contexto** en el que esa tarea se va a desarrollar. Una adecuada selección de tareas requiere que éstas sean variadas, relevantes para la vida, adecuadas a los objetivos que se desean y que propicien la adquisición del máximo número de competencias.

10. ¿Cómo se evalúan las competencias básicas?

A través de las tareas realizadas, utilizando diferentes fuentes de información (trabajos del alumnado, exámenes, observaciones en el aula, entrevistas, etc.), y aplicando los **criterios de evaluación** más adecuados para el nivel educativo en que se encuentra el alumnado.

Es muy importante que las administraciones educativas reconozcan a todas las personas, una vez concluida su formación obligatoria, el nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias, sobre todo, si esas personas no han logrado alcanzar la titulación correspondiente.

Las competencias básicas como concreción del derecho a la educación.

Cabe, en primer lugar, justificar la necesidad de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todo el alumnado basándose en el derecho a la educación, entendiendo que representan el contenido propio de dicho derecho. La Convención de los Derechos del Niño (1989) ratificó la educación como un derecho de niños y niñas.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), subtitulada “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”; y la Declaración de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990) reconocieron la educación “básica”, entendida de manera amplia, como el cimiento de todo aprendizaje y de toda educación posterior de las personas. Contar con una buena educación forma parte esencial del derecho a la educación de todo niño y niña. Cuando éste no queda asegurado, se le está negando la ciudadanía, en lo que a la educación compete. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto, por una parte, es que los centros escolares garanticen a todos los estudiantes el derecho a desarrollarse en todas sus posibilidades.

Por otra, en la mayoría de países (incluidos los en vía de desarrollo) ese derecho a la educación no queda limitado a Primaria, comprende -como “educación básica”- también la Secundaria inferior (World Bank, 2005).

A su vez, pretender una buena educación para todos equivale, en primer término, comenta Escudero (2006b: 26), “a determinar y concertar el núcleo de los contenidos y aprendizajes indispensables, básicos, que hay que garantizar a todos los estudiantes de

la educación obligatoria”. Es preciso, pues, seleccionar los contenidos culturales y los aprendizajes esenciales que se van a garantizar a toda la población. Tarea esta última que debe ser objeto de debate y consenso social, sin ser delegada a grupos de expertos.

Además, dado que asegurar la consecución de estas competencias sociales no depende sólo del sistema escolar, sino de todo el sistema social, y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

Más particularmente, las competencias básicas suponen determinar los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado, pero especialmente aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad social o exclusión. Desde la justicia como equidad, John Rawls ha defendido que, aun cuando puedan seguir existiendo diferencias, el Estado debe aspirar a maximizar el bienestar de las personas peor situadas de la sociedad, por lo que las desigualdades sólo se justifican en cuanto beneficien a los más desventajados, de lo contrario no son permisibles (Bolívar, 2005). Muy importante en esta cuestión es el principio de diferencia, puesto que obliga a dedicar los mayores esfuerzos en los grupos o personas más desfavorecidos. Una adecuada política compensatoria debe dirigirse, entre otras, a asegurar las competencias básicas en los alumnos más desfavorecidos.

En otro orden, como vamos a comentar a continuación, se puede hablar de las competencias básicas como el “salario mínimo cultural” o “Renta Básica” de la ciudadanía, por debajo de la cual no es posible tener una autonomía para ejercer la ciudadanía. En segundo lugar, en relación con los poderes o capacidades de la ciudadanía (Perrenoud, 2004), también puede hacerse una analogía con las condiciones de habla que, en una comunicación ideal o igualitaria, deben tener los participantes, según la argumentación de Habermas. Esto supone que, como ciudadanos, deben tener capacidad para intervenir, en discusiones públicas, en todos los asuntos que les conciernen o afectan. Pero, finalmente, estimamos que la argumentación se encuentra en el enfoque de capacidades de Amartya Sen.

Las competencias básicas como la Renta Básica de la ciudadanía.

En analogía con el movimiento de “Renta Básica”, cabe reivindicar una formación cultural básica, que todo ciudadano debe tener garantizada, para asegurar su participación e integración social. Tiene la ventaja de que no es un “subsidio” (compensación, paliativo), sino un derecho inherente a su condición de ciudadano, por lo que se aplicaría individual y universalmente. La Renta Básica es un ingreso pagado por el Estado a cada ciudadano o residente, independientemente de la condición económica o laboral en que se esté o de que se tenga o no otras posibles fuentes de renta (Raventós, 2002). Igual que ocurre con el voto, una comunidad política confiere un derecho a la Renta Básica (asignación económica universal garantizada) por el sólo hecho de existir como ciudadano (o residente acreditado), independientemente del sexo, etnia, nivel de ingresos, etc. Como señalan Van Parijs y Vanderborght (2006: 26) es “un ingreso conferido por una comunidad política a todos sus miembros, sobre una base individual, sin control de recursos ni exigencia de contrapartida”.

La Renta Básica es un mecanismo institucional, dadas las condiciones socioeconómicas del nuevo siglo, para garantizar al conjunto de la ciudadanía, y a los residentes acreditados, la existencia material. No voy a entrar aquí en su viabilidad económica (cantidad a pagar y recursos disponibles), como se puede comprobar en los escritos al respecto, y sí algo más en su justificación ética o normativa.

Es la condición de ciudadano (o con residencia acreditada) la que justifica su percepción y no un subsidio, por ejemplo de desempleo. Las competencias básicas, al igual que la Renta Básica, se justificarían para incrementar la realización equitativa de la ciudadanía, con unos niveles básicos para ejercicio de la autonomía y la ciudadanía activa. Son, por tanto, también incondicionados o no dependientes de la situación social (Pisarello y De Cabo, 2006). Además, al igual que la Renta Básica, la condición de ciudadano implica que hay un derecho igual para todos a un patrimonio común (ya sea en un caso una renta económica y en el otro cultural). En tercer lugar, “en el mundo contemporáneo, la renta básica ha sido defendida, por encima de todo, como un instrumento eficaz de lucha contra la pobreza o, con mayor precisión, como un instrumento de lucha conjunta contra la pobreza y el paro (Van Parijs y Vanderborght, 2006: 75). También las competencias básicas, prioritariamente, se dirigen a asegurar su posesión por aquellos que se encuentran actualmente en riesgo de exclusión escolar.

Desde una perspectiva republicana, tener garantizada la condición de ciudadanía supone gozar de un grado de libertad y autonomía (no-dominación) que no dependa de unos medios económicos indispensables, es decir la renta básica es una forma de asegurar unas condiciones materiales de existencia. Dicho en sentido fuerte, no es posible ejercer la ciudadanía, en condiciones formalmente equitativas, si no hay independencia material o económica. La independencia proporcionada motivaría una intervención más activa y libre en los asuntos públicos, al no verse arriesgado a tener o dichos medios económicos. Igualdad y libertad no son dos objetivos a elegir independientemente uno del otro. La desigualdad social impide, de hecho, el ejercicio de la libertad (Van Parijs y Vanderborght, 2006).

Papel que deben jugar las competencias básicas

Se ha constituido en el centro del debate curricular en Europa cuál es la cultura común necesaria y los aprendizajes clave que todo el alumnado debiera poder alcanzar para su realización personal y el buen funcionamiento de la sociedad. Así, la Comisión Europea ha establecido un marco de referencia europeo con ocho competencias clave, recomendando su adopción a los países miembros en una perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida”.. El Proyecto **DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave)**, auspiciado por la OCDE, por su parte ha realizado uno de los mejores análisis y propuestas de las competencias (Rychen y Salganik, 2006). Francia, a través de la comisión Thélot, que ha dirigido un extenso debate sobre el futuro de la escuela, ha establecido igualmente (primero en la Ley de 2005 y, posteriormente, en el Decreto 2006) una base común de indispensables (“socle commun”), cifrada en siete competencias.

Otros países (Portugal, Reino Unido, Bélgica, etc.) han emprendido el mismo camino. En este contexto, la LOE incluyó (art. 6) las competencias básicas en la definición del currículo; posteriormente los Decretos de Enseñanzas Mínimas y los respectivos de

cada Comunidad Autónoma establecen en los anexos una guía orientativa, determinando (siguiendo y adaptando, como ha hecho Francia, el marco de referencia europeo) ocho competencias: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal.

Las competencias básicas no están vinculadas unívocamente a una materia determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado.

Así, por ejemplo, la comprensión lectora, no se adquiere sólo en la asignatura de Lengua y literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con la competencia “social y ciudadana”, que no debe ser competencia exclusiva de la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”, puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña.

Por eso mismo, plantea graves problemas integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias, establecida hasta ahora. Como se muestra en los referidos anexos, por una parte aparecen las competencias básicas; por otra, cada materia con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Las “orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de competencias básicas”, no suponen una integración.

Una significatividad y funcionalidad a los aprendizajes

Desde una mirada crítica sobre los resultados de la escolarización vemos que los conocimientos adquiridos son, en ocasiones, poco útiles, por su escasa posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar, así como por la falta de habilidades básicas para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, que exigen respuestas complejas. El enfoque de competencias clave o básicas permite reorientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Además de las competencias instrumentales, imprescindibles para adquirir otros conocimientos, hay un conjunto de competencias necesarias para la vida personal y social. Como hemos señalado en otro lugar (Bolívar y Pereyra, 2006: 30), siendo relevantes e imprescindibles los resultados escolares, el enfoque de competencias básicas aporta una ampliación de la mirada, considerando que, además de los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículo, hay otras competencias necesarias para el bienestar individual y social.

Desde la perspectiva DeSeCo se entiende por competencia la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizand o conocimientos y aptitudes cognitivas, pero también aptitudes prácticas, así como componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Rychen y Salganik, 2006). La funcionalidad de los aprendizajes supone tener en cuenta que las

competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas. La enseñanza ha de estar contextualizada, en situaciones cercanas a la vida de los alumnos, para que el aprendizaje sea funcional. La funcionalidad se logra cuando éstos ven que el aprendizaje en la escuela encierra una utilidad para ellos, para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él.

Ayudar a construir conocimientos significativos y funcionales supone, entre otras cosas, tener en cuenta las experiencias y conocimientos del joven o la joven, ayudarle a encontrar sentido a lo que hace, estructurar las actividades de modo que sus aportaciones tengan cabida, observarle para ofrecerle la ayuda que requiere, procurar situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de los que se haya ido apropiando. El aprendizaje es un proceso situado, que forma parte y es producto de la propia actividad, contexto y cultura en la que se desarrolla y utiliza.

Por eso mismo, desde esa perspectiva acorde con el enfoque de competencias, aprender (know what) y hacer (know how) son acciones inseparables, por lo que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente. Una metodología basada en la resolución de problemas es la más adecuada para el aprendizaje de competencias, ya que busca combinar conocimientos, habilidades, y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad.

Las competencias básicas conducen a replantear el currículum de la escolaridad obligatoria. En lugar de un saber parcelado en distintas áreas o materias, los programas oficiales deberían definir la cultura básica común (competencias fundamentales) que todos los ciudadanos deben dominar al término de la escolaridad obligatoria, de modo que les permitan proseguir los estudios, recibir una formación profesional o adaptarse al empleo a lo largo de la vida. Precisamente, abordar los conocimientos en la perspectiva de adquisición de competencias, impide que el currículum común se convierta (como muchas veces ha sucedido) en una mera suma de diversos conocimientos disciplinares, exigiendo una integración. El conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere básico, sin que ello suponga -como señalábamos en el punto anterior- “bajar” los contenidos. De lo que se trata, en suma, es de dar una dirección horizontal de los contenidos para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo XXI. Como señala Pérez Gómez (2007b):

Se requiere un cambio de mirada en la que debemos preguntarnos qué, por qué y para qué sirve lo que aprenden los futuros ciudadanos en el contexto escolar. Interrogarnos por el sentido de lo que hacemos y empezar a mirar desde otra perspectiva y hacia otro horizonte para poder disolver las hipotecas del pasado y alumbrar nuevas prioridades, nuevas formas de concebir las relaciones entre las personas, con el conocimiento y con la realidad natural, social y personal (p. 68).

Al respecto, adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los

currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.

El interés por la funcionalidad del aprendizaje implica seleccionar los objetivos teniendo en cuenta lo que es necesario para vivir en sociedad, insertarse laboralmente como trabajador/a y ciudadano/a (capacidad para comunicarse, relacionarse, valorar, juzgar, planificar, resolver problemas, dar satisfacción a necesidades...). El reto de los educadores y maestros es, pues, encontrar la manera de conseguir que los aprendizajes resulten de utilidad para la vida, capacitando al alumnado para planificar y guiar la solución de los problemas que se le plantean en su realidad y prepararle para un mundo cambiante. El objetivo último es “aprender a aprender”, como expresión máxima de funcionalidad de los aprendizajes.

Hay diversas estrategias para lograr la significatividad de los aprendizajes, en las que se enfoca la construcción del conocimiento en contextos reales y que provoque la reflexión: resolución de problemas, estudios de caso, método de proyectos, prácticas situadas en escenarios reales, trabajo cooperativo, aprendizaje en servicio, etc.

En general, se considera que son estrategias más pertinentes aquellas que se orientan a la resolución de problemas, a favorecer la actividad del estudiante y a la aplicación del conocimiento. Por su parte, los alumnos deben ser más activos y participativos, que se involucren de una manera más responsable y autónoma en su aprendizaje. Señala Pérez Gómez (2007a: 25) que “la reflexión sobre la práctica, o la indagación tutorizada, el desarrollo de proyectos de trabajo puede convertirse en una estrategia privilegiada para fomentar el desarrollo de competencias”.

2.1.4. El clima motivacional y las implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

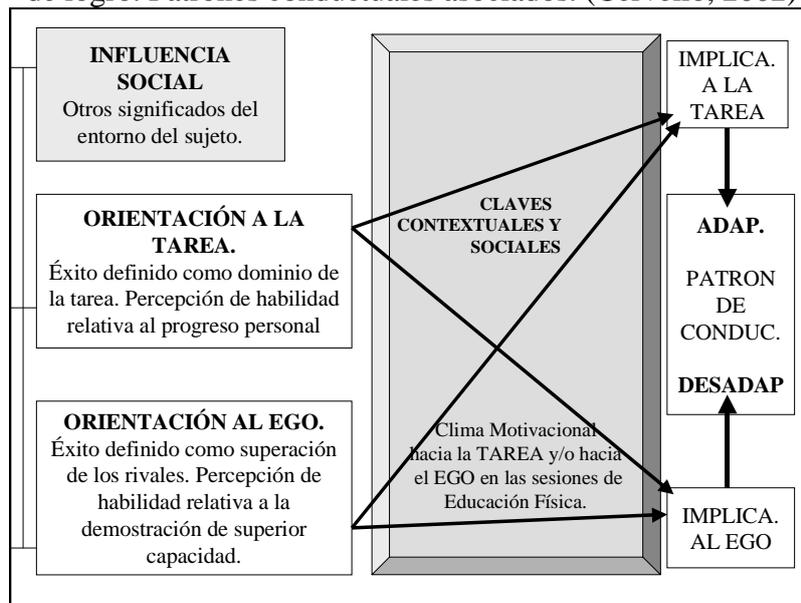
Sabemos que los diferentes agentes sociales relacionados con los sujetos (padres, madres, profesores, abuelos, iguales, etc.) crean *climas psicológicos* (Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986) en los cuales se definen las claves de éxito y fracaso. A través del proceso de socialización, y siendo conscientes de la importancia que adquieren las primeras experiencias del individuo (Medrano, 1994), estas demandas del entorno son asumidas por los sujetos y determinan la implicación de éstos en criterios de éxito y fracaso, configurando en el sujeto su autopercepción sobre el grado de competencia o capacidad que posee.

Esta demostración de la capacidad fue acuñada por Nicholls (1984) como **orientación a la tarea** (se caracteriza por la búsqueda del dominio de la tarea, el éxito es evaluado bajo criterios autoreferenciales y la percepción de habilidad es relativa al aprendizaje de la tarea) y como **orientación el ego** (se caracteriza por la búsqueda de la demostración de la mayor capacidad por encima de los demás y por la búsqueda del éxito normativo, o lo que es lo mismo, lo importante no es mejorar, es ganar a los otros).

Sin embargo estas disposiciones generales, pueden a su vez, ser moduladas por las claves de éxito o fracaso que premie el contexto en el que el alumno/a, desarrolla su actividad. Es decir, que la probabilidad de utilizar una u otra concepción de capacidad, va a depender tanto de factores personales como situacionales (Figura 3). Así independientemente de la orientación, o disposición general del alumno/a, si las claves del entorno son lo suficientemente fuertes, premiando por ejemplo aspectos relativos al dominio de la tarea, es posible que los alumnos/as adapten sus orientaciones o disposiciones generales y se impliquen en criterios de éxito semejantes a los que demanda el entorno (Ames, 1992).

Como indica Ames (1992), los profesores, padres, entrenadores (en el caso del deporte extraescolar) e iguales, crean estructuras en las cuales emergen señales de sus criterios de éxito a través de los sistemas de recompensas, el diseño de las prácticas, la forma de agrupar a los sujetos, la forma de evaluar el rendimiento y la potenciación de ciertas actitudes. Los adultos estructuran el hogar, la clase o el entrenamiento, estableciendo varios climas, denominados **climas motivacionales** que comunican ciertos objetivos a los sujetos.

Figura 3. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados. (Cervelló, 2002)



Debemos advertir que el clima motivacional no puede ser considerado como algo general, sino que los individuos se ven expuestos a diferentes climas motivacionales según las situaciones. Debemos enfatizar la individualidad en las experiencias, los significados y las interpretaciones de las claves que se perciben implícitas en el entorno (Ryan y Grolnick, 1986), ya que el significado subjetivo que los sujetos dan al entorno en el que se desenvuelven es un factor crítico en la predicción de los componentes afectivos y cognitivos del proceso motivacional (Maehr, 1983).

Por ejemplo, cuando el alumnado llega al aula de Educación Física, con una **meta de acción o orientación disposicional determinada** (*Orientación al ego o a la tarea*) y se encuentra con un profesional de la actividad física, se establece un sistema de referencia sobre lo que es valorado y recompensado, es decir, si se premia el esfuerzo personal, el

aprendizaje, la superación del obstáculo, etc. o por el contrario, la superioridad sobre los demás, ser el mejor, ganar siempre cueste lo que cueste, etc. Como consecuencia de todo esto, el sujeto va conformando su percepción del **clima motivacional contextual de la clase de Educación Física**, que recibiría el nombre de *Clima motivacional contextual implicante a la tarea*, en el caso que se premiara lo expuesto en primer lugar y de *Clima motivacional contextual implicante al ego* en el segundo caso.

Por lo tanto, podemos hablar que el **estado de implicación en la clase de Educación Física**, sería el resultado del conflicto entre la orientación de meta disposicional y la percepción de *la forma en la que, en un momento dado, se estructura la clase de Educación Física*.

Además del clima motivacional contextual, podemos hablar de un **clima motivacional situacional**, que haría referencia a *la estructuración del entorno de la clase en un momento dado*. Este clima motivacional, como aparecía en la Figura 1, es el responsable de la aparición del estado de implicación que se refiere a los criterios de éxito que el alumnado adquiere en un momento dado. Este estado de implicación sería el resultado del conflicto entre la orientación de metas disposicional y la percepción del clima situacional en un momento dado (Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr, 2001). El sumatorio de los diferentes climas motivacionales situacionales de un contexto determinado, es lo que nos daría una tasa del clima motivacional contextual.

Los estudios evidencian la importancia de que los profesionales de la actividad física, orienten sus clases hacia la tarea, para crear implicaciones óptimas que generen conductas adaptativas hacia el área. Y es que sabemos que un clima motivacional implicado a la tarea, predice mayor motivación intrínseca en el contexto de logro estudiado (Goudas, 1998), predice del mismo modo, pero de manera negativa, la ansiedad cognitiva y somática y con menos procesos de estrés (Cervelló y Santos-Rosa, 2000a; Ntoumanis y Biddle, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000).

También conocemos que la implicación a la tarea provoca mayores **atribuciones internas de éxito** (Duda y Chi, 1989), **mayores índices de diversión y satisfacción en las sesiones** (Theboom de Knop y Weiss, 1995), provocando también mayor propensión a realizar **práctica deportiva extraescolar y hábitos positivos con relación a la alimentación y al descanso** (Jiménez, Cervelló, García, Santos e Iglesias, 2007). Por último, un aspecto importante que preocupa a los docentes de Educación Física es sin lugar a dudas, la disciplina. Estudios como los de Cervelló y Santos-Rosa (2000b), Cervelló y Jiménez (2002), Jiménez (2004) y Kavussanu y Roberts (1996), muestran como un clima implicante a la tarea, predice una mayor valoración e interés **por las clases de Educación física y aspectos de coeducación y que un clima implicante al ego predice conductas de indisciplina en clase**.

Para guiar lo que será muestra mediación, en el diseño del programa de formación para manipular las estructuras de aprendizaje de las sesiones de Educación Física, en las diferentes unidades didácticas que compondrán nuestra programación equilibrada, se tomará como base las orientaciones que esbozan Epstein (1988) y Ames (1992) organizadas en función de áreas de intervención, que se conocen con el acrónimo TARGET, y que son las que principalmente, debería prestar atención el profesional de la actividad física, para potenciar una implicación a la tarea de su alumnado.

Epstein utilizó el TARGET para referirse a las dimensiones de *tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo* o a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. Posteriormente Ames (1992a), formuló las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los sujetos (ver Figura 4.).

Figura 4. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea. (Ames, 1995: 173).

DESCRIPTORES DE LAS ÁREAS	ESTRATEGIAS
Tarea Diseño de las tareas y actividades.	<input type="checkbox"/> Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. <input type="checkbox"/> Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
Autoridad Participación del sujeto en el proceso instruccional	<input type="checkbox"/> Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. <input type="checkbox"/> Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
Reconocimiento Razones para el reconocimiento; distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.	<input type="checkbox"/> Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. <input type="checkbox"/> Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. <input type="checkbox"/> Centrarse en el autovalor de cada individuo.
Agrupación Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.	<input type="checkbox"/> Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. <input type="checkbox"/> Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.
Evaluación Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback; dirección del trabajo.	<input type="checkbox"/> Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. <input type="checkbox"/> Implicar al sujeto en la autoevaluación. <input type="checkbox"/> Utilizar evaluación privada y significativa.
Tiempo Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	<input type="checkbox"/> Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. <input type="checkbox"/> Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Para profundizar en la aplicación de estas áreas al área de Educación Física vamos a realizar un comentario de cada una de ellas.

1) Los docentes para conseguir sus objetivos de aprendizaje deberán diseñar *tareas* basadas en la variedad, evitando la rutinización y que impliquen reto para lograr su consecución y lo suficientemente abiertas para que todo el mundo pueda sentirse partícipe del mismo, lo que producirá un efecto positivo en la satisfacción al quedar bajo el alumno/a el control de la tarea, enseñándoles a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo en la adquisición del conocimiento (Ames, 1992; Marshall y Weinstein, 1984).

2) Incluir en las sesiones la participación del sujeto en el proceso instruccional, o lo que es lo mismo gestionar conjuntamente con el alumnado la **autoridad** de la clase, haciendo que el alumnado tome conciencia de lo necesario que es su comportamiento individual (autodirección), para que no interfiera en la dinámica de aprendizaje del grupo, ya que esto se relaciona con la aparición de patrones de actuación más adaptativos por parte del alumnado en situaciones de autonomía (Ryan y Deci, 2000).

3) El docente deberá asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas y por lo tanto, durante la sesión deberemos establecer rutinas de traslado de corrección para que todo el mundo pueda tener nuestra atención y obtener el **reconocimiento** en función de su progreso individual, valorando el autovalor de cada individuo (Ryan y Deci, 2000; Lepper y Hodell, 1989).

4) Unas de las particularidades de nuestra área escolar, es sin lugar a dudas la gestión de las **agrupaciones** que se producen en el aula y que condiciona el grado de interacción de los sujetos en el proceso de adquisición. Intentaremos que éstas sean lo más variadas en forma y frecuencia posible, a lo largo del proceso de aprendizaje, tanto en lo que se refiere al nivel de habilidad (homogéneas y heterogéneas), como en lo relativo al género, ya que tiene consecuencias en el funcionamiento motivacional de los grupos (Ames, 1992; Epstein, 1988).

5) La **evaluación** como piedra angular del proceso educativo irá encaminada a establecer el grado de cumplimiento de los objetivos didácticos establecidos al comienzo del proceso instruccional, no expresados en función del rendimiento, sino que tengan en cuenta el nivel de esfuerzo realizado por el alumnado (Julián, Cervelló, Ramos y Del Villar, 2001), informando sobre su progreso personal en el dominio del contenido, realizándola de forma privada y haciéndole participe en el proceso con la utilización de procesos autoevaluativos (Butler, 1987, 1988; Cury, Biddle, Sarrazin y Famose, 1997). La participación del alumnado en el proceso de evaluación será una de las estrategias que utilizemos para desarrollar esta área (López, 2006).

6) La gestión que el docente realice del **tiempo** será sin duda un hecho importante a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje, y por supuesto para obtener consecuencias motivacionales positivas y de mayor compromiso con el proceso de enseñanza. El docente deberá posibilitar oportunidades para el progreso y por lo tanto facilidades para cumplir con el objetivo de la tarea, lo que se puede traducir en que en momentos determinados del proceso, se pueda pedir al alumnado opinión sobre el tiempo que necesitan para mejorar lo que están trabajando y flexibilizar la duración de las unidades de aprendizaje (Epstein, 1988; Treasure, 2001).

Así, para finalizar este apartado, incidimos en que para comprender la creación del clima motivacional, además de analizar la interacción de las variables personales y situacionales, será necesario integrar la influencias políticas, culturales, del profesor, los compañeros y los padres (Ntoumanis y Biddle, 1999a, 1999b).

2.1.5. El proceso de enseñanza-aprendizaje.

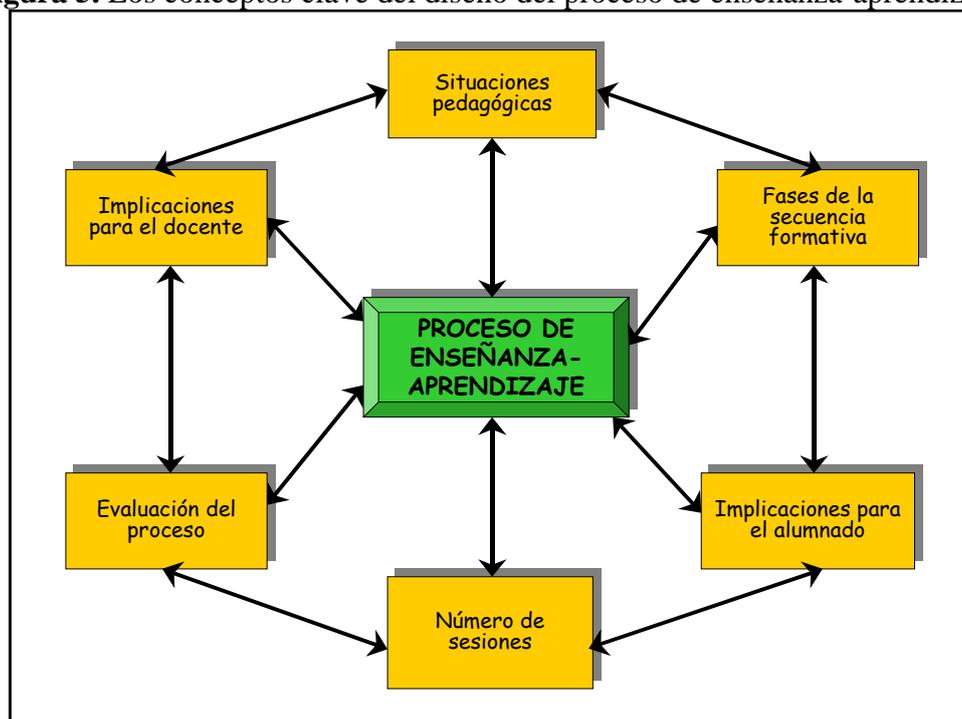
Los objetivos de aprendizaje perseguidos por el docente se concretan en la unidad de enseñanza-aprendizaje o unidad didáctica, y es el instrumento que permite al docente organizar los contenidos de aprendizaje, ponerlos en práctica y asegurar una continuidad en el aprendizaje.

“Pensar en la práctica educativa desde una perspectiva a priori significa prever, planificar o diseñar qué deseamos o pretendemos y por dónde queremos que discurra el proceso de enseñanza-aprendizaje o de acción educativa-aprendizaje. Planificar la intervención educativa requiere tomar una serie de decisiones tanto referidas a las intenciones como a los medios para intentar llevar a término aquellas intenciones.

Fijarse en la práctica educativa para analizarla y poder tomar decisiones que la puedan mejorar es tanto o más importante que el diseño a priori. La influencia de la educadora o del educador en la creación de un ambiente de aprendizaje depende de decisiones tomadas en distintos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. El reto de mejorar, día a día, la calidad de la intervención educativa compete prioritariamente al educador (que, evidentemente, necesita contar con apoyos externos). Quien mejor puede tomar decisiones para mejorar los procesos educativos o formativos, adaptando su acción a las nuevas situaciones que se van suscitando, es el propio educador o educadora”. (Giné y Parcerisa, 2003: 7)

Para abordar el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, tenemos que hablar necesariamente de los conceptos que vienen representados en la siguiente figura (ver figura 5), y que posteriormente iremos abordando de forma progresiva, para finalizar este referente con una figura que los relacione.

Figura 5. Los conceptos clave del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Como hemos hecho en otras ocasiones (Generelo, Zaragoza, Julián, 2005), la organización de las unidades de enseñanza-aprendizaje las establecemos en base a cuatro situaciones pedagógicas diferenciadas, a las que añadiremos esta vez, las implicaciones para el docente, para el alumnado y los diferentes tipos de evaluación en cada una de ellas. Las pasamos a explicar a continuación:

a) Primer contacto con la actividad. Parte de la transformación del objeto cultural en objeto de enseñanza. La idea de esta fase es fomentar el primer contacto con la actividad mediante situaciones abiertas, participativas y motivantes. El docente en esta situación pedagógica tendrá que diseñar situaciones que permitan al alumnado entrar progresivamente en la actividad, y por lo tanto deberá animar, incitar a participar al alumnado. Por otra lado, el discente descubrirá y se pondrá en contacto con la actividad, realizará actividades de exploración y comenzará a establecer reglas de actuación.

b) Conocer el nivel de partida. El aprendizaje implica un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones como consecuencia directa de la práctica realizada de unas conductas preestablecidas como contenidos de enseñanza (Pozo, 1999). Para valorar estos cambios es necesario que el alumnado y el docente conozcan el nivel de partida inicial, que permita establecer las decisiones correspondientes, de cara a obtener el mejor rendimiento del proceso instructivo. En esta situación pedagógica el docente observa las conductas iniciales del alumnado, sitúa el nivel de los aprendices, fija los objetivos que deben lograrse, y por último determina de lo que el grupo-clase debe aprender. Y el alumnado entra en la actividad y evoluciona por las diferentes situaciones previstas, de cara a conocer su nivel de partida, situando sus posibilidades a través de la verbalización de sus resultados.

Por lo que acabamos de describir, el establecimiento de la **evaluación diagnóstica inicial** está vinculada a estas dos situaciones pedagógicas.

c) Aprender y progresar. El tercer aspecto se vincula con aspectos relacionados con el desarrollo de un aprendizaje significativo partiendo de los conocimientos previos del alumnado y el establecimiento de una **evaluación formativa**. El docente dentro de esta situación pedagógica propone situaciones de aprendizaje que permiten solucionar problemas relacionados con los distintos niveles de comportamientos observados en la evaluación inicial y estimula la reflexión en su alumnado para verbalizar las reglas eficaces. En cuanto al alumnado, su implicación pasa por buscar las diferentes soluciones motrices, verbalizando sus logros y experiencias, al mismo tiempo que define los factores de éxito o reglas de acción, realizando una actividad de investigación y de análisis de las diferentes situaciones de aprendizaje.

d) Valorar los progresos. En cuarto y último lugar es para hacer explícito el nivel alcanzado en el proceso de aprendizaje, comparando los resultados con la fase inicial y por lo tanto la aparición de la **evaluación sumativa**. El docente tiene la función de constatar las transformaciones realizadas a lo largo del proceso, hará tomar conciencia de los factores de éxito y fomentará la aparición de nuevos retos con el contenido. Por otro lado, el discente en esta situación pedagógica deberá medir, valorar y comparar sus resultados obtenidos, haciendo balance, junto con el docente y sus compañeros de sus progresos con relación a su nivel inicial, planteando también, nuevos retos en el contenido.

Nos ha parecido interesante, en este punto, añadir a estas situaciones pedagógicas descritas, el concepto introducido recientemente en el contexto español de **secuencia formativa** como forma de ordenar la práctica educativa (Giné y Parcerisa, 2003; Del Carmen y otros, 2004; Beltrán y otros, 2006) y que está asociada a determinados postulados teóricos como son el constructivismo, las teorías cognitivo-sociales, o los modelos psicosociales o comunicativos, con las que nos sentimos identificados.

Como unidad, globalmente delimitada, la unidad de enseñanza-aprendizaje o unidad didáctica, es un ciclo de trabajo de varias sesiones sucesivas. no es fácil determinar un número, ni de forma global, ni para cada una de las situaciones pedagógicas que hemos relatado, pero han de ser las necesarias para que puedan producirse aprendizajes significativos, duraderos y estabilizados, y en los trabajos que hemos realizado con docentes, se elevan a más de 10 sesiones (Generelo, Zaragoza, Julián, 2005; Julián, Zaragoza, López y Generelo, 2005, Julián, Zaragoza, Generelo y López, 2007). Para Larraz (2008), el proceso de aprendizaje requiere, entre otros aspectos, que el alumnado encuentre sentido a las tareas que realiza para implicarse en un proceso que requiere un esfuerzo; esfuerzo recompensado por la funcionalidad que adquiere el aprendizaje significativo. en la figura siguiente (ver figura 6), intentaremos dar una respuesta en función de las experiencias que hemos ido desarrollando.

Figura 6. El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La unidad de enseñanza-aprendizaje					
FASES SECUENCIA FORMATIVA	NOMBRE DE LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA	NÚMERO DE SESIONES	Implicaciones para el docente	LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	IMPLICACIONES PARA EL ALUMNADO
FASE INICIAL	Primer contacto con la actividad Situación de descubrimiento de la actividad.	1-2	Diseña situaciones que permiten al alumnado entrar progresivamente en la actividad. Anima, incita a participar.	Evaluación diagnóstica inicial	Descubre y se pone en contacto con la actividad. Realizar actividades de exploración y comienza a establecer reglas de actuación.
	Conocer el nivel de partida. Situación de referencia o evaluación inicial	1-2	Observa las conductas iniciales del alumnado. Sitúa el nivel de los aprendices. Fija los objetivos que deben lograrse. Determina de lo que el grupo-clase debe aprender.		Entra en la actividad. Procede por pruebas a conocer su nivel de partida. Sitúa sus posibilidades a través de la verbalización de sus resultados.
FASE DE DESARROLLO	Aprender y progresar. Situaciones de aprendizaje	8-10	Propone situaciones de aprendizaje que permiten solucionar problemas relacionados con los distintos niveles de comportamientos observados, en la evaluación inicial. Estimula la reflexión en su alumnado para verbalizar las reglas eficaces.	Evaluación formativa	Debe buscar las diferentes soluciones motrices. Verbaliza sus logros y experiencias. Prevé el resultado. Define los factores de éxito o reglas de acción. Realiza una actividad de investigación y análisis de las diferentes situaciones de aprendizaje.
FASE DE CIERRE	Valorar los progresos. Situación de referencia o evaluación sumativa	1-2	Constata las transformaciones realizadas a lo largo del proceso. Hace tomar conciencia de los factores de éxito. Fomenta la aparición de nuevos retos con el contenido.	Evaluación sumativa	Mide, valora y compara sus resultados. Hace balance, junto con el docente y sus compañeros y constata sus progresos. Plantea nuevos retos en el contenido.

2.2. Aspectos innovadores del proyecto.

El proyecto que presentamos en este documento para ser evaluado, presenta una serie de aspectos innovadores que se merecen tener en consideración y que podemos enumerar.

- Es un **proyecto colectivo** de profesores en una dinámica de formación continua, implicados en varios centros escolares.
- El proyecto es una **continuidad del trabajo** que de manera formal en unos casos (realización de grupos de trabajo, participación en seminarios, jornadas provinciales de Educación Física, publicaciones en revistas nacionales) y de manera informal en otros, se lleva realizando en los últimos tres años en el centro y con los profesores implicados.
- Pretende establecer un **proyecto coordinado en las tres etapas de la enseñanza obligatoria** (infantil, primaria y secundaria) en el área curricular de **Educación Física**.
- La incorporación del tratamiento de las **competencias básicas desde el área de Educación Física**.
- Realizar una propuesta para que se estudie incorporar **una competencia relacionada con la práctica habitual de actividad física en el ciudadano**, a partir del trabajo realizado.
- Asentar un **estilo docente que fomente valores democráticos** de participación del alumnado en el aula.
- Seguir indagando en el **estilo docente que nos permita valorar que la percepción de competencia del alumnado** es positiva con respecto a la actividad física.
- Profundizar en el estudio de **un estilo docente que permita desarrollar en el alumnado un clima de aula** que favorezca la convivencia escolar, la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género.
- **Conectar la realidad escolar con la formación inicial del profesorado**, buscando momentos de relación con la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y la especialidad de Educación Física.
- **Conectar la realidad del aula con la realidad contextual** donde tiene su desarrollo el alumnado del centro.
- Profundizar en el desarrollo **de tareas de evaluación diagnóstica** que nos permita conjuntamente con el alumnado establecer necesidades de aprendizaje, en los diferentes contenidos relacionados con la Educación Física escolar.
- **Mejorar los procesos de evaluación formativa a lo largo de un curso** escolar en el área de Educación Física.

- **Reflexionar sobre la inclusión de las TIC en el área de Educación Física**, con la singularidad que tiene el entorno donde se realizan las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

2.3. Objetivos y contenidos que se pretenden.

Los objetivos y los contenidos asociados a cada uno de ellos, y que nos marcamos con este proyecto son los siguientes:

1. Desarrollar una programación equilibrada y coordinada en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de las competencias básicas.

- Contenidos a desarrollar:

1. Realización de una programación equilibrada basada en la acción motriz.

2. Coordinación de las etapas de la educación obligatoria.

3. Adquisición competencias básicas a partir de las siguientes acciones:

- La realización de tareas insertas en contextos de aprendizaje.
- El trabajo a partir de situaciones-problema reales o simuladas.
- La flexibilidad en la organización espacial y temporal.
- La implicación del alumno en los procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- La investigación: metodología de proyectos o centros de interés.
- El trabajo cooperativo.
- La lectura como herramienta fundamental.
- La modelización (Tedesco, 2000) para el desarrollo de competencias.
- La utilización de las TIC.
- Los procesos de autorregulación. (Autorrevisión de las producciones: evaluar lo realizado, detectar disfunciones, introducir cambios, verificar los resultados).

2. Fomentar la comprensión y expresión oral y escrita en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

- Contenidos a desarrollar:

1. Elaboración de material curricular intencional para acompañar el proceso de aprendizaje.

2. Utilización de una metodología docente basado en la verbalización de lo acontecido durante las sesiones, a través de un estilo basado en la acción-reflexión.

3. Utilización de los blogs de aula.

3. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades didácticas.

- Contenidos a desarrollar:

1. Utilización de una estructura estable basada en la organización de las unidades de enseñanza-aprendizaje en base a cuatro situaciones pedagógicas diferenciadas, a las que añadiremos esta vez, las fases de la secuencia formativa, las implicaciones para el docente, para el alumnado y los diferentes tipos de evaluación en cada una de ellas.

4. Desarrollar procesos didácticos y organizativos enfocados a la atención de todo el alumnado como medida para garantizar el éxito escolar.

- Contenidos a desarrollar:

1. Constatación del desarrollo de la percepción de competencia en diferentes unidades didácticas.

2. Consolidación de las estrategias motivacionales orientadas a la tarea (al proceso) en los climas de aula.

5. Desarrollar estrategias de intervención didáctica que favorezcan la convivencia escolar, la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género.

- Contenidos a desarrollar:

1. Realización de una programación equilibrada basada en la acción motriz.

2. Consolidación de las estrategias motivacionales orientadas a la tarea (al proceso) en los climas de aula.

6. Fomentar la creación compartida de espacios de aprendizaje en diferentes unidades didácticas que puedan implicar a los distintos sectores de la comunidad educativa.

- Contenidos a desarrollar:

1. Realización de una programación equilibrada basada en la acción motriz.

2. Coordinación de las etapas de la educación obligatoria.

3. Aplicación del método de proyectos de trabajo.

4. Utilización de los blogs de aula.

2.4. Plan de trabajo y metodología.

El diseño que vamos a emplear, es sin duda complejo, como respuesta a la propia naturaleza de la acción educativa.

Aunque no rechazarnos de forma radical los postulados del paradigma positivista en su aplicación a la investigación sobre la Educación Física, bien es cierto que las experiencias desarrolladas en el ámbito educativo bajo este prisma no llegan a resolver los problemas generados en el aula, entre otras causas, por la escasa o nula información que esta perspectiva brinda sobre las relaciones de causalidad en la enseñanza; por lo cuestionable que resulta la aplicación directa de las conclusiones de estas investigaciones a la planificación docente y la intervención del profesor en el aula; y por la imposibilidad de poder generalizar las conclusiones extraídas de un estudio a otros contextos y a otros sujetos que, sin duda alguna y debido a sus peculiares características, intenciones y necesidades, hacen imposible tanto una verificación de la teoría, como una replicación de la experiencia.

Debido a nuestro interés en el descubrimiento de nociones teóricas, por nuestro deseo de conocer los detalles de pensamiento y acción de los sujetos y por el diseño abierto y flexible que supone, es con el **paradigma interpretativo** con el que nos sentimos más identificados.

Por tanto, hemos construido los cimientos de nuestra investigación desde una concepción interpretativa de la misma, y desde un enfoque con carácter holístico² e idiográfico³, caracterizado por su interés en conocer el hecho educativo, con la mayor profundidad, considerando los factores contextuales incidentes en el mismo, así como su carácter singular y único.

Como conclusión, podemos decir que somos partidarios, y así lo hemos pretendido en nuestro estudio, del **uso de un modelo integral de investigación** en la enseñanza caracterizado por la consideración del contexto como medio condicionador de toda la investigación, por la conjugación e integración que podemos hacer de las perspectivas señaladas con anterioridad y por su capacidad para proponer teorías explicativas de lo observado, realizando estas observaciones en distintos contextos.

Hemos pretendido **el descubrimiento de un conocimiento profesional práctico y reflexivo, íntimamente ligado a la práctica y siempre definido por las acuciantes características contextuales implícitas en dicha práctica**. Para ello, nos hemos convertido en investigadores principales, a la vez que supervisores y recolectores de los datos aportados por los profesores, aplicando para ello técnicas de recogida de datos abiertas como el **trabajo en grupo-seminario**.

² Bajo esta concepción holística de los fenómenos educativos, se asume que existen múltiples realidades, y que los datos obtenidos de la realidad, necesariamente divergen, por lo que no se determinará una única verdad, ni será posible la predicción ni el control de los hechos (Colás y Buendía, 1992)

³ Enfoque metodológico que propone el estudio individual de los fenómenos, basándose en sus características de irrepitibilidad. Según García Álvarez (1993), frente a los enfoques idiográficos, estarían los enfoques nomotéticos, caracterizados por su orientación e interés hacia a investigación de muestras poblacionales y análisis estadísticos.

Para ello, vamos a reunirnos todas las semanas desde comienzo de curso, durante al menos dos horas, a lo que habrá que sumar el trabajo individual.

En ningún momento hemos pretendido llegar a abstracciones universales en la evolución del pensamiento del profesor de Educación Física durante el periodo que dura la investigación; somos de la opinión que mediante el **estudio de caso** en profundidad y detalle (como el utilizado en nuestra experiencia) y su comparación con otros, se puede llegar a generalizar ciertos patrones o redes a otros contextos, eso si, siempre y cuando los escenarios de intervención sean similares, y entendiendo, que la pretensión en este tipo de estudios está en averiguar lo que es generalizable a otras situaciones, pero sin perder de vista aquello que es único y específico en un contexto determinado.

Atendiendo a las múltiples clasificaciones elaboradas por los diferentes autores (Merriam, 1.988; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1.992), el estudio de caso utilizado por nosotros en esta investigación podemos calificarlo como: un estudio de casos múltiple ramificado, de tipo interpretativo y carácter observacional.

Creemos conveniente destacar los inconvenientes y las ventajas que ofrece este tipo de diseños en la práctica investigadora, lo cual nos servirá como base argumental para la posterior justificación el uso de este tipo de diseño en nuestra investigación. Extraído de Ramos (1999) y con las referencias de diferentes autores (Bonafé, 1989; Arnal y Otros, 1992; Colás y Buendía, 1992; Pascual, 1996, Viciano, 1996; etc.) hemos confeccionado una tabla donde expresamos las ventajas e inconvenientes de los Estudios de Caso. (Ver Tabla 7).

Tabla 7. Ventajas e inconvenientes del Estudio de Casos como diseño de investigación.
Extraído de Ramos (1999: 262)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
1.- Los estudios de caso reconocen la complejidad y la relatividad de las verdades sociales.	1.- Sus limitadas opciones de diseño.
2.- Los estudios de caso pueden proporcionar un archivo de material descriptivo suficientemente rico para admitir interpretaciones posteriores.	2.- Falta de atención a la validez, tanto interna como externa. Problemas con la fiabilidad y objetividad de los estudios.
3.- Los datos del estudio de caso son de forma paradójica “fuentes de realidad”, y están en armonía con el propio lector, proporcionando una “base natural” para la transferibilidad. Se coordina la teoría con la práctica.	3.- Requiere un elevado número de horas para organizar y analizar la suma tan elevada de datos recogidos, como por ejemplo, las transcripciones de entrevistas y recuerdos estimulados, o la codificación de los textos.
4.- Los estudios de caso permiten generalizaciones desde un ejemplo.	4.- No representa a una muestra, por lo que el investigador no puede generalizar sus hallazgos, sólo enumerar frecuencias.
5.- Los estudios de caso son “un paso para la acción”. Existe una utilidad directa	5.- La inestable precisión y exactitud con la que los resultados representan lo que se

de sus aportaciones (feedback) a la práctica profesional.	pretendía, además de la escasa consistencia y estabilidad de los datos.
6.- Los estudios de caso presentan los datos de una forma más accesible que otro tipo de informes de investigación o evaluación, aunque son más extensos.	6.- El investigador, en sus condiciones, se deja arrastrar por la inercia de la situación que investiga.

Entre los argumentos que nos han conducido a la elección de esta metodología de investigación, destacamos los siguientes:

- Nuestra experiencia parte de una situación natural ligada a la práctica educativa real, la cual no queríamos desvirtuar, y donde ha sido necesario reconocer la posible influencia de ciertos aspectos contextuales en la eficacia del programa.

- El estudio de caso, tal y como afirman MacDonald y Walker (1.987) es una forma de investigación educativa que se basa en la práctica y que responde a las situaciones de los prácticos, a las estructuras conceptuales y al lenguaje de los prácticos. Uno de los objetivos de nuestro informe ha sido precisamente éste, acercar las conclusiones de este trabajo a los profesores en la práctica.

- En definitiva, hemos utilizado el estudio de caso, para adoptar una actitud coherente con la perspectiva básicamente interpretativa donde hemos ubicado esta investigación, entendiendo que este tipo de diseño es el que mejor se ajusta a la naturaleza de nuestro objeto de estudio (la formación permanente del profesor de Educación Física), la información relevante que queremos obtener (la incorporación de las competencias básicas en la etapa de secundaria obligatoria), las limitaciones encontradas en la puesta en práctica de la investigación, y por último, nuestras propias características personales y profesionales.

Para desarrollar el estudio de casos en grupo de trabajo-seminario vamos a trabajar los siguientes instrumentos, para completar ciclos de **INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**:

1. El diario del docente.

El pensamiento del docente como objeto de estudio, surge como alternativa a las investigaciones tradicionales, centradas exclusivamente, en la conducta docente como centro de interés de las investigaciones relacionadas con la formación del profesorado de Educación Física.

En estas investigaciones, de corte naturalista, los documentos personas (como diarios, biografías, historias de vida, etc.) se convierten en instrumentos útiles, comúnmente utilizados en el estudio de este conocimiento práctico de los profesores, de hecho, son numerosas las investigaciones que sobre formación de profesores de Educación Física, ya han utilizado el diario tanto como estrategia formativa, como instrumento de recogida de datos: Del Villar (1993), Fraile (1993), Romero (1995) y Medina (1995).

Por tanto, los diarios escritos son un método que se viene utilizando en el campo de la formación de profesores desde hace tiempo, pero que recientemente, se han convertido en un componente importante en muchos programas, que como el nuestro, están

orientados a la indagación y al fomento de los procesos reflexivos del profesor, como medio de perfeccionamiento de su práctica docente.

Autores como De Vicente (1995), ratifican el uso de este tipo de instrumentos como vehículo de desarrollo y promoción de la reflexión, especialmente en los periodos de formación inicial de los docentes, objetivo y contexto en el cual se desarrolla nuestra experiencia.

“Con el diario se pretende que los profesores en formación mantengan un registro de sus experiencias durante la enseñanza y en donde formulen cuestiones sobre ella. Parece demostrado que el uso de diarios ayuda en el progreso formativo hacia etapas de desarrollo cognitivo y estadios más reflexivos. Ayuda a los profesores en formación a que sean más analíticos y más críticos de su enseñanza, conduciéndoles más fácilmente a relacionar lo que aprendieron en los cursos formativos de la Universidad, son sus experiencias fuera del aula” (De Vicente, 1995, 84).

Butt, Townsend y Rymond (1992) en Ramos (1999) establecen 5 argumentos para defender el uso de las bibliografías personales o diarios, como estrategias de desarrollo personal. A saber:

- a) En primer lugar, en la enseñanza, como en otras interacciones humanas, la gente actúa a la luz de sus interpretaciones del significado de lo que le rodea, lo cual implica que el conocimiento de los profesores no es una entidad fija e inamovible, sino que está formado por historias personales y profesionales y por las circunstancias ecológicas de la acción en la que los profesores se involucran.
- b) El segundo argumento tiene que ver con la necesidad de conocer el propio punto de vista en relación a los procesos de cambio y mejor.
- c) En tercer lugar se requiere incorporar en el desarrollo profesional de los profesores el punto de vista del profesor como adulto implicado activamente en el aprendizaje, aprendiendo y desarrollándose a lo largo de su vida.
- d) El cuarto argumento, haría referencia a la utilidad de la información extraída de los diarios de los profesores para ofrecer información complementaria en procesos de evaluación del profesor y su consecuente mejora en la calidad de la enseñanza.
- e) El quinto y último argumento se refiere a la necesidad de aumentar el poder de los profesores a través de la publicación de sus voces, sus historias y experiencias personales.

Nos resulta especialmente importante destacar, por la trascendencia que ha tenido en nuestra investigación, las reflexiones elaboradas por Yinger y Clark (1988) para **proteger la validación del diario escrito como fuente de datos**. Dichos autores apoyan la tesis de que el diario no crea fenómenos cognitivos artificiales en el profesor por el mero hecho de tener que escribir su pensamiento, sino que este instrumento sirve para registrar e intensificar un modo de pensamiento ya existente y en funcionamiento en el docente. Para ello argumentan los tres motivos siguientes:

1.- Cuando se les pregunta a los profesores por los procesos de redacción del diario, ellos mismos atestiguan la validez y representatividad de sus propias notas en los mismos.

2.- La redacción de diarios no crea fenómenos cognitivos artificiales en el trabajo creciente, tanto teórico como práctico, que atribuye mucha importancia a los pensamientos e intenciones de los profesores.

3.- En cuanto al análisis de la reactividad en la investigación naturalista. Estos autores, basándose en la distinción de Jacob sobre conductas naturales y no naturales, argumentan que es más probable que se de una conducta natural cuando el participante define al investigador como un observador neutral, como sería en el caso del diario (recogido en Yinger y Clark, 1988).

Con nuestra investigación, pretendemos apoyar y profundizar en esta idea. Partimos de la base que el diario no tiene por qué suponer un fenómeno cognitivo artificial, pero **estamos interesados en conocer si el modo de reflexión, la profundidad con que se hace y el contenido de la misma difiere según el momento donde se realiza la reflexión y según las características del instrumento de registro para la misma.**

Para ello, hemos utilizado el **diario** como instrumento de registro por escrito de la reflexión “sobre la acción” que realiza el profesor en casa tranquilamente, y sin verse presionado por las contingencias y exigencias de la situación práctica.

2. *Observador participante.*

La observación participante es un método de recogida de datos *in situ* de donde se está realizando la actividad académica que sirve de objeto de investigación.

La realizará el asesor, que tiene “*el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier observador. Resulta, por tanto, una práctica nada sencilla y que requiere un cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar el doble rol de observador y participante. No obstante, el esfuerzo invertido está suficientemente compensado con la calidad de la información que se obtiene con este procedimiento. El observador participante puede acercarse en un sentido más profundo y fundamental a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que les preocupan*” (Rodríguez, Gil y García, 1996: 165-166)

3. *Grupos de discusión.*

El origen en la conceptualización y utilización de los grupos de discusión, así como la aceptación de muchos de los procedimientos que han venido a ser aceptados como práctica común en las entrevistas grupales lo encontramos en la obra “*the focused Interview*” de Merton, Fiske y Kendall (1956) referente a la conceptualización y usos de la entrevista focalizada.

Morgan (1988: 12) considera el grupo de discusión como “*una técnica especificada dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales orientadas a la obtención de información cualitativa*”.

Los puntos de referencia más importantes y significativos sobre el origen de esta técnica reciente las encontramos en:

- a) La “génesis del grupo de discusión”. (Ibáñez, 1979).
- b) Los “grupos focalizados en perspectiva histórica” (Morgan, 1988)
- c) Los “orígenes de la entrevista de grupo focalizada” (Stewart y Shamdasani, 1990)
- d) La “historia de los grupos de discusión” (Krueger, 1991).

Este último autor destaca la evolución sufrida por esta técnica en su originaria aplicación, case integrante en las investigaciones de mercado, hasta su actual y frecuente uso de científicos sociales, evaluadores, planificadores y educadores:

“En los últimos 30 años, la mayoría de la publicaciones del grupo de discusión se han dado en las investigaciones de mercados (...) los grupos de investigación han sido considerados por muchos como un paso crucial en el desarrollo de estrategias de mercadotecnia de productos. Algunos productos han experimentado reformas esenciales en su fabricación, empaquetamiento o publicidad a partir de los resultados obtenidos en grupos de discusión (...)

La popularidad de la técnica está creciendo entre otros investigadores, como científicos sociales, evaluadores, planificadores y educadores. Los científicos sociales están redescubriendo finalmente los grupos de discusión. El trabajo pionero de Merton ha permanecido hibernando en las ciencias sociales durante décadas” (En Krueger, 1991: 25-26).

Precisamente en esta reconocida aplicación al ámbito educativo, Soares (1996) define el grupo de discusión como:

“... las formas estructuradas de debate y de resolución de situaciones problemáticas desarrolladas entre colegas de un mismo colectivo posibilitando tanto el análisis de asuntos teóricos recibidos en la formación, como la exposición y discusión de problemas apreciados por los profesores en su práctica cotidiana, como al análisis de datos de registro sobre la práctica de formación” (En Soares, 1996:91).

Este mismo autor reconoce la necesidad de utilizar, como base para la discusión, los procedimientos que ayuden a la estructuración de ideas de cada uno de los intervinientes. La elaboración de fichas de trabajo con preguntas concretas o con textos alusivos a la temática de formación, o el visionado de imágenes de vídeo grabadas para comentar diferentes aspectos de la actividad profesional, con excelentes ejemplos de las formas que permiten una adecuada estructuración del debate a desarrollar.

Este tipo de debate se configura en función de dos fases o etapas:

- a) un momento inicial, de carácter exploratorio, para analizar los diferentes puntos de vista de los intervinientes;
- b) un momento final, de conclusiones y síntesis, caracterizado por la necesidad de llegar a un consenso, o en su imposibilidad, fundamentar las opiniones divergentes, considerando las ideas analizadas.

Por último, sintetizamos en la tabla 8, las principales ventajas e inconvenientes (o limitaciones) de los grupos de discusión propuestas por Valles (1997: 307).

Tabla 8. Las principales ventajas e inconvenientes (o limitaciones) de los grupos de discusión.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Economía de tiempo y de dinero: ventajas tradicionales revisadas.	Artificialidad en la relación con las técnicas de observación participación.
Flexibilidad: utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y el ambientes diversos (pero precisa de mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad)	Inconvenientes clásicos de la interacción grupal: problemas de generalización, sesgo, comparabilidad, deseabilidad.
Las bazas de la integración grupal: efectos de sinergia, bola de nieve, efecto audiencia, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupos; estimulación de la interacción discursiva social.	Inconvenientes de la interacción grupal ortodoxa o tradicional: límites para la investigación -acción participativa; necesidad de complemento de técnicas grupales alternativas o afines.

2.5. Duración y fases previstas.

Para el proyecto hemos dispuesto cuatro fases diferentes.

Cada fase la hemos vinculado con los objetivos que tiene el proyecto y que hemos hecho mención anteriormente.

Fase 1. La adecuación de las programaciones didácticas y de las programaciones de aula.

Obj. 1. Desarrollar una programación equilibrada y coordinada en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de las competencias básicas.

Obj. 2. Fomentar la comprensión y expresión oral y escrita en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

Fase 2. La evaluación y la definición de áreas de mejora.

Obj. 3. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades didácticas.

Obj. 4. Desarrollar procesos didácticos y organizativos enfocados a la atención de todo el alumnado como medida para garantizar el éxito escolar.

Obj. 5. Desarrollar estrategias de intervención didáctica que favorezcan la convivencia escolar, la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género.

Fase 3. El establecimiento de acciones concretas durante el curso 08-09.

Obj. 6. Fomentar la creación compartida de espacios de aprendizaje en diferentes unidades didácticas que puedan implicar a los distintos sectores de la comunidad educativa.

Fase 4. Valoración del proceso y propuesta de acción para el curso 09-10.

Presentamos la siguiente tabla en la que se muestran las fases del proyecto de innovación, las acciones a realizar y la temporalización. (tabla 9).

Tabla 9. Fases de la investigación, objetivos vinculados, las acciones a realizar y la temporalización.

FASE	DENOMINACIÓN	Objetivos vinculados	ACCIONES	TEMPORALIZACIÓN
FASE 1	La adecuación de las programaciones didácticas y de las programaciones de aula.	Obj. 1. Desarrollar una programación equilibrada y coordinada en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de las competencias básicas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de una programación equilibrada basada en la acción motriz. 2. Coordinación de las etapas de la educación obligatoria. 3. Adquisición competencias básicas a partir de las siguientes acciones: 	SEPTIEMBRE 08-DICIEMBRE 08
		Obj. 2. Fomentar la comprensión y expresión oral y escrita en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de material curricular intencional para acompañar el proceso de aprendizaje. 2. Utilización de una metodología docente basado en la verbalización de lo acontecido durante las sesiones, a través de un estilo basado en la acción-reflexión. 3. Utilización de los blogs de aula. 	
FASE 2	La evaluación y la definición de áreas de mejora.	Obj. 3. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades didácticas.	1. Utilización de una estructura estable basada en la organización de las unidades de enseñanza-aprendizaje en base a cuatro situaciones pedagógicas diferenciadas, a las que añadiremos esta vez, las fases de la secuencia formativa, las implicaciones para el docente, para el alumnado y los diferentes tipos de evaluación en cada una de ellas.	ENERO 09-MARZO 09
		Obj. 4. Desarrollar procesos didácticos y organizativos enfocados a la atención de todo el alumnado como medida para garantizar el éxito escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constatación del desarrollo de la percepción de competencia en diferentes unidades didácticas. 2. Consolidación de las estrategias motivacionales orientadas a la tarea (al proceso) en los climas de aula. 	
		Obj. 5. Desarrollar estrategias de intervención didáctica que favorezcan la convivencia escolar, la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de una programación equilibrada basada en la acción motriz. 2. Consolidación de las estrategias motivacionales orientadas a la tarea (al proceso) en los climas de aula. 	
FASE 3	El establecimiento de acciones concretas durante el curso 08-09.	Obj. 6. Fomentar la creación compartida de espacios de aprendizaje en diferentes unidades didácticas que puedan implicar a los distintos sectores de la comunidad educativa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de una programación equilibrada basada en la acción motriz. 2. Coordinación de las etapas de la educación obligatoria. 3. Aplicación del método de proyectos de trabajo. 4. Utilización de los blogs de aula. 	ABRIL 09-JUNIO 09
FASE 4	Valoración del proceso y propuesta de acción para el curso 09-10.		<p>Propuestas para implementar en el curso 09-10</p> <p>Redacción memoria final</p>	JUNIO 09

3. PRESUPUESTO DETALLADO.

3.1. Ingresos

No hay previsto ningún ingreso sobre esta temática.

3.2. Gastos.

3.2.1. Material fungible y de reprografía.

CONCEPTO	CANTIDAD EN UNIDADES	IMPORTE en euros aproximado
Folios	2000	150
Fotocopias material curricular	1000	200
CDs y DVD	100	200
Cartulinas, celo, pegamento, rotuladores para pizarra blanca.	Varios	200
Memoria externa	2	100
Cartuchos de impresora	10	300
SUBTOTAL		1250

3.2.2. Material bibliográfico y publicaciones.

- Publicaciones relacionadas con los contenidos de la Educación Física escolar. - Publicaciones relacionadas con las competencias básicas. - Revistas de pedagogía y educación física.	
SUBTOTAL	750

3.2.3. Material diverso de utilización docente.

No se contempla.

3.2.4. Desplazamientos y asesorías.

La propuesta de Asesores para la realización del proyecto es la siguiente:

- **José Antonio Julián Clemente.** Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Profesor de Didáctica de la Educación Física.
- **Alfredo Larraz Urgelés.** Profesor de Educación Física. Experto de contrastada competencia profesional.

- **Luis Iza.** Inspector de Educación en Navarra. Trabaja en el área de evaluación. Ha participado en evaluaciones propias de la Comunidad Foral de Navarra, en evaluaciones nacionales e internacionales (PISA, PIRLS).

Asesoría Julián	10 reuniones de asesoría	Pago asesoría: 300 euros
Asesoría Larraz	5 reuniones de asesoría: 5 viajes de Jaca a Huesca.	Pago asesoría: 200 Dieta de viaje: 150
Asesoría Iza	2 reuniones de asesoría: 2 Viajes a Pamplona-Huesca Pago de asesoría.	Pago asesoría: 200 Dieta de viaje: 150
SUBTOTAL	1000	

3.2.5. Total gastos.

Esta tabla quiere resumir el reparto de gastos del proyecto.

3.2.1. Material fungible y de reprografía.	1250
3.2.2. Material bibliográfico y publicaciones.	750
3.2.3. Material diverso de utilización docente.	0
3.2.4. Desplazamientos y asesorías.	1000
TOTAL GASTOS	3000

PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN
EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN
PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ORIENTADA A LA ADQUISICIÓN DE
COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE UNA
PERSPECTIVA DE EQUILIBRIO EN EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS
ESPECÍFICAS

Ayudas a la Innovación e Investigación Educativas en Centros Docentes de
niveles no Universitarios para el curso 2008/2009

**ORDEN de 24 de abril de 2008 (Boa de 15 de mayo de 2008), del
Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de
Aragón.**

MEMORIA

ANEXO IV

ÍNDICE

Resumen. (Para página web).

1. Características generales y particulares del contexto en el que se ha desarrollado el Proyecto.

2. Consecución del los objetivos del Proyecto.

2.1.- Propuestos inicialmente.

2.2.- Alcanzados al finalizar el proyecto.

3. Cambios realizados en el proyecto a lo largo de su puesta en marcha en cuanto a:

3.1.- Objetivos:

3.2.- Metodología.

3.3.- Organización.

3.4- Calendario.

4. Síntesis del proceso de evaluación utilizado a lo largo del proyecto.

5. Conclusiones.

5.1.- Logros del proyecto.

5.2.- Incidencia en el centro docente.

6. Listado de profesores participantes:

7. Materiales elaborados.

8. ANEXOS

Resumen: Breve descripción para su publicación en la página Web en soporte informático (un máximo de 15 líneas).

Es un “proyecto realizado en colaboración con el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón”, en la convocatoria para el curso 08-09 y llevado a término en el Colegio Salesiano San Bernardo de Huesca, por el equipo docente de Educación Física.

El proyecto ha tenido como punto de partida los elementos curriculares que establece la LOE y la normativa del curriculum en la comunidad autónoma de Aragón. Se ha profundizado en conocer todo aquello que implica programar por competencias, realizando una revisión de las programaciones didácticas y de aula de las etapas de primaria y secundaria, tomando como referencia un análisis del tratamiento de las competencias básicas en el área de Educación Física.

Se ha logrado una programación coordinada en el área de Educación Física y orientada a la adquisición de competencias básicas, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando procesos didácticos y organizativos, enfocados a la atención de todo el alumnado, así como estrategias de intervención didáctica que favorecen la convivencia escolar, y fomentan la creación compartida de espacios de aprendizaje, que implican a distintos sectores de la comunidad educativa.

1. Características generales y particulares del contexto en el que se ha desarrollado el Proyecto.

Comprender el proyecto llevado a término pasa por conocer el centro educativo donde se ha llevado a cabo el trabajo de innovación. Como todo centro educativo está conformado por numerosos elementos que van desde sus principios, pasando por el tipo de instalación y recursos, hasta sus docentes y alumnos, que le convierten en un centro escolar con unas características y peculiaridades especiales. Sobretudo aquellas relevantes e interesantes para la comprensión del trabajo desarrollado se explican y muestran a continuación.

Este proyecto se inscribe dentro de los procesos de mejora continua implementados por el centro a partir de la reciente obtención de la distinción ISO 9001:2008 a la gestión de la calidad educativa obtenida durante el mes de abril de 2009, que garantiza los máximos niveles de exigencia en los procesos de mejora de la enseñanza-aprendizaje.



El Colegio Salesiano San Bernardo se encuentra ubicado en la ciudad de Huesca en la Avenida Monreal, en los límites del Coso alto.

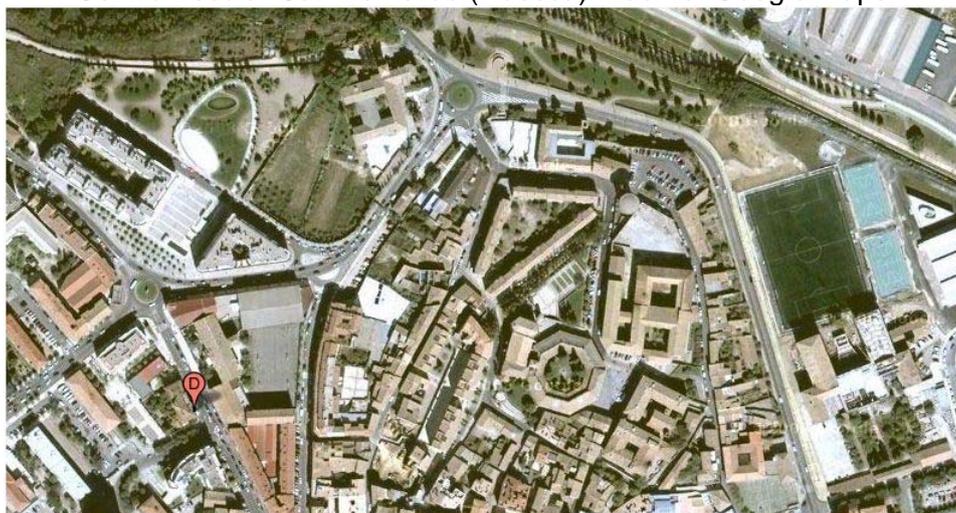
Cuadro 5.1.

Contextualización del centro docente participante en la investigación Centro Escolar San Bernardo (Huesca).

CARACTERÍSTICAS	DATOS CONTEXTUALES PRIMARIA	DATOS CONTEXTUALES SECUNDARIA
1. Dirección y teléfono	Avda. Monreal nº 14 974 22 18 00 http://www.salesianoshuesca.org/colegio.php E-mail: salesianos.huesca@salesians.info	
2. Localización	Huesca	
3. Carácter del centro	Concertado	
4. Niveles educativos	Infantil, primaria y secundaria	
5. Número de alumnos	283	207
6. Número de docentes	18	14
7. Infraestructura de uso del área de Ed. Física	Pabellón cubierto, pistas polideportivas cubiertas y pistas al aire libre.	

Fotografía 1.

Centro Escolar San Bernardo (Huesca). Fuente: Google Maps.



Fotografía 2.

Espacios significativos del Centro Escolar San Bernardo (Huesca).



El centro mantiene una identidad propia muy marcada, centrada especialmente en las necesidades de sus alumnos, en la promoción de una educación integral de la persona, en la actualización con las tendencias de la sociedad y en la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. La **identidad** del centro como centro

educativo es la que se muestra a continuación, y estará, como se verá durante este trabajo, muy ligada con los objetivos y planteamientos del proyecto llevado a cabo:

- Programa su acción en orden a secundar y promover el desarrollo integral del alumno;

- Mantiene una actitud de profundo respeto a la persona de cada uno de los educandos;

- Fomenta, yendo más allá del ámbito puramente escolar, actividades de tipo educativo dirigidas a los padres, alumnos y a los muchachos de la zona; como son entre otras:

- La formación permanente de padres,

- y las actividades extraescolares de tiempo libre.

Como objeto de su acción educadora, el Colegio se plantea los siguientes **fines educativos** para los alumnos:

A nivel individual, deben alcanzar:

- Un sentido de libertad responsable que les permita tomar decisiones personales y coherentes, proporcionadas a su edad, y dentro de un respeto profundo a los derechos de los demás;

- Un espíritu crítico creador, que les capacite para afrontar nuevas situaciones y colaborar en la transformación de la sociedad;

- Gran sensibilidad ante los valores humanos y cristianos y ante los problemas del mundo actual;

A nivel social, deben:

- Abrirse a los demás y participar en la vida de grupo;

- Aceptar el esfuerzo que supone su propia formación como un modo eficaz y práctico de colaborar en la construcción de la sociedad.

- Trabajar por la justicia y la paz, arriesgando y sacrificando, si es necesario, el propio bienestar;

- Comprometerse en el logro de la fraternidad humana.

La totalidad de los docentes de Educación Física del centro, y que han participado en este proyecto, están vinculados a las actividades de investigación del grupo EFYPAF, Grupo de investigación Educación Física y Promoción de la Actividad Física, perteneciente a la Universidad de Zaragoza, entre cuyas características destaca su actuación en diferentes niveles educativos. Los proyectos del grupo van encaminados a crear estrategias que mejoren la calidad de vida de las personas a través de la promoción de la actividad física, para lo que se nutre de un espacio especialmente aprovechable: La Educación Física escolar.

La aplicabilidad de los proyectos y por supuesto estar en contacto con el día a día del objeto de estudio, es una función imprescindible. Para cumplir todas sus expectativas y facilitar el cumplimiento de las demandas de formación de los docentes de Educación Física, EFYPAF dispone desde hace varios años, de un grupo estable de docentes de Educación Primaria y Secundaria que posibilita el cumplimiento de estos objetivos.

2. Consecución del los objetivos del Proyecto.

2.1.- Propuestos inicialmente.

Los objetivos propuestos inicialmente eran los siguientes:

1. Desarrollar una programación equilibrada y coordinada en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de las competencias básicas.

2. Fomentar la comprensión y expresión oral y escrita en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

3. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades didácticas.

4. Desarrollar procesos didácticos y organizativos enfocados a la atención de todo el alumnado como medida para garantizar el éxito escolar.

5. Desarrollar estrategias de intervención didáctica que favorezcan la convivencia escolar, la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género.

6. Fomentar la creación compartida de espacios de aprendizaje en diferentes unidades didácticas que puedan implicar a los distintos sectores de la comunidad educativa.

2.2.- Alcanzados al finalizar el proyecto.

Estos son los objetivos que se han alcanzado al finalizar el proyecto.

Objetivos	Alcanzados
1. Desarrollar una programación equilibrada y coordinada en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de las competencias básicas.	En parte
Justificación: La etapa de Educación Infantil debido al volumen de trabajo que ha supuesto las etapas de primaria y secundaria, ha sido imposible abordarlo. A esto se le suma que al no haber profesor especialista de Educación Física en Infantil, supone un tiempo de coordinación, del que no hemos podido disponer durante el curso. Este objetivo será un reto en proyectos futuros.	
2. Fomentar la comprensión y expresión oral y escrita en el área de Educación Física, para las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria.	SÍ
3. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades didácticas.	En parte
Justificación: El proyecto ha facilitado la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si bien estamos convencidos de que debemos avanzar en la aplicación práctica del proyecto y en el aprovechamiento de todas las potencialidades del mismo para la mejora de la práctica educativa de cada una de las unidades didácticas.	
4. Desarrollar procesos didácticos y organizativos enfocados a la atención de todo el alumnado como medida para garantizar el éxito escolar.	SÍ
5. Desarrollar estrategias de intervención didáctica que favorezcan la convivencia escolar, la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género.	SÍ
6. Fomentar la creación compartida de espacios de aprendizaje en diferentes unidades didácticas que puedan implicar a los distintos sectores de la comunidad educativa.	SÍ

3. Cambios realizados en el proyecto a lo largo de su puesta en marcha en cuanto a:

3.1.- Objetivos:

Los objetivos planteados en el estudio han sido el eje del trabajo a lo largo del mismo.

3.2.- Metodología.

No ha habido cambios.

3.3.- Organización.

No ha habido cambios.

3.4- Calendario.

A la Fase 1. La adecuación de las programaciones didácticas y de las programaciones de aula, se ha dedicado mucho tiempo pero era el paso previo a desarrollar las demás fases. (Ver Anexo 1).

4. Síntesis del proceso de evaluación utilizado a lo largo del proyecto.

El proceso de evaluación utilizado a lo largo del proyecto, ha sido cuádruple:

- El primero, las reuniones periódicas del grupo. (Anexo 1). Se han empleado 64 horas en reuniones conjuntas y aproximadamente 30 horas de trabajo individual.

- Participación en el curso de “Competencias básicas” por Xavier Vilella Miró de la Universidad de Barcelona.

- La labor de acompañamiento y asesoramiento de José A. Julián Clemente, profesor de Didáctica de la Educación Física de la Universidad de Zaragoza.

- El contraste de los documentos por expertos externos.

5. Conclusiones.

5.1.- Logros del proyecto.

El proyecto ha tenido como punto de partida los elementos curriculares que establece la LOE y la normativa del curriculum en la comunidad autónoma de Aragón. Se ha profundizado en conocer todo aquello que implica programar por competencias, realizando una revisión de las programaciones didácticas y de aula de las etapas de primaria y secundaria, tomando como referencia un análisis del tratamiento de las competencias básicas en el área de Educación Física.

Se ha logrado una programación coordinada en el área de Educación Física y orientada a la adquisición de competencias básicas, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando procesos didácticos y organizativos, enfocados a la atención de todo el alumnado, así como estrategias de intervención didáctica que favorecen la convivencia escolar, y fomentan la creación compartida de espacios de aprendizaje, que implican a distintos sectores de la comunidad educativa.

5.2.- Incidencia en el centro docente.

Podemos establecer los siguientes aspectos:

- Se ha realizado una nueva programación didáctica y de aula, modificando contenidos y su distribución a lo largo de las etapas de primaria y secundaria.

- Se han modificado y unificado estrategias de intervención docente y planificación, para que el alumnado perciba una misma línea de trabajo, en el área de Educación Física.

- Se ha comenzado a desarrollar con el alumnado experiencias de enseñanza-aprendizaje más ricas para la adquisición de competencias básicas.

- La motivación del grupo de profesores en seguir avanzando en las líneas de trabajo marcadas por el proyecto en la convocatoria de proyectos de innovación para el curso 09-10, pidiendo la renovación del presente proyecto.

6. Listado de profesores participantes:

APellidos, Nombre	NIF
Belenguer Losfablos, Isabel	18037516-L
Ibor Marcuello, Antonio	18050723-R
López Lorda, Nicolás	18029741-H
Julián Clemente, José Antonio	18436688-A

7. Materiales elaborados.

Presentamos a continuación el documento elaborado por el grupo de trabajo y que es la producción principal del proyecto.

8. ANEXOS

ANEXO 1

DIARIO DE REUNIONES DEL GRUPO

FECHA	Hora	ASISTENTES	TEMAS ABORDADOS	TAREAS PARA LA SIGUENTE REUNIÓN
9-09-08	17-19	Niky Isabel Antonio José	- Constitución del grupo. - Revisión de los documentos generados en cursos pasados. - Información del trabajo realizado en el curso 07-08 por Niky, Inés y José.	- Trabajar sobre las competencias específicas del área de Educación Física
18-09-08	17-19	Niky Isabel Antonio José	- Revisión de los bloques de contenido de la LOE, LEA, Dominios de acción y currículum actual francés.	- Leer competencias básicas. - Revisar el Documento 1. LA PLANIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR BASADO EN COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. - Revisar documentos de los currículums francés. - Documentos de Delonay.
2-10-08	15-17	Niky Isabel Antonio José	Sesión del curso de Competencias que se está realizando en el centro. Formación para todos los docentes de primaria y secundaria.	- Unificar programación en el documento 2.
9-10-08	17-19	Niky Isabel Antonio José	- Documento 2. Nuestra programación por competencias específicas. - Revisar unidades didácticas de nuestras programaciones.	- Unificar programación en el documento 2.
16-10-08	17-19	Niky Isabel Antonio José	- Se genera el documento 3. - Se revisa el material presentado por Antonio.	- Leer competencias básicas y hacer resumen.
23-10-08	17-19	Niky Isabel Antonio José	- Trabajo sobre las competencias básicas (de la 1 a la 4)	- Leer competencias básicas y hacer resumen (de la 5 a la 8)

30-10-08	17-19	Niky Isabel Antonio José	- Definición de competencias transversales a partir del análisis de competencias básicas y de la aportación que pueden hacer las áreas al desarrollo de las competencias básicas.	Ficha Unidad Didáctica Definición de indicadores de competencias transversales
5-11-2008	17-20	Niky Isabel Antonio José	Sesión del curso de Competencias que se está realizando en el centro. Formación para todos los docentes de primaria y secundaria.	
06-11-08	17-19	Niky Isabel Antonio José	- Definimos una ficha de unidad didáctica común para el proyecto a partir del modelo de programación consensuado.	Rellenar ficha de unidad didáctica con ejemplos concretos.
13-11-08	17-19	Niky Isabel Antonio José	- Ponemos en común las fichas de unidad didáctica rellenas. Vemos la necesidad de que las competencias específicas de la unidad didáctica se nutran, o tengan referencia en competencias más concretas a partir de las específicas, marcadas por la programación didáctica.	JJ – Completar el cuadro de: acciones motrices fundamentales a actividades sociales de referencia a partir de Documento Calvados 2008 y documento anterior. Niky, Isabel y Tony: Confeccionar minicompetencias a competencias específicas planteadas: Realizar una acción que se puede medir, a partir de documentos de Alfredo Larraz.
15-01-2009	17-20	Niky Isabel Antonio José	Sesión del curso de Competencias que se está realizando en el centro. Formación para todos los docentes de primaria y secundaria.	
20-11-08	17-19	Niky Isabel Antonio José	- Reflexionamos arduamente acerca de la congruencia epistemológica de nuestro planteamiento de programación vertical en base a dominios de acción y competencias. Justificamos en nuestro D06 esta congruencia. - Además concretamos la competencia 1.	Pensar ficha de unidad didáctica y sesiones. Pensar en bibliografía de praxiología motriz.
27-11-08	17-19	Niky	- Aprobamos la ficha de sesión y unidad didáctica, a	

		Isabel Antonio José	emplear a partir de ahora, pendiente de modificación si cambiamos la orientación de algunos de los niveles curriculares superiores.	
22-01-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Formación competencias básicas	<ul style="list-style-type: none"> - Concreción de competencias específicas - Concreción de competencias transversales - Trabajo individual de unidades didácticas - Realización de programaciones didácticas
29-01-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Enunciar competencias específicas	<p>Concreción de competencias específicas en subcompetencias en D03 programación por competencias específicas</p> <p>Isabel: Competencia 1 Niké: Competencia 3 Jose Julián: Competencia 4 Tony: Competencia 2</p>
05-02-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Comentario de la concreción de competencias específicas y reformulación de las mismas	Jose Julián: Competencia 4
12-02-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Comentario de la concreción de competencias específicas y reformulación de las mismas	<p>Buscar subcompetencias transversales a la específica que éramos responsables.</p> <p>Jose Julián aportará los apuntes de Javier Zaragoza en soporte informático o papel.</p>
25-02-2009	17-20	Niky Isabel Antonio José	Formación con Xavier Villegas	
26-02-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Leemos el D11 desarrollo de las competencias. Comentamos que las siglas de las competencias operativas deberían de ser diferentes para cada tipo de competencia:	

			<ul style="list-style-type: none"> - Competencia transversal operativa: CTO - Competencia específica operativa: CEO <p>Concretamos competencias operativas transversales de específicas: CE2 Y CE3</p>	
12-03-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Concretamos competencias operativas transversales de específicas: CE4 Y CE5	
16-03-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Concretamos competencias operativas transversales a partir del trabajo de relación entre competencias transversales y específicas.	
26-03-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Formación con Xavier Villegas	
02-04-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Concretamos competencias operativas transversales a partir del trabajo de relación entre competencias transversales y específicas. Reflexión global del trabajo.	
16-04-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Revisión documental, síntesis de documentos en el D11	Antonio: Revisar apartado competencias específicas José: Programación por competencias
22-04-2009	17-19:30	Niky Isabel Antonio José	Revisión documental, síntesis de documentos en el D11	Terminar revisión D11 (actualizar índice, completar ficha de Arnold y aprendizajes y conductas observables) y enviar para lectura al grupo y a Iñaqui Polo
30-04-2009	17-19	Niky	Asesoría de Iñaqui Polo. Aporta una visión muy interesante acerca de la obligada vinculación entre los	Realizar la relación entre las CCBB y los criterios de evaluación

		Isabel Antonio José	criterios de evaluación y las competencias básicas. Javi Zamora del CPR de Huesca acude a la reunión.	
07-05-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Realización de la relación entre CCBB y criterios de evaluación	Propuestas de reestructuración de la programación de aula
14-05-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Reelaboración de la estructura general de la programación de aula de educación primaria y secundaria para el curso 2009-2010 a la luz de las conclusiones y proceso del grupo de trabajo.	Propuestas de reestructuración de la programación de aula
21-05-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Reelaboración de la estructura general de la programación de aula de educación primaria y secundaria para el curso 2009-2010 a la luz de las conclusiones y proceso del grupo de trabajo.	Cálculo horario de las unidades didácticas de la programación de aula de cada integrante
28-05-2009	17-19	Niky Isabel Antonio José	Cálculo de horas dedicadas por ciclo a cada una de las competencias específicas	Cerrar el documento D11 para enviárselo a Alfredo Larraz
4-06-2009	16,30 a 18,30	Niky Isabel Antonio José	Asesoría con Alfredo Larraz	Fin del trabajo y comienza el proyecto del curso que viene.

PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA, ORIENTADA A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE EQUILIBRIO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Ayudas a la Innovación e Investigación Educativas en Centros Docentes de niveles no Universitarios para el curso 2008/2009

ORDEN de 24 de abril de 2008 (Boa de 15 de mayo de 2008), del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

MATERIAL ELABORADO

Belenguer Losfablos, Ana Isabel
Ibor Marcuello, Antonio
Julián Clemente, José Antonio
López Lorda, Nicolás

ÍNDICE:

1. ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

1.0. Mapa conceptual.

1.1. Pedagogía de las conductas motrices.

1.2. Pedagogía a través de las conductas motrices.

1.3. Pedagogía de las conductas motrices y pedagogía a través de las conductas motrices.

1.4. Finalidades de la Educación Física.

2. ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS.

2.0. Mapa conceptual.

2.1. Ideas clave del concepto de competencia.

2.2. Competencias y niveles de concreción curricular.

2.2.1. Competencias Esenciales.

2.2.2. Competencias Básicas.

2.2.3. Competencias Transversales

2.2.4. Competencias Específicas.

2.2.5. Competencias Operativas.

2.2.6. Aprendizajes Específicos.

2.2.7. Conductas Observables.

3. DECISIONES CURRICULARES REFERENTES A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE LA PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS.

3.0. Mapa conceptual.

3.1. Fundamentación general.

3.2. Competencias transversales.

3.3. Competencias específicas.

3.3.1. Referencia desde las competencias básicas.

3.3.2. Referencia de la praxiología motriz.

3.3.3. Praxiología motriz y acciones con finalidad artístico expresiva.

3.3.4. Dominios de acción motriz y competencias específicas.

3.4. Competencias operativas.

3.4.1 Competencias operativas transversales.

3.4.2 Competencias operativas específicas.

4. RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM OFICIAL.

4.0. Mapa conceptual.

4.1. Referencias normativas de la relación entre competencias básicas y los criterios de evaluación.

4.2. Relación de las competencias básicas y los criterios de evaluación prescriptivos de educación primaria y secundaria.

4.3. Conclusiones sobre la contribución de la Educación Física a las competencias básicas.

5. PROGRAMACIÓN DE AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ORIENTADA A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE EQUILIBRIO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.

5.1. Antes de comenzar la investigación:

5.1.1. Primer ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))

5.1.2. Segundo ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))

5.1.3. Tercer ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))

5.1.4. Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ver](#))

5.1.5. Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ver](#))

5.2. Al finalizar la investigación en el curso 08-09.

5.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))

5.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))

5.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))

5.2.4. Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ver](#))

5.2.5. Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ver](#))

6. PROPUESTA DE ESTRUCTURACIÓN DE UNIDAD DE APRENDIZAJE.

7. CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS A SEGUIR.

BIBLIOGRAFÍA.

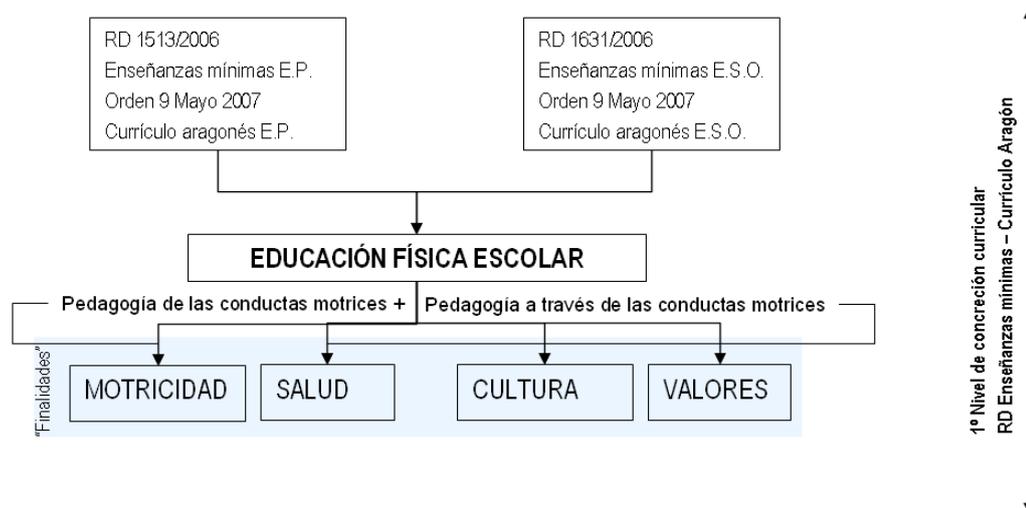
"L'objectif de l'école devrait être de permettre à chacun de trouver dans des savoirs universels des réponses à des questions singulières " P. Meirieu Sciences Humaines H. S. N°24.

"El objetivo de la escuela debería ser el permitir a cada uno encontrar en saberes universales respuestas a cuestiones singulares"

1. ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

1.0. Mapa conceptual. ([Ir a índice](#))

Mapa conceptual 1



De la lectura de las normas educativas que pasaremos a comentar a continuación, entendemos la educación física como una integración de la pedagogía de las conductas motrices y la pedagogía a través de las conductas motrices. Esta idea sobre la integración de orientaciones curriculares en nuestra área, ya la puso de manifiesto Arnold (1991), con su modelo tridimensional del curriculum.¹

1.1. Pedagogía de las conductas motrices. ([Ir a índice](#))

Para justificar esta visión de la educación física nos basamos en las referencias extraídas de los textos legales que componen nuestro primer nivel de concreción curricular:

El Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas de Educación Primaria establece que *“esta área, que tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa se orienta, en primer lugar, al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida”* (RD 1513/2006, 43075).

Por otro lado el Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas mínimas Educación Secundaria lo justifica a partir de afirmaciones como que *“el desarrollo armónico e*

¹ Resulta interesante el capítulo IX titulado, Planificación racional por objetivos del curriculum del movimiento. Ver bibliografía.

integral del ser humano conlleva ineludiblemente la inclusión en la formación de los jóvenes de aquellas enseñanzas que potencian el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices, profundizando en el significado que adquieren en el comportamiento humano, y asumiendo determinadas actitudes relativas al cuerpo y al movimiento” (RD 1631/2006, 709-710).

La Orden de 9 de Mayo de 2007 en el Currículo Educación Primaria, relata que *“en Educación física todo conocimiento se plantea desde la vivencia, la experiencia y la acción, dado que el cuerpo y el movimiento son los instrumentos y, a su vez, los contenidos básicos de nuestra área” (Orden 9 de Mayo de 2007, 8826).*

“En definitiva, se trata de educar a través del cuerpo y del movimiento; es decir, servirse del cuerpo y de sus posibilidades motrices para conseguir objetivos educativos más amplios”. (Orden 9 de Mayo de 2007, 8815).

En la Orden de 9 de mayo de 2007, en el currículo de Educación Secundaria mantiene que *“en tanto que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con los demás en todo tipo de actividades físicas, la materia favorece la consideración de ambos como instrumentos de comunicación, relación y expresión.*

Cuerpo y movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia”. (Orden de 9 de mayo de 2007, 8918)

1.2. Pedagogía a través de las conductas motrices. ([Ir a índice](#))

Para justificar esta visión de la educación física volvemos a basarnos en las referencias extraídas de los textos legales que componen nuestro primer nivel de concreción curricular:

El Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas de Educación Primaria completa la cita anterior manteniendo que *“no obstante, el currículo del área va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices. El área de Educación física se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo.”*

“Desde este planteamiento, el área se ha estructurado en cinco bloques. El desarrollo de las capacidades vinculadas a la motricidad, se aborda prioritariamente en los tres primeros bloques, los bloques tercero y quinto se relacionan más directamente con la adquisición de formas culturales de la motricidad, mientras que la educación para la salud y la educación en valores tienen gran afinidad con los bloques cuarto y quinto, respectivamente.” (RD 1513/2006, 43075)

El Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas mínimas Educación Secundaria justifica esta visión a partir de aspectos como este; *“El cuerpo y el movimiento son,*

por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia. Se trata, por un lado, de la educación del cuerpo y el movimiento en el sentido de la mejora de las cualidades físicas y motrices y con ello de la consolidación de hábitos saludables. Y por otro, de la educación a través del cuerpo y el movimiento para adquirir competencias de carácter afectivo y de relación, necesarias para la vida en sociedad.” (RD 1631/2006, 710).

En la Orden 9 de Mayo de 2007 del Currículo Educación Primaria se puede leer que “la estructuración de los contenidos refleja cada uno de los ejes que dan sentido a la Educación física en la etapa de Educación primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas con la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; la educación en valores y la educación para la salud “(Orden de 9 de mayo de 2007, 8815).

En la Orden de 9 de mayo de 2007, en el currículo de Educación Secundaria mantiene que “*se trata, por un lado, de la educación del cuerpo y el movimiento en el sentido de la mejora de las cualidades físicas y motrices y, con ello, de la consolidación de hábitos saludables; por otro, de la educación a través del cuerpo y el movimiento para adquirir competencias de carácter afectivo y de relación necesarias para la vida en sociedad.*

El objetivo final sería que los alumnos fueran capaces de realizar de forma autónoma una actividad física que les guste y que ésta forme parte de su vida cotidiana para evitar los problemas que genera el sedentarismo y para lograr una mejor calidad de vida”. (Orden de 9 de mayo de 2007, 8918).

1.3. Pedagogía de las conductas motrices y pedagogía a través de las conductas motrices. ([Ir a índice](#))

Hemos visto como el primer nivel de concreción curricular establece claramente esta doble orientación. Aunque nuestro análisis anterior ha sido diferenciado, los textos presentan estas pedagogías de forma integrada, con la que estamos completamente de acuerdo.

1.4. Finalidades de la Educación Física. ([Ir a índice](#))

A partir del análisis de los textos legales que establecen el currículum de la educación física, hemos estructurado las finalidades de la educación física en cuatro grandes bloques, completando a Larraz (2004) y teniendo en consideración estas dos orientaciones curriculares.

En relación a la pedagogía de las conductas motrices:

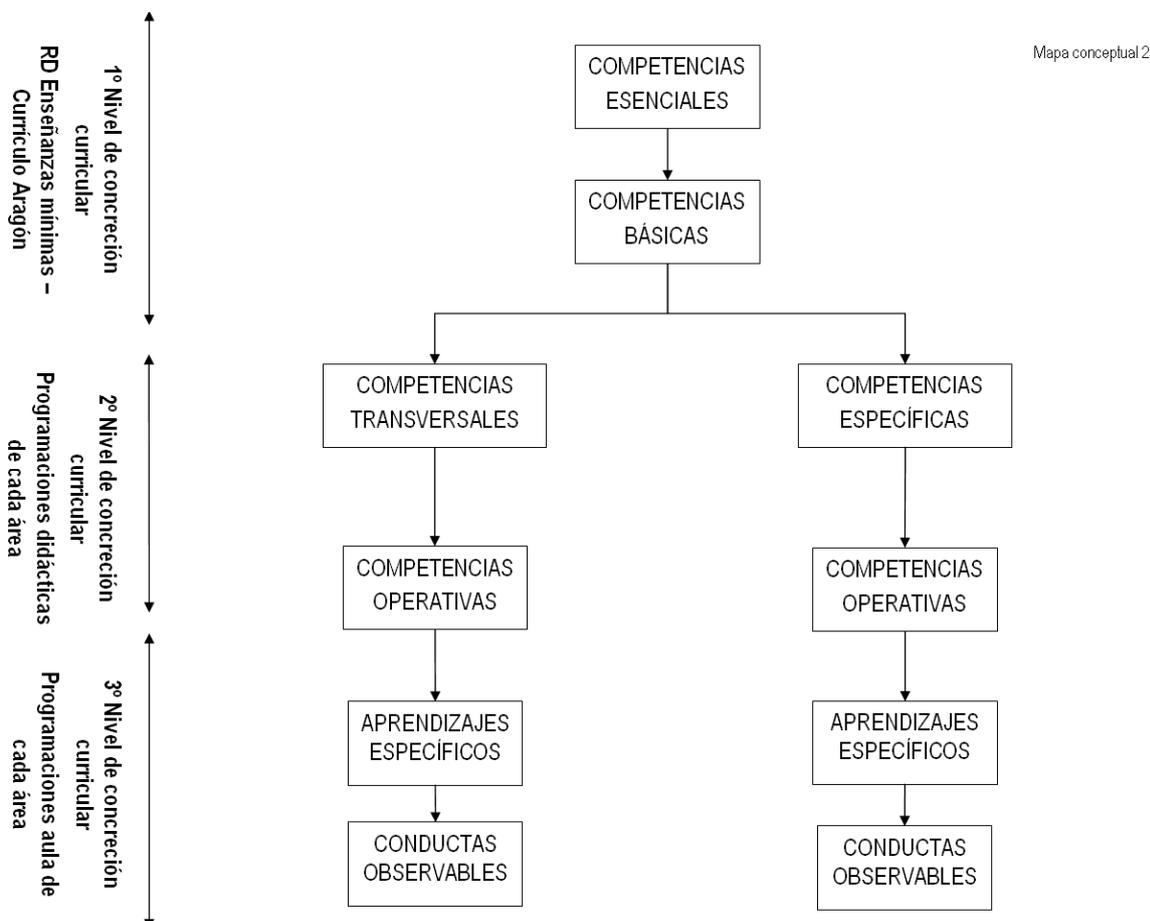
- Desarrollar las **conductas motrices** así como las competencias y recursos necesarios para su construcción, que le permitan actuar en contextos y actividades variadas.

En relación a la pedagogía a través de las conductas motrices:

- Facilitar el descubrimiento activo del **patrimonio cultural** que suponen las diversas actividades corporales (físicas, deportivas y artísticas)
- Adquirir competencias necesarias para la gestión de su vida física de forma **saludable**, adoptando un modelo de vida activo
- Aplicar y construir principios de ciudadanía y **valores** permitiendo interactuar con otros en los contextos de práctica de actividad física.

2. ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS.

2.0. Mapa conceptual. ([Ir a índice](#))



2.1. Ideas clave del concepto de competencia. ([Ir a índice](#))

Zabalza y Arnau (2007) establecen 11 ideas clave para responder a cuestiones importantes sobre las competencias y que hemos intentado aplicar, en el desarrollo de nuestro proyecto.

1. El uso del término “competencia” es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real.

2. La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en la que movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

3. La competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.
4. Para poder decidir qué competencias son objeto de la educación, el paso previo es definir cuáles deben ser sus finalidades. Existe un acuerdo generalizado en que éstas deben contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.
5. Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.
6. El aprendizaje de una competencia está muy alejada de lo que es un aprendizaje mecánico, implica el mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido tanto la propia competencia como sus competentes procedimentales, actitudinales y conceptuales.
7. Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado.
8. El análisis de las competencias nos permite concluir que su fundamentación no puede reducirse al conocimiento que aportan los distintos saberes científicos, lo que implica llevar a cabo un abordaje educativo que tenga en cuenta el carácter metadisciplinar de una gran parte de sus componentes.
9. Una enseñanza de competencias para la vida exige la creación de un área específica para todos sus componentes de carácter metadisciplinar, que permita la reflexión y el estudio teórico y, al mismo tiempo, su aprendizaje sistemático en todas las otras áreas.
10. No existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas, entre las que cabe destacar la de que todas deben tener un enfoque globalizador.
11. Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.

2.2. Competencias y niveles de concreción curricular. ([Ir a índice](#))

Para realizar el trabajo de debate sobre las competencias, en nuestro proyecto hemos tomado de referencia a Escamilla (2008) que establece unos tipos de competencias y el marco de desarrollo a lo largo de los diferentes niveles de concreción curricular.

Tipos de competencias y marco de desarrollo (Modificado de Escamilla, 2008, 49)

Denominación	Conceptualización	Ubicación/Ámbito de responsabilidad	Nivel de concreción
1. Esenciales	Núcleos de referencia	Instituciones y organismos internacionales, continentales, estatales y autonómico.	Primer nivel
2. Básicas			
3. Transversales ó Generales	Enunciados de referencia común para amplios grupos de áreas/materias en diferentes cursos.	Currículos oficiales y concreciones en los centros, ciclos y áreas.	Segundo nivel
4. Específicas	Enunciados de referencia para un área/materia o afines.		
5. Operativas	Enunciados para áreas/materias con contenidos delimitados y circunstancias definidas.	Programaciones didácticas de áreas/materias	
6. Aprendizajes específicos	Saberes que el alumnado debe adquirir sobre un contenido cultural.	Programaciones de aula de áreas/materias	
7. Conductas observables	Conductas que el alumnado y el docente pueden observar de forma intencional y puntualmente, para identificar elementos relevantes para el aprendizaje.	Programaciones de aula de áreas/materias	Tercer nivel

En el desarrollo de nuestro proyecto entendemos esta conceptualización de la siguiente forma:

2.2.1. Competencias Esenciales. ([Ir a índice](#))

Para Escamilla (2008) las competencias esenciales “son los núcleos de referencia más sintéticos. Pueden servir de guía para definir los grandes principios de la dirección metodológica y organizativa en una institución” (Escamilla, 2008, 47).

(Modificado de Escamilla, 2008, 137)

TUNING	DeSeCo	Currículos en España/Aragón
Instrumentales	Utilizar instrumentos de forma interactiva.	1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital.
Interpersonales	Actuar en grupos heterogéneos.	5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística.
Sistémicas/Holísticas.	Actuar de forma autónoma.	7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal.

2.2.2. Competencias Básicas. ([Ir a índice](#))

Las competencias básicas “han sido identificadas por las disposiciones legales de carácter curricular (o por las recomendaciones, en el caso europeo). Son marcos de referencia de carácter más analítico que las anteriores. Permiten establecer un diálogo más próximo con las áreas y las materias” (Escamilla, 2008, 47). Son las siguientes:

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

2.2.3. Competencias Transversales. ([Ir a índice](#))

Las competencias transversales son “enunciados en términos de objetivo que atienden al desarrollo de capacidades relacionadas con el saber hacer. La capacidad es el poder o potencialidad de llevar a cabo distintos tipos de acciones apropiadas para resolver problemas en diferentes situaciones. Tendrán un marcado carácter transversal y serán punto de referencia para distintas áreas y materias, y en distintos cursos”. (Escamilla, 2008, 48).

2.2.4. Competencias Específicas. ([Ir a índice](#))

Las competencias específicas son enunciados que muestran “habilidades generales que se sitúan en el dominio de referencia de distintas áreas y materias” (Escamilla, 2008, 48).

2.2.5. Competencias Operativas. ([Ir a índice](#))

Las competencias operativas son “enunciados que identifican destrezas que alcanzar, objetivos que se deben conseguir y desarrollar en plazos relativamente próximos, y en situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas” (Escamilla, 2008, 48).

Hemos desarrollado las competencias operativas a partir de las siguientes taxonomizaciones.

Taxonomización de tipos de conductas para perfilar competencias de distinto nivel.
(Modificado de Escamillas, 2008, 140)

APLICACIÓN	Producir Resolver Describir Ejemplificar	Aplicar Definir de forma personal Usar Utilizar	Calcular Demostrar Diseñar Planificar
ANÁLISIS	Contrastar Subrayar Destacar Comparar	Distinguir Clasificar Estructurar Ordenar Organizar	Determinar Jerarquizar Taxonominar Deducir
SÍNTESIS	Exponer Generalizar Inducir Compilar	Resumir Esquematizar Elaborar cuadros sinópticos	Elaborar mapas de contenido Conformar índice
EVALUACIÓN	Distinguir (lo fundamental de lo accesorio) Interpretar Determinar criterios	Enjuiciar Evaluar o valorar el significado o sentido	Evaluar procesos Evaluar resultados

Taxonomía de procesos mentales y formas de razonamiento según el nivel de nivel de complejidad. (Modificado de Escamillas, 2008, 140)

PROCESOS BÁSICOS (Pilares fundamentales)	Observar Comparar Relacionar Clasificar	Ordenar Ordenar jerárquicamente Analizar Sintetizar
FORMAS DE RAZONAMIENTO (Requieren la aplicación de procesos básicos)	Inducir Deducir	Establecer analogías Elaborar hipótesis
PROCESOS SUPERIORES (Se apoyan y construyen a partir de los anteriores)	Determinar dificultades Resolver problemas Fundamentar	Razonar críticamente Tomar decisiones Crear
PROCESOS SUPERIORES (Se apoyan y constituyen a partir de los anteriores)	Evaluar planes Evaluar la marcha y el ajuste de procesos Evaluar resultados de acuerdo con los propósitos y las condiciones.	

2.2.6. Aprendizajes Específicos. ([Ir a índice](#))

Una vez que el docente tiene el marco de referencia del objeto de enseñanza (el objeto cultural), viene una de las claves del proceso, la secuenciación del mismo, en contenidos de aprendizaje. Estas serán las “*porciones de la tarta*” del conocimiento sobre el objeto de enseñanza, que deberá adquirir el alumnado a lo largo de su etapa de escolarización.

Por ejemplo, para abordar el contenido del tenis, la secuenciación de los contenidos de aprendizaje podrían ser, primero, el trabajo en situaciones de cancha dividida, después el trabajo del espacio propio y adverso con raqueta y el trabajo del espacio adverso y propio con los gestos técnico-tácticos de derecha y revés, etc. (Sanz y Julián, 2004). Evidentemente esta organización y secuenciación de los contenidos de la Educación Física escolar, deberá ser uno de los retos de la profesión en los próximos años.

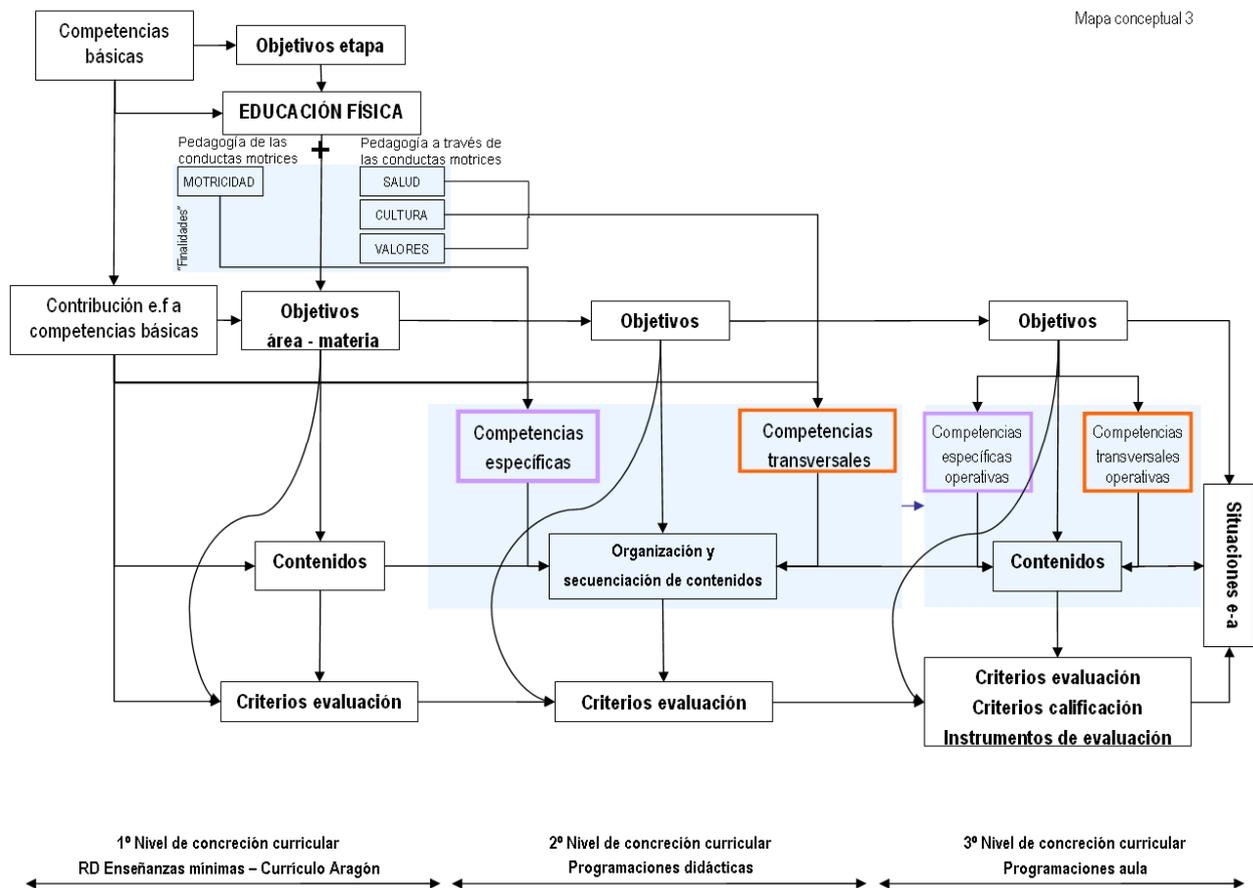
Y es que sin lugar a dudas, un análisis preciso de cada actividad permitirá determinar los objetivos de aprendizaje, elegir las situaciones de referencia (evaluación diagnóstica inicial) y diseñar las situaciones de aprendizaje.

2.2.7. Conductas Observables. ([Ir a índice](#))

Conductas que el alumnado y el docente pueden observar de forma intencional y puntualmente, para identificar elementos relevantes para el aprendizaje, y permitir valorar la adquisición de los aprendizajes y las competencias operativas, transversales o específicas, que configuran las competencias básicas.

3. DECISIONES CURRICULARES REFERENTES A LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE LA PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS.

3.0. Mapa conceptual. ([Ir a índice](#))



3.1. Fundamentación general. ([Ir a índice](#))

Dentro de la autonomía pedagógica que proporciona la toma de decisiones en la organización y secuenciación de contenidos dentro de la programación didáctica que brinda el currículo aragonés, inscribimos esta propuesta curricular.

De la lectura de los contenidos de cada uno de los bloques de contenido de la Educación Física, tanto en Educación Primaria (Figura 1) como en Secundaria (Figura 2), y en las normas educativas de la LOE y en el Currículum de la CCAA de Aragón, se puede encontrar mezcladas las referencias a una y otra orientación (Pedagogía de las conductas motrices y a la Pedagogía a través de las conductas motrices).

Figura 1. Bloques de contenido se Educación Física para la Educación Primaria en la LOE y del currículum aragonés.

LOE		Currículum aragonés
El cuerpo: imagen y percepción.	→	Imagen corporal y habilidades perceptivo motrices
Habilidades motrices	→	Habilidades motrices
Actividades físicas artístico-expresivas	→	Actividades físicas artístico-expresivas
Actividad física y salud	→	Actividad física, salud y educación en valores
Juegos y actividades deportivas	→	Juegos y deportes

Figura 2. Bloques de contenido se Educación Física para la Educación Secundaria en la LOE y en el Currículum aragonés

LOE		Currículum aragonés
Bloque 1. Condición física y salud	→	Bloque 1. Condición física y salud
Bloque 2. Juegos y deportes	→	Bloque 2. Juegos y deportes
Bloque 3. Expresión corporal	→	Bloque 3. Expresión corporal
Bloque 4. Actividades en el medio natural	→	Bloque 4. Actividades en el medio natural

Esta decisión por parte de los legisladores hace que a la hora de planificar, seleccionar y secuenciar contenidos, por parte del profesorado, no siga un criterio único.

Una vez más parece que la yuxtaposición de corrientes y análisis, prima más que la coherencia clasificatoria (Larraz, 2009). Respecto a las clasificaciones Parlebas (2003: 33) afirma que *“una teoría sin clasificación es una teoría informe, pura especulación; una clasificación sin teoría es un instrumento ciego, sin apoyo interpretativo”*.

La propuesta que realizamos en base a competencias transversales y específicas para organizar nuestro segundo nivel de concreción, cumple una doble función:

- Es coherente con las orientaciones que otorga el currículum de Educación Física al área-materia y que deben ser atendidas por el profesorado.

- Nos ayudará a organizar las competencias que el alumnado que curse la educación obligatoria (los seis niveles de educación primaria y los cuatro de la educación secundaria) debe adquirir para conseguir las cuatro finalidades que otorgamos al área-materia (ver apartado 1.4)

3.2. Competencias transversales. ([Ir a índice](#))

Las competencias transversales responden a la orientación que hemos justificado anteriormente de la pedagogía a través de las conductas motrices.

Construidas por y en el momento de las acciones motrices (Delaunay, 2003) las competencias transversales tienen su razón de ser en la necesidad de concretar intenciones educativas a partir de competencias básicas y de las aportaciones que el área hace a la adquisición de las competencias básicas.

Después de haber realizado una lectura y análisis pormenorizado de las competencias básicas (L.O.E.) y de las aportaciones del área de educación física a la adquisición de competencias básicas (L.O.E.), hemos enunciado en términos de objetivo las competencias transversales.

Competencias básicas		Competencias Transversales
CB 1. Competencia en comunicación lingüística	→	CT 1. Leer, escribir y dialogar sobre las conductas motrices propias y las de los compañeros.
CB 2. Competencia matemática	→	CT 2. Relacionar, producir e interpretar información matemática para operar, expresarse y razonar sobre las conductas motrices.
CB 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	→	CT 3. Analizar y apreciar la repercusión de la actividad física en la calidad de vida (salud, consumo y medioambiente)
CB 4. Tratamiento de la información y competencia digital	→	CT 4. Utilizar las TIC para recoger, analizar y transformar información para generar conocimiento relacionado con la motricidad.
CB 5. Competencia social y ciudadana	→	CT 5. Aplicar y construir principios de ciudadanía y valores a través de las conductas motrices.
CB 6. Competencia cultural y artística	→	CT 6. Conocer, experimentar y valorar las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana.
CB 7. Competencia para aprender a aprender	→	CT 7. Deducir, definir, y aplicar los principios y reglas de las acciones motrices para transferir activamente aprendizajes.
CB 8. Autonomía e iniciativa personal	→	CT 8. Asumir responsabilidades y tomar decisiones de forma autónoma y autocrítica para el aprendizaje de conductas motrices.

3.3. Competencias específicas. ([Ir a índice](#))

3.3.1. Referencia desde las competencias básicas.

Después de una lectura profunda de la norma que regula las enseñanzas mínimas de Primaria (REAL DECRETO 1513/2006) y de Secundaria (REAL DECRETO 1631/2006), en el que la descripción de las competencias es común, entendemos que la competencia básica más asociada al área de Educación Física, en la orientación del currículum más vinculada a la **Pedagogía de las conductas motrices**, es **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**.

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

Pasamos a justificar esta decisión con referencias extraídas de los textos legales que acabamos de citar, marcando en negrita lo más significativo.

“Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la

conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

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

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

Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.

También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social). Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral.

En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico. En coherencia con las habilidades y

destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas”.(REAL DECRETO 1513/2006, 43059 y 43060); (REAL DECRETO 1631/2006, 687 y 688).

3.3.2. Referencia de la praxiología motriz. ([Ir a índice](#))

Las competencias específicas responden a la orientación que hemos justificado anteriormente de la pedagogía de las conductas motrices.

La praxiología motriz es la fuente epistemológica que justifica el planteamiento de las competencias específicas en nuestro modelo de programación.

La orientación explícita en favor de la conducta motriz se vuelve el objeto central de la educación física, crea las condiciones de la eficacia y da a la materia esta coherencia de fondo que parece imposible de encontrar (Parlebas, 2003).

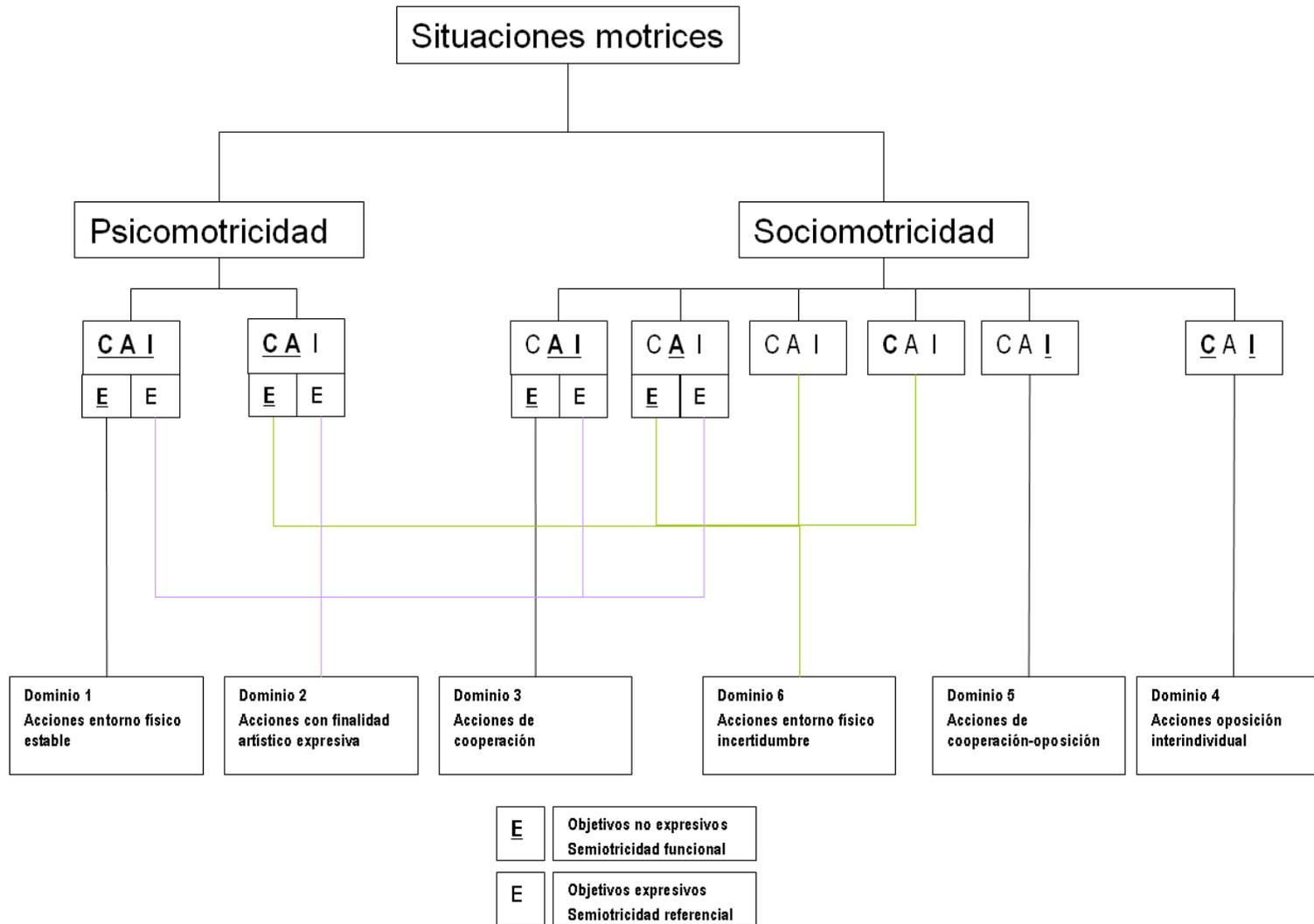
Siguiendo a Larraz (2004) el concepto de dominio de acción motriz definido como *“campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz”*.

Organiza coherentemente seis tipos de situaciones motrices en las que el niño debe aprender a desenvolverse.

Estos dominios de acción motriz, están caracterizados por agrupar actividades con rasgos comunes de lógica interna, basados en las relaciones diversificadas entre la persona y el entorno físico y humano (Larraz, 2004).

3.3.3. Praxiología motriz y acciones con finalidad artístico expresiva. ([Ir a índice](#))

Las situaciones motrices de expresión pueden pertenecer al dominio psicomotriz (CAI) y también al sociomotriz con compañeros (cooperativo), tanto en un medio estable como inestable (con incertidumbre informacional en la relación del protagonista con el espacio). Sin embargo, ubicarlas en estos dominios apenas nos ayudan a conocer sus rasgos fundamentales, por lo que proponemos la creación de subdominios que agrupen las situaciones motrices de expresión (Mateu, 2005).



3.3.4. Dominios de acción motriz y competencias específicas. ([Ir a índice](#))

Tal y como plantea Delaunay, la competencia es, en definitiva, la adquisición que permite controlar los saberes fundamentales (ser, saber, saber hacer) en un dominio de acción motriz (Delaunay, 1993).

Así, los dominios de acción motriz se concretan en nuestro proyecto, por la oportunidad que nos brinda la idea global de competencia incluida en los nuevos diseños curriculares, en competencias específicas, es decir, adquisiciones globales motrices que los niños tienen que tener en un dominio concreto de acciones motrices.

Dominios de Acción Motriz		Competencias específicas educación física escolar
Dominio 1: Acciones entorno físico estable	→	CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.
Dominio 2: Acciones oposición interindividual	→	CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.
Dominio 3: Acciones de cooperación	→	CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.
Dominio 4: Acciones de cooperación-oposición	→	
Dominio 5: Acciones entorno físico incertidumbre	→	CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre
Dominio 6: Acciones intenciones artísticas y/o expresivas	→	CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.

3.4. Competencias operativas. ([Ir a índice](#))

3.4.1 Competencias operativas transversales. ([Ir a índice](#))

A continuación presentamos las competencias operativas concretadas a partir de las competencias transversales enunciadas anteriormente.

Competencias Transversales	Competencias Operativas (concretadas de las competencias transversales) para la programación de aula.
CT 1. Leer, escribir y dialogar sobre las conductas motrices propias y las de los compañeros.	COT. 1.1. Leer sobre las conductas motrices propias y las de los compañeros.
	COT. 1.2. Escribir sobre las conductas motrices propias y las de los compañeros.
	COT. 1.3. Dialogar sobre las conductas motrices propias y las de los compañeros con la intención de enriquecerlas.
CT 2. Relacionar, producir e interpretar información matemática para operar, expresarse y razonar sobre las conductas motrices.	COT. 2.1. Relacionar información matemática para operar, expresarse y razonar sobre las conductas motrices.
	COT. 2.2. Producir información matemática para operar, expresarse y razonar sobre las conductas motrices.
	COT. 2.3. Interpretar información matemática para operar, expresarse y razonar sobre las conductas motrices.
CT 3. Analizar y apreciar la repercusión de la actividad física en la calidad de vida (salud, consumo y medioambiente).	COT. 3.1. Analizar y apreciar la repercusión de la actividad física en la salud.
	COT. 3.2. Analizar y apreciar la repercusión de la actividad física en el consumo.
	COT. 3.3. Analizar y apreciar la repercusión de la actividad física en el medioambiente.
CT 4. Utilizar las TIC para recoger, analizar y transformar información y generar conocimiento relacionado con la motricidad.	COT. 4.1. Utilizar las TIC para recoger información y generar conocimiento relacionado con la motricidad
	COT. 4.2. Utilizar las TIC para analizar información y generar conocimiento relacionado con la motricidad
	COT. 4.3. Utilizar las TIC para transformar información y generar conocimiento relacionado con la motricidad
CT 5. Aplicar y construir principios de ciudadanía y valores a través de las conductas motrices.	COT. 5.1. Aplicar y construir principios de paz a través de las conductas motrices.
	COT. 5.2. Aplicar y construir principios de tolerancia e interculturalidad a través de las conductas motrices.
	COT. 5.3. Aplicar y construir principios de convivencia a través de las conductas motrices.
	COT. 5.4. Aplicar y construir principios de igualdad de género a través de las conductas motrices.

CT 6. Conocer, experimentar y valorar las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana.	COT. 6.1. Conocer las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana.
	COT. 6.2. Experimentar las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana.
	COT. 6.3. Valorar las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana.
CT 7. Deducir, definir, y aplicar los principios y reglas de las acciones motrices para transferir activamente aprendizajes.	COT. 7.1. Deducir los principios y reglas de las acciones motrices para transferir activamente aprendizajes.
	COT. 7.2. Definir los principios y reglas de las acciones motrices para transferir activamente aprendizajes.
	COT. 7.3. Aplicar los principios y reglas de las acciones motrices para transferir activamente aprendizajes.
CT 8. Asumir responsabilidades y tomar decisiones de forma autónoma y autocrítica para el aprendizaje de conductas motrices.	COT. 8.1. Asumir responsabilidades para el aprendizaje de conductas motrices.
	COT. 8.2. Tomar decisiones de forma autónoma y autocrítica para el aprendizaje de conductas motrices.

3.4.2 Competencias operativas específicas. ([Ir a índice](#))

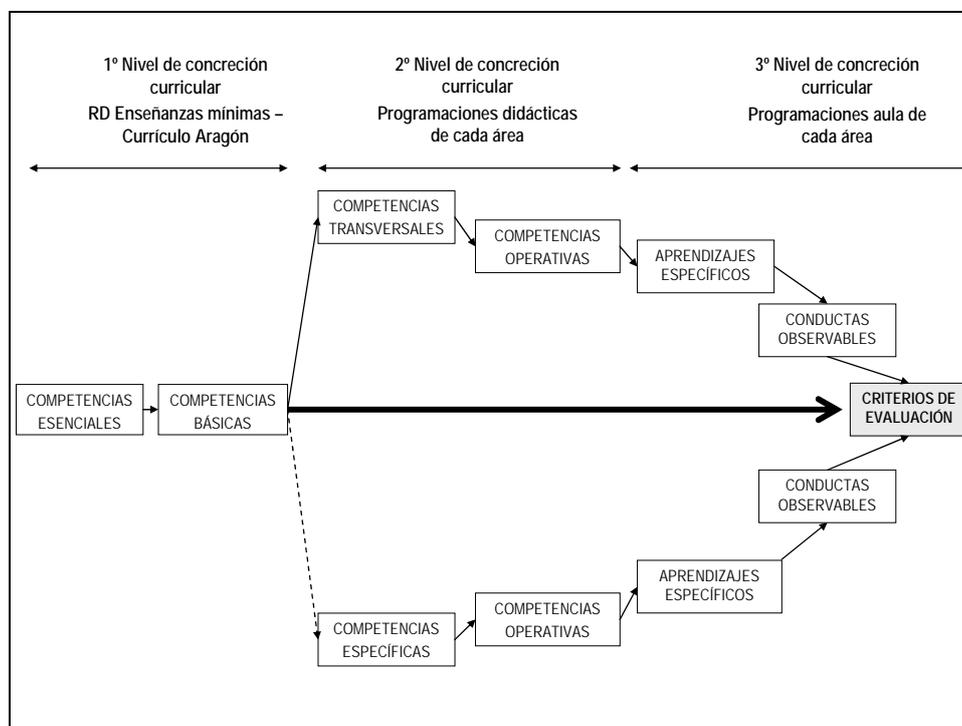
A continuación presentamos las competencias operativas concretadas a partir de las competencias específicas enunciadas anteriormente.

Competencias específicas educación física escolar (EFYPAF, 2008)	Competencias Operativas (concretadas de las competencias específicas) para la programación de aula.
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	COE 1.1. Realizar acciones motrices variadas para desplazarse, saltar y girar en diferentes entornos con ó sin materiales.
	COE 1.2. Realizar acciones motrices variadas para manipular objetos en diferentes entornos con ó sin materiales.
	→ COE 1.3. Realizar acciones motrices gestionando eficazmente la energía según el esfuerzo solicitado.
	COE 1.4. Construir acciones motrices variadas combinando acciones y disociando segmentos corporales.
	COE 1.5. Valorar acciones motrices y cuantificarlas utilizando instrumentos y procedimientos de medida.

<p>CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.</p>	<p>→</p>	<p>COE 2.1. Oponerse individualmente en actividades físicas de combate desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.</p>
<p>CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.</p>	<p>→</p>	<p>COE 3.1. Cooperar y oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común en situaciones de juegos estratégicos.</p> <p>COE 3.2. Cooperar y oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común en situaciones de juegos deportivos de bate y campo.</p> <p>COE 3.3. Cooperar y oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común en situaciones de juegos deportivos de cancha dividida.</p> <p>COE 3.4. Cooperar y oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común en situaciones de juegos deportivos de invasión.</p> <p>COE 3.5. Cooperar colectivamente para conseguir un objetivo común.</p>
<p>CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre</p>	<p>→</p>	<p>COE 4.1. Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a un medio natural o reproducido, para resolver problemas de equilibrio, utilizando equipos o vehículos.</p> <p>COE 4.2. Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica ajustándola a un medio natural o reproducido, para resolver problemas derivados de los accidentes del terreno.</p> <p>COE 4.3. Decodificar información y adaptar su motricidad y adaptar su motricidad genérica y específica a un medio natural o reproducido, para resolver problemas derivados de la combinación de desplazamientos en los planos vertical y horizontal.</p> <p>COE 4.4. Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica para gestionar y regular la energía y permitirle llegar a buen término una actividad en el medio natural con economía y eficacia.</p>
<p>CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.</p>	<p>→</p>	<p>COE 5.1. Crear acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.</p> <p>COE 5.2. Interpretar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.</p> <p>COE 5.3. Valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.</p>

4. RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM OFICIAL.

4.0. Mapa conceptual.



4.1. Referencias normativas de la relación entre competencias básicas y los criterios de evaluación. ([Ir a índice](#))

En la lectura de los documentos oficiales, queda explícito que los criterios de evaluación se convierten en el referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas.

Como hemos visto en el punto "[2. ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS.](#)", nuestra propuesta de desglose de competencias transversales y específicas, provienen de las competencias básicas.

Por todo esto, pasamos a justificar cómo desde nuestra propuesta de desglose de las competencias básicas, en competencias transversales y específicas, tiene una relación explícita con los criterios de evaluación.

La LOE en la etapa de Educación Primaria, establece que *“la incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”*. (REAL DECRETO 1513/2006, 43058)

Del mismo modo, *“con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias*

básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias". (REAL DECRETO 1513/2006, 43058)

"En cada área se describe el modo en que contribuye al desarrollo de las competencias básicas, sus objetivos generales y, organizados por ciclos, los contenidos y criterios de evaluación. Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas". (REAL DECRETO 1513/2006, 43053).

En el Artículo 9 del Real Decreto, referido a la evaluación, se concreta de esta manera

"1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo.

2. La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.

3. Los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.

4. En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

5. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente". (REAL DECRETO 1513/2006, 43055).

A su vez en el Artículo 10, referido a la promoción del alumnado al siguiente ciclo o etapa, expone que:

"2. Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Se accederá, asimismo, siempre que los aprendizajes no alcanzados no impidan seguir con aprovechamiento el nuevo ciclo. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar dichos aprendizajes". (REAL DECRETO 1513/2006, 43055).

"4. Se accederá a la Educación secundaria obligatoria si se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Se accederá, asimismo, siempre que los aprendizajes no alcanzados no impidan seguir con aprovechamiento la nueva etapa. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar dichos aprendizajes". (REAL DECRETO 1513/2006, 43055).

En lo referente a la LOE en la etapa de Educación Secundaria, las referencias son similares, y es que *"en la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar la Educación secundaria obligatoria. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida". (REAL DECRETO 1631/2006, 678).*

Sigue diciendo que “los objetivos de la Educación secundaria obligatoria se definen para el conjunto de la etapa. En cada materia se describe el modo en que contribuye al desarrollo de las competencias básicas, sus objetivos generales y, organizados por cursos, los contenidos y criterios de evaluación. Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias básicas”. (REAL DECRETO 1631/2006, 678)

En el artículo 10, referido a la *Evaluación*, se establece que:

“1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.

2. Los profesores evaluarán a sus alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.

3. Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.

4. El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno, coordinados por el profesor tutor, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las administraciones educativas.

5. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

6. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente”. (REAL DECRETO 1631/2006, 680-681)

Por último en el artículo 15, referido a la obtención del *Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*, establece que:

“1. Los alumnos que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2. Quienes superen todas las materias de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo podrán obtener dicho título aquellos que hayan finalizado el curso con evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no les ha impedido alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa”. (REAL DECRETO 1631/2006, 683).

4.2. Relación de las competencias básicas y los criterios de evaluación prescriptivos de educación primaria y secundaria. ([Ir a índice](#))

A continuación presentamos unas tablas relacionando cada uno de los criterios de evaluación de la ORDEN de 9 de mayo de 2007 (de la CCAA aragonesa), tanto de primaria como de secundaria, con la competencia básica que tiene más relación, con el objetivo general asociado y el bloque de contenido relacionado.

Primer ciclo.	COMPETENCIA	OBJETIVO	CONTENIDO
CriEva.1PRI.1. Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos y táctiles, dando respuestas motrices que se adapten a las características de dichos estímulos.	CB3	1	B1
CriEva.1PRI.2. Reconocer e identificar, en sí mismo y en los demás, las principales partes del cuerpo que intervienen en el movimiento.	CB3	1	B1
CriEva.1PRI.3. Adquirir y utilizar correctamente las nociones espacio-temporales en relación con las relaciones topológicas básicas: delante/ detrás; dentro/ fuera; arriba/ abajo; antes/ después, etc., para situar personas y objetos, señalando la izquierda y derecha en sí mismo.	CB3	1	B1
CriEva.1PRI.4. Desplazarse, saltar y girar sobre el eje longitudinal de forma diversa, variando puntos de apoyo, amplitudes y frecuencias, con coordinación y buena orientación en el espacio.	CB3	1	B2
CriEva.1PRI.5. Realizar lanzamientos, recepciones y otras habilidades que impliquen manejo de objetos, con coordinación de los segmentos corporales y situando el cuerpo de forma apropiada para facilitar el gesto.	CB3	1	B2
CriEva.1PRI.6. Equilibrar el cuerpo descubriendo y adoptando diferentes posturas, con control de la tensión, la relajación y la respiración.	CB3	2	B1
CriEva.1PRI.7. Participar en los juegos ajustando su acción motriz a las características de los mismos y del entorno de juego.	CB3	4	B5
CriEva.1PRI.8. Participar y disfrutar en los juegos respetando las normas y a los compañeros, aceptando los distintos papeles de juego y el resultado.	CB5	6	B4
CriEva.1PRI.9. Reproducir corporalmente una estructura rítmica sencilla.	CB3	4	B3
CriEva.1PRI.10. Representar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición, espontaneidad y creatividad.	CB3, CB8	6	B3

CriEva.1PRI.11. Mostrar interés por cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene y a la prevención de riesgos en la actividad física.	CB3, CB8	2	B4
CriEva.1PRI.12. Verbalizar, escribir y dibujar sobre los juegos y su propia experiencia motriz.	CB1	9	TRANSVER.

Segundo ciclo.	COMPETENCIA	CONTENIDO
CriEva.2PRI.1. Identificar los principales músculos y articulaciones tomando conciencia de la movilidad del eje corporal y los segmentos corporales.	CB3	B1
CriEva.2PRI.2. Consolidar nociones espacio-temporales relativas a apreciación de distancias, intervalos, orientación en recorridos sencillos, orden, reconociendo la izquierda y derecha en sí mismo y los demás.	CB3	B1
CriEva.2PRI.3. Desplazarse y saltar, combinando ambas habilidades de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de la actividad.	CB3	B2
CriEva.2PRI.4. Aplicar en situaciones físicas cotidianas los giros sobre el eje transversal y longitudinal para lograr mejores respuestas motrices, diversificando las posiciones segmentarias y evitando el riesgo.	CB3	B2
CriEva.2PRI.5. Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros objetos móviles en situaciones de juego, sin perder el control de los mismos y adecuando los movimientos a las trayectorias.	CB3	B2
CriEva.2PRI.6. Controlar global y segmentariamente el cuerpo en situaciones de equilibrio estático y dinámico, con especial atención al tono muscular y la relajación.	CB3	B1
CriEva.2PRI.7. Cooperar con los compañeros para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo.	CB5, CB3	B5
CriEva.2PRI.8. Participar esforzándose y disfrutar del juego y las actividades deportivas con conocimiento y respeto de las normas, aceptando y respetando a los demás y evitando cualquier tipo de discriminación.	CB5	B4
CriEva.2PRI.9. Conocer y practicar diferentes juegos tradicionales de Aragón y alguna danza popular valorándolos como parte de nuestra cultura.	CB6	B5
CriEva.2PRI.10. Inventar y reproducir estructuras rítmicas sencillas ajustando el movimiento a las mismas.	CB3	B3
CriEva.2PRI.11. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar de forma creativa y comprender ideas y sentimientos y para representar personajes e historias, implicándose en el grupo para la producción de pequeñas secuencias expresivas.	CB3	B3

<p>CriEva.2PRI.12. Mantener conductas activas acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, mostrando interés por el cuidado del cuerpo y reconociendo posibles riesgos relacionados con el entorno de juego, los materiales y la propia ejecución.</p>	<p>CB3, CB8</p>	<p>B4</p>
<p>CriEva.2PRI.13. Participar de forma activa y disfrutar en las actividades organizadas en el medio natural adaptando las habilidades motrices y mostrando interés y respeto por la conservación del entorno.</p>	<p>CB3, CB6</p>	<p>B5</p>

TERCER ciclo.	COMPETENCIA	CONTENIDO
CriEva.3PRI.1. Orientarse en el espacio tomando puntos de referencia, interpretando planos sencillos para desplazarse de un lugar a otro, escogiendo un camino adecuado y seguro.	CB3, CB8	B1
CriEva.3PRI.2. Adaptar los desplazamientos, saltos y otras habilidades motrices básicas a la iniciación deportiva y a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y presenten cierto grado de incertidumbre.	CB3	B2
CriEva.3PRI.3. Lanzar, pasar, recibir, conducir y golpear pelotas y otros móviles, en situaciones de juego, sin perder el control de los mismos y anticipándose a su trayectoria y velocidad.	CB3	B2
CriEva.3PRI.4. Mostrar conductas activas para incrementar globalmente la condición física, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.	CB3	B4
CriEva.3PRI.5. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo, identificando y aplicando principios y reglas de acción motriz, ya sea como atacante o como defensor.	CB3, CB5	B5
CriEva.3PRI.6. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal, el disfrute y las relaciones que se establecen con el grupo, actuando de acuerdo con ellos.	CB5	B4
CriEva.3PRI.7. Manifestar actitudes de colaboración, tolerancia, respeto de las diferencias, ausencia de discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en todos los ámbitos del área.	CB3, CB5	B4
CriEva.3PRI.8. Conocer y practicar diferentes juegos tradicionales y algún baile de Aragón y de otras zonas geográficas, valorando los primeros como parte de nuestro patrimonio cultural y los segundos como medio de conocimiento y acercamiento a otras culturas.	CB3, CB6	B5, B3
CriEva.3PRI.9. Implicarse en un proyecto grupal para elaborar y representar composiciones coreográficas sencillas, montajes expresivos, dramatizaciones, etc., a partir de estímulos musicales, plásticos o verbales.	CB3, CB6	B3
CriEva.3PRI.10. Consolidar hábitos saludables relacionados con la actividad física, identificando algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la	CB3, CB8	B4

salud, y actuar de acuerdo con ellas.		
CriEva.3PRI.11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área para buscar información, elaborar documentos de trabajo o presentaciones, registrar parámetros sobre su propia actividad física, etc.	CB4	TRANS.
CriEva.3PRI.12. Opinar coherente y críticamente sobre las situaciones conflictivas y los aspectos positivos surgidos en la práctica de la actividad física y el deporte, entendiendo el punto de vista ajeno, utilizando la expresión oral y la escritura para reflexionar sobre su propia experiencia motriz y transmitirla.	CB1, CB5	B4
CriEva.3PRI.13. Participar en las actividades organizadas en el medio natural manifestando, de una forma activa y crítica, actitudes de respeto, valoración y defensa del medio ambiente.	CB6, CB3	B5

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
1. Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos y táctiles, dando respuestas motrices que se adapten a las características de dichos estímulos.		
2. Reconocer e identificar, en sí mismo y en los demás, las principales partes del cuerpo que intervienen en el movimiento.	1. Identificar los principales músculos y articulaciones tomando conciencia de la movilidad del eje corporal y los segmentos corporales.	
3. Adquirir y utilizar correctamente las nociones espacio-temporales en relación con las relaciones topológicas básicas: delante/ detrás; dentro/ fuera; arriba/ abajo; antes/ después, etc., para situar personas y objetos, señalando la izquierda y derecha en sí mismo.	2. Consolidar nociones espacio-temporales relativas a apreciación de distancias, intervalos, orientación en recorridos sencillos, orden, reconociendo la izquierda y derecha en sí mismo y los demás.	1. Orientarse en el espacio tomando puntos de referencia, interpretando planos sencillos para desplazarse de un lugar a otro, escogiendo un camino adecuado y seguro.
4. Desplazarse, saltar y girar sobre el eje longitudinal de forma diversa, variando puntos de apoyo, amplitudes y frecuencias, con coordinación y buena orientación en el espacio.	3. Desplazarse y saltar, combinando ambas habilidades de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de la actividad.	2. Adaptar los desplazamientos, saltos y otras habilidades motrices básicas a la iniciación deportiva y a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y presenten cierto grado de incertidumbre.
	4. Aplicar en situaciones físicas cotidianas los giros sobre el eje transversal y longitudinal para lograr mejores respuestas motrices, diversificando las posiciones segmentarias y evitando el riesgo.	
5. Realizar lanzamientos, recepciones y otras habilidades que impliquen manejo de objetos, con coordinación de los segmentos corporales y situando el cuerpo de forma apropiada para facilitar el gesto.	5. Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros objetos móviles en situaciones de juego, sin perder el control de los mismos y adecuando los movimientos a las trayectorias.	3. Lanzar, pasar, recibir, conducir y golpear pelotas y otros móviles, en situaciones de juego, sin perder el control de los mismos y anticipándose a su trayectoria y velocidad.
		4. Mostrar conductas activas para incrementar globalmente la condición física, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

6. Equilibrar el cuerpo descubriendo y adoptando diferentes posturas, con control de la tensión, la relajación y la respiración.	6. Controlar global y segmentariamente el cuerpo en situaciones de equilibrio estático y dinámico, con especial atención al tono muscular y la relajación.	
7. Participar en los juegos ajustando su acción motriz a las características de los mismos y del entorno de juego.	7. Cooperar con los compañeros para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo.	5. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo, identificando y aplicando principios y reglas de acción motriz, ya sea como atacante o como defensor.
8. Participar y disfrutar en los juegos respetando las normas y a los compañeros, aceptando los distintos papeles de juego y el resultado.	8. Participar esforzándose y disfrutar del juego y las actividades deportivas con conocimiento y respeto de las normas, aceptando y respetando a los demás y evitando cualquier tipo de discriminación.	6. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal, el disfrute y las relaciones que se establecen con el grupo, actuando de acuerdo con ellos.
		7. Manifestar actitudes de colaboración, tolerancia, respeto de las diferencias, ausencia de discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en todos los ámbitos del área.
	9. Conocer y practicar diferentes juegos tradicionales de Aragón y alguna danza popular valorándolos como parte de nuestra cultura.	8. Conocer y practicar diferentes juegos tradicionales y algún baile de Aragón y de otras zonas geográficas, valorando los primeros como parte de nuestro patrimonio cultural y los segundos como medio de conocimiento y acercamiento a otras culturas.
9. Reproducir corporalmente una estructura rítmica sencilla.	10. Inventar y reproducir estructuras rítmicas sencillas ajustando el movimiento a las mismas.	
10. Representar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición, espontaneidad y creatividad.	11. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar de forma creativa y comprender ideas y sentimientos y para representar personajes e historias, implicándose en el grupo para la producción de pequeñas secuencias expresivas.	9. Implicarse en un proyecto grupal para elaborar y representar composiciones coreográficas sencillas, montajes expresivos, dramatizaciones, etc., a partir de estímulos musicales, plásticos o verbales.
11. Mostrar interés por cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene y a la prevención de riesgos en la actividad física.	12. Mantener conductas activas acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, mostrando interés por el cuidado del cuerpo y reconociendo posibles riesgos relacionados con el entorno de juego, los materiales y la propia ejecución.	10. Consolidar hábitos saludables relacionados con la actividad física, identificando algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la salud, y actuar de acuerdo con ellas.

<p>12. Verbalizar, escribir y dibujar sobre los juegos y su propia experiencia motriz.</p>		<p>12. Opinar coherente y críticamente sobre las situaciones conflictivas y los aspectos positivos surgidos en la práctica de la actividad física y el deporte, entendiendo el punto de vista ajeno, utilizando la expresión oral y la escritura para reflexionar sobre su propia experiencia motriz y transmitirla.</p>
	<p>13. Participar de forma activa y disfrutar en las actividades organizadas en el medio natural adaptando las habilidades motrices y mostrando interés y respeto por la conservación del entorno.</p>	<p>13. Participar en las actividades organizadas en el medio natural manifestando, de una forma activa y crítica, actitudes de respeto, valoración y defensa del medio ambiente.</p>
		<p>11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área para buscar información, elaborar documentos de trabajo o presentaciones, registrar parámetros sobre su propia actividad física, etc.</p>

Primero ESO	COMPETENCIA	OBJETIVO	CONTENIDO
CriEva.1ESO.1. Recopilar y poner en práctica actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase.	CB3, CB8	1	B1
CriEva.1ESO.2. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana.	CB3, CB8	1	B1
CriEva.1ESO.3. Incrementar las cualidades físicas relacionadas con la salud trabajadas durante el curso respecto a su nivel inicial.	CB3	3	B1
CriEva.1ESO.4. Mejorar la ejecución de los aspectos técnicos fundamentales de un deporte individual, aceptando el nivel alcanzado.	CB3	7	B2
CriEva.1ESO.5. Realizar la acción motriz oportuna en función de la fase de juego que se desarrolle, ataque o defensa, en el juego o deporte colectivo propuesto.	CB3	7	B2
CriEva.1ESO.6. Elaborar un mensaje de forma colectiva mediante danzas sencillas de la Comunidad autónoma de Aragón, dándole un matiz expresivo y adaptando la ejecución a la de los compañeros.	CB3, CB6	9	B3
CriEva.1ESO.7. Seguir las indicaciones de las señales de rastreo en un recorrido por el centro o sus inmediaciones.	CB3	6	B4
CriEva.1ESO.8. Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas, respetando las reglas y normas establecidas y responsabilizándose de una adecuada utilización de los materiales e instalaciones.	CB5	8	B2, B3, B4

SEGUNDO ESO	COMPETENCIA	OBJETIVO	CONTENIDO
CriEva.2ESO.1. Incrementar la resistencia aeróbica y la flexibilidad respecto a su nivel inicial.	CB3	3	B1
CriEva.2ESO.2. Reconocer a través de la práctica las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardiaca beneficiosa para la salud.	CB3	2	B1
CriEva.2ESO.3. Conocer y poner en práctica algunos juegos tradicionales aragoneses.	CB3, CB6	11	B2
CriEva.2ESO.4. Manifestar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo.	CB3, CB5	8	B2
CriEva.2ESO.5. Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido.	CB3	9	B3
CriEva.2ESO.6. Realizar de forma autónoma un recorrido de senderismo cumpliendo normas de seguridad básicas y mostrando una actitud de respeto hacia la conservación del entorno en el que se lleva a cabo la actividad.	CB3, CB8	6	B4

Tercero ESO	COMPETENCIA	OBJETIVO	CONTENIDO
CriEva.3ESO.1. Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquellos que son más relevantes para la salud.	CB3	1	B1
CriEva.3ESO.2. Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia a partir del nivel inicial, participando en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad física.	CB3	3	B1
CriEva.3ESO.3. Realizar ejercicios de acondicionamiento físico atendiendo a criterios de higiene postural como estrategia para la prevención de lesiones.	CB3, CB8	3	B1
CriEva.3ESO.4. Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, en base a las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas.	CB3, CB8	10	B1
CriEva.3ESO.5. Resolver problemas de decisión surgidos en la realización de actividades deportivas utilizando habilidades específicas y evaluando el ajuste de la ejecución al objeto previsto.	CB3	7	B2
CriEva.3ESO.6. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.	CB3	7	B2
CriEva.3ESO.7. Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición.	CB3, CB5	8 y 9	B3
CriEva.3ESO.8. Completar una actividad de orientación, preferentemente en el medio natural, con la ayuda de un mapa y respetando las normas de seguridad.	CB3, CB8	6	B4

CUARTO ESO	COMPETENCIA	OBJETIVO	CONTENIDO
CriEva.4ESO.1. Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física posterior.	CB3, CB8	1	B1
CriEva.4ESO.2. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.	CB3	3	B1
CriEva.4ESO.3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.	CB8	5	B1
CriEva.4ESO.4. Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.	CB8	--	B1
CriEva.4ESO.5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.	CB3, CB8	10	
CriEva.4ESO.6. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.	CB3, CB6	7	B2
CriEva.4ESO.7. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.	CB3, CB5	8 y 9	B3
CriEva.4ESO.8. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.	CB3, CB6	4	B1

CRITERIOS DE EVALUACIÓN SECUNDARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
1. Recopilar y poner en práctica actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase.			1. Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física posterior.
2. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana.		3. Realizar ejercicios de acondicionamiento físico atendiendo a criterios de higiene postural como estrategia para la prevención de lesiones.	4. Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.
		4. Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, en base a las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas.	5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.
3. Incrementar las cualidades físicas relacionadas con la salud trabajadas durante el curso respecto a su nivel inicial.	1. Incrementar la resistencia aeróbica y la flexibilidad respecto a su nivel inicial.	2. Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia a partir del nivel inicial, participando en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad física.	2. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.
			3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.

			8. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.
	2. Reconocer a través de la práctica las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardiaca beneficiosa para la salud.	1. Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquellos que son más relevantes para la salud.	
4. Mejorar la ejecución de los aspectos técnicos fundamentales de un deporte individual, aceptando el nivel alcanzado.			
5. Realizar la acción motriz oportuna en función de la fase de juego que se desarrolle, ataque o defensa, en el juego o deporte colectivo propuesto.		5. Resolver problemas de decisión surgidos en la realización de actividades deportivas utilizando habilidades específicas y evaluando el ajuste de la ejecución al objeto previsto.	6. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.
		6. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.	
	4. Manifestar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo.		
	5. Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido.		
6. Elaborar un mensaje de forma colectiva mediante danzas sencillas de la Comunidad autónoma de Aragón, dándole un matiz expresivo y adaptando la ejecución a la de los compañeros.			

		7. Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición.	7. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.
7. Seguir las indicaciones de las señales de rastreo en un recorrido por el centro o sus inmediaciones.	6. Realizar de forma autónoma un recorrido de senderismo cumpliendo normas de seguridad básicas y mostrando una actitud de respeto hacia la conservación del entorno en el que se lleva a cabo la actividad.	8. Completar una actividad de orientación, preferentemente en el medio natural, con la ayuda de un mapa y respetando las normas de seguridad.	
8. Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas, respetando las reglas y normas establecidas y responsabilizándose de una adecuada utilización de los materiales e instalaciones.			
	3. Conocer y poner en práctica algunos juegos tradicionales aragoneses.		

4.3. Conclusiones sobre la contribución de la Educación Física a las competencias básicas. ([Ir a índice](#))

Después del punto anterior, justificamos lo que hemos establecido a lo largo del documento y más concretamente en el punto [3.3.1. Referencia desde las competencias básicas](#), al entender que la competencia básica más asociada al área de Educación Física, en la orientación del currículum más vinculada a la *Pedagogía de las conductas motrices*, es **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**.

A su vez la Educación Física contribuye de manera explícita a otras como la Competencia en comunicación lingüística, el Tratamiento de la información y competencia digital, la Competencia social y ciudadana, la Competencia cultural y artística y Autonomía e iniciativa personal, pero como hemos podido observar, en contadas ocasiones.

Por lo tanto podemos extraer dos conclusiones, que se reflejan en el siguiente mapa conceptual:



1. Los criterios de evaluación del área de Educación Física, tienen como referente fundamental la **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**. Las referencias a otras competencias básicas en los criterios de evaluación son escasas, como hemos visto en el anterior párrafo, y nula en otras, como la Competencia matemática y la Competencia para aprender a aprender.

2. La contribución del área de Educación Física a las competencias básicas puede ser más o menos rica en función de las decisiones que a nivel de programación y de intervención docente se asuman de forma consciente o inconsciente.

El interés que tiene este trabajo para los autores es un ejemplo del potencial que tiene el área para contribuir a las mismas. Otro ejemplo son las contribuciones a las competencias básicas que en las primeras partes de los currícula de primaria y secundaria, se establecen como referencias a nivel de intervención. Propuestas como la de Larraz (2008) son ejemplos que completan estas orientaciones a nivel metodológico y que hay que tener muy en consideración de cara a poner el área de Educación Física y a su contribución al desarrollo de las competencias básicas, en el lugar que le corresponde por potencial educativo y formativo.

5. PROGRAMACIÓN DE AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ORIENTADA A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE EQUILIBRIO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.

5.1. Antes de comenzar la investigación: ([Ir a índice](#))

En el comienzo del proyecto la organización de contenidos a partir de las competencias básicas eran las que aquí se exponen:

- 5.1.1. Primer ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))**
- 5.1.2. Segundo ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))**
- 5.1.3. Tercer ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))**
- 5.1.4. Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ver](#))**
- 5.1.5. Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ver](#))**

5.1.1. Primer ciclo de Educación Primaria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.1.](#))

CICLO-ETAPA	PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
CURSO	1 ^{ER} CURSO	2 ^O CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	UD. Así somos; técnica de carrera UD. Juego con pelotas; pases, autopases, trasportes, recepciones, lanzamientos, el bote U.D.Juegos tradicionales; juegos de puntería, de comba, de pillar.. UD. Salto, corro y giro; saltos	UD. Así somos; técnica de carrera UD. Juego con pelotas; pases, autopases, trasportes, recepciones, lanzamientos, el bote U.D.Juegos tradicionales; juegos de puntería, de comba, de pillar.. UD. Salto, corro y giro; saltos
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.	UD Lucha UD Juegos; pillar	UD Lucha UD Juegos; pillar
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	UD Juegos UD Juegos con pelotas en equipo	UD Juegos UD Juegos con pelotas en equipo
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	UD Salto, corro y giro	UD Salto, corro y giro UD Al agua patos
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	UD Mi cuerpo habla	UD Mi cuerpo habla

5.1.2. Segundo ciclo de Educación Primaria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.1.](#))

CICLO-ETAPA	SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
CURSO	3º CURSO	4º CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	UD Habilidades con pelotas U.D.Juegos tradicionales; juegos de punteria, de comba, de pillar..	
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.	UD Hacia el judo UD Raquetas	UD Raquetas
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	UD Deportes colectivos	UD Deportes colectivos
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	UD Peces en el agua	UD Peces en el agua
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	UD Expresión corporal UD Gimnasia	UD Expresión corporal UD Bailamos

5.1.3. Tercer ciclo de Educación Primaria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.1.](#))

CICLO-ETAPA	TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
CURSO	5º CURSO	6º CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	Actividades acuáticas Condición física- Carrera de larga duración	Carrera larga duración
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.	Bádminton	Voleibol
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	Juegos estrategia Deportes colectivos de invasión	Juegos de estrategia Deportes invasión Béisbol
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	Orientación	
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	Máscaras Baile	Expresión corporal Natación sincronizada

5.1.4. Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.1.](#))

CICLO-ETAPA	PRIMER CICLO DE LA ESO	
CURSO	1 ^{ER} CURSO	2 ^O CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	Carrera de Larga Duración Atletismo	
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.	Indiaca (1x1 y 2x2) (y /o) voley (1x1, 2x2), Actividades de Lucha	
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol / Ultimate - Básquet / Ultimate - Balonmano/ Ultimate - Combinación de 2 o 3 / Ultimate 	
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	Orientación	Trepa y senderismo
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	Danzas / Actividades de Representación	

5.1.5. Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.1.](#))

CICLO-ETAPA	SEGUNDO CICLO DE LA ESO	
CURSO	3º CURSO	4º CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	Salvamento acuático y primeros auxilios - Mejoramos nuestra Condición Física	
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.	Tenis y/o Bádminton Judo	
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	Béisbol Fútbol americano Floorball Rugby	
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación-Cross Btt / escalada / Buceo	
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	Bailes de salón Acrosport Zancos	El Circo

5.2. Al finalizar la investigación en el curso 08-09. ([Ir a índice](#))

Después de la reflexión y análisis de nuestra programación de aula del curso 07-08 y a la luz de las conclusiones y aportaciones del modelo de programación por competencias planteado en el presente proyecto, hemos estructurado una programación de aula orientada al desarrollo de competencias básicas desde una perspectiva de equilibrio en el desarrollo de competencias específicas.

5.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))

5.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))

5.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria. ([Ver](#))

5.2.4. Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ver](#))

5.2.5. Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ver](#))

Para ver la distribución de las competencias específicas asociadas a las diferentes unidades didácticas, por curso, por ciclo y por cada una de las etapas educativas obligatorias, se ha realizado una hoja Excel (documento D16).

El objetivo de esta hoja es poder cuantificar el peso que tiene cada competencia específica en cada curso, ciclo y etapa educativa, y poder determinar referencias orientativas para la programación escolar de contenidos.

5.2.1. Primer ciclo de Educación Primaria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.2](#))

CICLO-ETAPA	PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
CURSO	1 ^{ER} CURSO	2º CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	Así somos 10h Juegos con pelotas 8h Juegos y danzas tradicionales 3h Salto, corro y giro 14 h Golpeo con palas 11h Multijuegos 5h	Así somos 10h Juegos con pelotas 8h Juegos y danzas tradicionales 4h Salto, corro y giro 12h Multijuegos 5h Golpeo con palas 6h Patos al agua 10h
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.	Lucha 8h	Lucha 8h Golpeos con palas 4h
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	Juegos 9h Juegos con pelotas en equipo 8h Juegos y danzas tradicionales 3h	Juegos 9h Juegos con pelotas en equipo 8 h Juegos y danzas tradicionales 3
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	Actividades complementarias 6h	Actividades complementarias 6h
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	Mi cuerpo habla (expresión y ritmo) 7h	Mi cuerpo habla (expresión y ritmo) 7h

5.2.2. Segundo ciclo de Educación Primaria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.2](#))

CICLO-ETAPA	SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
CURSO	3º CURSO	4º CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	U.D. Deportes colectivos (Habilidades motrices específicas) 4h. U.D. Gimnasia (Habilidades motrices específicas) 6h. U.D. peces al agua 10h.	U.D. Gimnasia (Habilidades motrices específicas) 6h. U.D. Juegos populares y tradicionales 4h.
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.	U.D. Lucha 9h.	U.D. Minitenis 8h.
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	U.D. Jugamos 14h. U.D. Deportes colectivos 10h.	U.D. Gimnasia (Acrosport) 7h. U.D. Juegos y deportes colectivos 15 h. U.D. Juegos populares y tradicionales 4h.
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	U.D. Senderismo (Actividades complementarias) 6h.	U.D. Senderismo (Actividades complementarias) 6h. U.D. Bicicleta montaña 3h.
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	U.D. Expresión corporal 10h. U.D. Gimnasia (Rítmica) 8 h.	U.D. Expresión corporal 8h. U.D. Bailamos 9h.

5.2.3. Tercer ciclo de Educación Primaria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.2](#))

CICLO-ETAPA	TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
CURSO	5º CURSO	6º CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	U.D. Mi reto de natación 10h. U.D. Condición física 10h.	U.D. Carrera Larga Duración 12 h.
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.		U.D. Bádminton 10 h.
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	U.D. Juegos de estrategia 8 h. U.D. Deportes colectivos de invasión 12h.	U.D. Juegos aragoneses de estrategia 12h. U.D. deportes colectivos (béisbol y voleibol) 12h.
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	U.D. Actividades en el medio natural (BTT, Orientación, Circuitos medio natural) 8 h.	UD.-Acampada 3*6 h
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	U.D. Máscaras 10h. U.D. Baile 8 h.	U.D. Expresión corporal 12h. U.D. Natación sincronizada 15h.

5.2.4. Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.2](#))

La programación de aula de Educación Secundaria viene marcado por u proceso de negociación curricular

CICLO-ETAPA	PRIMER CICLO DE LA ESO	
CURSO	1^{ER} CURSO	2º CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	<ul style="list-style-type: none"> • Carrera de Larga Duración(12 h) • Atletismo(12 h) 	
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.	<ul style="list-style-type: none"> • Indíaca (1x1 y 2x2) (12 h) • Actividades de Lucha(12 h) 	
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	<p>Elegir una combinación (24 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fútbol / Ultimate • Básquet / Ultimate • Balonmano/ Ultimate • Voley (2x2) / Ultimate 	
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación (12 h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tropa y senderismo(12 h)
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Danzas / Actividades de Representación(12 h) • Espectáculo de Combas (12 h) 	

5.2.5. Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. ([Ir a índice](#)) ([Inicio punto 5.2](#))

CICLO-ETAPA	SEGUNDO CICLO DE LA ESO	
CURSO	3º CURSO	4º CURSO
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Contenidos	
CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.	<ul style="list-style-type: none"> • Salvamento acuático y primeros auxilios (12 h) • Mejoramos nuestra Condición Física (12 h) 	
CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.	<ul style="list-style-type: none"> • Tenis y/o Bádminton • Judo 	
CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.	Elegir 2 (24 horas, 12 por curso) <ul style="list-style-type: none"> • Béisbol • Fútbol americano • Floorball • Rugby 	
CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre	Orientación-Cross (12 h) Btt / escalada / Buceo (12 h)	
CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	Elegir 2 (24 horas, 12 por curso) <ul style="list-style-type: none"> • Bailes de salón (12 h) • Acrosport (12 h) • Zancos (12 h) 	El Circo (12 h)

En la tabla que a continuación presentamos, viene el resumen por etapa de primaria, secundaria y total de la etapa obligatoria, para cada una de las competencias específicas que hemos determinado al final del proyecto.

	ETAPA PRIMARIA	ETAPA SECUNDARIA	ENSEÑANZA OBLIGATORIA
c1	Total sesiones: 158,00	Total sesiones: 48,00	Total sesiones: 206,00
	% en la etapa: 33,47	% en la etapa: 20,00	% en la ENSEÑANZA OBLIGATORIA: 28,93
c2	Total sesiones: 47,00	Total sesiones: 48,00	Total sesiones: 95,00
	% en la etapa: 9,96	% en la etapa: 20,00	% en la ENSEÑANZA OBLIGATORIA: 13,34
c3	Total sesiones: 122,00	Total sesiones: 48,00	Total sesiones: 170,00
	% en la etapa: 25,85	% en la etapa: 20,00	% en la ENSEÑANZA OBLIGATORIA: 23,88
c4	Total sesiones: 41,00	Total sesiones: 48,00	Total sesiones: 89,00
	% en la etapa: 8,69	% en la etapa: 20,00	% en la ENSEÑANZA OBLIGATORIA: 12,50
c5	Total sesiones: 94,00	Total sesiones: 48,00	Total sesiones: 142,00
	% en la etapa: 19,92	% en la etapa: 20,00	% en la ENSEÑANZA OBLIGATORIA: 19,94
otros	Total sesiones: 0,00	Total sesiones: 0,00	Total sesiones: 0,00
	% en la etapa: 0,00	% en la etapa: 0,00	% en la ENSEÑANZA OBLIGATORIA: 0,00
Sesiones	TOTAL SESIONES ETAPA	TOTAL SESIONES ETAPA	TOTAL SESIONES ENSEÑANZA OBLIGATORIA
	472,00	240,00	712,00

En las tablas siguientes vienen expresadas por ciclos, las diferentes unidades didácticas por competencia y lo que representa con relación al total de sesiones del mismo. Para realizar este trabajo hemos desarrollado una hoja Excel para facilitar los cálculos.

1 ciclo de PRIMARIA							
1		total curso	2		total curso	totales ciclo	
u:d	sesiones	sesiones x Comp	u:d	sesiones	sesiones x Comp	sesiones x Comp	
c1	Así somos	10	51,00	Así somos	10	45,00	96,00
	Juegos con pelotas	8		Juegos con pelotas	8		
	Juegos y danzas tradicionales	3	% del curso	Juegos y danzas tradicionales	4	% del curso	% del ciclo
	Salto, corro y giro	14	55,43	Salto, corro y giro	12	45,00	50,00
	Golpeo con palas	11		Multijuegos	5		
	Multijuegos	5		Golpeo con palas	6		
c2	Lucha	8	8,00	Lucha	8	12,00	20,00
				Golpeos con palas	4		
			% del curso			% del curso	% del ciclo
			8,70			12,00	10,42
c3	Juegos	9	20,00	Juegos	9	20,00	40,00
	Juegos con pelotas en equipo	8		Juegos con pelotas en equipo	8		
	Juegos y danzas tradicionales	3	% del curso	Juegos y danzas tradicionales	3	% del curso	% del ciclo
			21,74			20,00	20,83
c4	Actividades complementarias	6	6,00	Actividades complementarias	6	6,00	12,00
			% del curso			% del curso	% del ciclo
			6,52			6,00	6,25
c5	Mi cuerpo habla (expresión y ritmo)	7	7,00	Mi cuerpo habla (expresión y ritmo)	7	7,00	14,00
			% del curso			% del curso	% del ciclo
			7,61			7,00	7,29
otros			0,00			0,00	0,00
			% del curso			% del curso	% del ciclo
			0,00			0,00	0,00
total u.d		total año		total u.d	total año	Total sesiones ciclo	
0		92		0	100	192,00	

2 ciclo PRIMARIA						
3		total curso	4		total curso	totales ciclo
u:d	sesiones	sesiones x Comp	u:d	sesiones	sesiones x Comp	sesiones x Comp
U.D. Deportes colectivos (Habilidades motrices específicas)	4	20,00	U.D. Gimnasia (Habilidades motrices específicas)	6	10,00	30,00
U.D. Gimnasia (Habilidades motrices específicas)	6		U.D. Juegos populares y tradicionales	4		
U.D. peces al agua	10	% del curso			% del curso	% del ciclo
		21,74			10,00	15,63
U.D. Lucha	9	9,00	U.D. Minitenis	8	8,00	17,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		9,78			8,00	8,85
U.D. Jugamos	14	24,00	U.D. Gimnasia (Acrosport)	7	26,00	50,00
U.D. Deportes colectivos	10		U.D. Juegos y deportes colectivos	15		
		% del curso	U.D. Juegos populares y tradicionales	4	% del curso	% del ciclo
		26,09			26,00	26,04
U.D. Senderismo (Actividades complementarias)	6	6,00	U.D. Senderismo (Actividades complementarias)	6	9,00	15,00
		% del curso	U.D. Bicicleta montaña	3		
		6,52			% del curso	% del ciclo
					9,00	7,81
U.D. Expresión corporal	10	18,00	U.D. Expresión corporal	8	17,00	35,00
U.D. Gimnasia (Rítmica)	8		U.D. Bailamos	9		
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		19,57			17,00	18,23
		0,00			0,00	0,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		0,00			0,00	0,00
total u.d	total año		total u.d	total año		Total sesiones ciclo
0	77		0	70		147,00

3 ciclo PRIMARIA						
5		total curso	6		total curso	totales ciclo
u:d	sesiones	sesiones x Comp	u:d	sesiones	sesiones x Comp	sesiones x Comp
U.D. Mi reto de natación	10	20,00	U.D. Carrera Larga Duración	12	12,00	32,00
U.D. Condición física	10					
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		21,74			12,00	16,67
		0,00	U.D. Bádminton	10	10,00	10,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		0,00			10,00	5,21
U.D. Juegos de estrategia	8	20,00	U.D. deportes colectivos (béisbol y voleibol)	12	12,00	32,00
U.D. Deportes colectivos de invasión	12					
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		21,74			12,00	16,67
U.D. Actividades en el medio natural (BTT, Orientación, Circuitos medio natural	8	8,00	UD.-Acampada	6	6,00	14,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		8,70			6,00	7,29
U.D. Máscaras	10	18,00	U.D. Expresión corporal	12	27,00	45,00
U.D. Baile	8		U.D. Natación sincronizada	15		
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		19,57			27,00	23,44
		0,00			0,00	0,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		0,00			0,00	0,00
total u.d	total año		total u.d	total año		Total sesiones ciclo
0	66		0	67		133,00

1º ciclo ESO						
1		total curso	2		total curso	totales ciclo
u:d	sesiones	sesiones x Comp	u:d	sesiones	sesiones x Comp	sesiones x Comp
elección 1	12	12,00	elección 2	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
elección 1	12	12,00	elección 2	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
elección 1	12	12,00	elección 2	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
orientación	12	12,00	senderismo y trepa	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
elección 1	12	12,00	elección 2	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
		0,00			0,00	0,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		0,00			0,00	0,00
total u.d	total año		total u.d	total año		Total sesiones ciclo
0	60		0	60		120,00

2º ciclo de la ESO

2º ciclo de la ESO						
3		total curso	4		total curso	totales ciclo
u:d	sesiones	sesiones x Comp	u:d	sesiones	sesiones x Comp	sesiones x Comp
elección 1	12	12,00	elección 2	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
elección 1	12	12,00	elección 2	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
elección 1	12	12,00	elección 2	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
elección 1	12	12,00	elección 2	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
elección 1	12	12,00	circo	12	12,00	24,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		13,04			12,00	12,50
		0,00			0,00	0,00
		% del curso			% del curso	% del ciclo
		0,00			0,00	0,00
total u.d	total año		total u.d	total año		Total sesiones ciclo
0	60		0	60		120,00

6. PROPUESTA DE ESTRUCTURACIÓN DE UNIDAD DE APRENDIZAJE. (Ir a índice)

Una de las preocupaciones que hemos tenido durante la realización de este proyecto ha sido, después de tener claro el andamiaje de la programación por competencias, el determinar las fichas en las que plasmar nuestro tercer nivel de concreción. Nos hemos basado de algunas referencias (Ambrós, 2009) y de nuestra experiencia como docente en la realización de programaciones didácticas y con ellas de las unidades didácticas que la componen.

A partir de aquí, hemos realizado una ficha para la unidad didáctica, otra para la secuencia didáctica y otra para las sesiones.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CURSO	UNIDAD DIDÁCTICA

OBJETIVOS GENERALES

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS OPERATIVAS	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS

COMPETENCIAS TRANSVERSALES OPERATIVAS	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	

CRIT. EVAL.	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

BIBLIOGRAFÍA

SESIÓN	FASE	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS	SITUACIONES E-A – TAREAS BÁSICAS REALIZADAS	MATERIAL CURRICULAR	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Unidad de aprendizaje		Número sesión	
------------------------------	--	----------------------	--

Objetivos	
------------------	--

Material	
-----------------	--

SITUACIÓN.E-A. TAREAS DE E-A		
-------------------------------------	--	--

NOMBRE APRENDIZAJES	DESARROLLO	TIEMPO
----------------------------	-------------------	---------------

1. Información inicial		
-------------------------------	--	--

--	--	--

2. Parte principal		
---------------------------	--	--

--	--	--

3. Reflexión final		
---------------------------	--	--

--	--	--

OBSERVACIONES

--

7. CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS A SEGUIR. (Ir a índice)

1. A partir del análisis de los textos legales que establecen el currículum de la educación física, hemos establecido dos orientaciones curriculares que deberían ser tenidas en cuenta en cualquier diseño de programaciones didácticas y de aula:

- La pedagogía de las conductas motrices:
- La pedagogía a través de las conductas motrices:

2. Con la elaboración de este proyecto y con las líneas programáticas que plantea hemos querido dar respuesta a:

- La orientación del currículum de educación física a la pedagogía a través de las conductas motrices, que perdía de esta forma la lógica que justifica la singularidad del área dentro del sistema educativo: la conducta motriz.
- La falta de trazabilidad entre los elementos del currículum.

3. Establecer una organización y taxonomía de las competencias, dentro de los niveles de concreción curricular, ha facilitado la realización y aplicación de las programaciones didácticas y de aula de educación física, de manera congruente con los dominios de acción motriz y la adquisición de competencias básicas. Así pues hemos vertebrado nuestras programaciones a partir de unos criterios claros, pertinentes y apoyados en un trabajo científico a nivel competencial y motriz.

NUEVAS LINEAS A SEGUIR

1. Concretar las secuencias didácticas en el conjunto de programaciones de aula de Educación Primaria y Secundaria

2. Ampliar el proyecto a la etapa de educación infantil

3. Concretar los aprendizajes específicos en las secuencias didácticas valorando su congruencia

[BIBLIOGRAFÍA. \(Ir a índice\)](#)

Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. Aula de Innovación Educativa. 180, 26-32.

Arnold, P.J (1991). Educación física, movimiento y currículum. Madrid. Morata.

Delaunay M. (1993). Connaissances et compénces en EPS. Revue EPS de l'Académie de Nantes, 8, 7-26.

Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas. Clave y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona. Graó.

Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en Educación Primaria. En Lagardera, F., y Navega, P. (2004). La ciencia de la acción motriz. Edicions de la Universitat de Lérida. Lérida.

Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. En Estrada, N. y Rovira, G. (coord.). XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Educación Física y Valores. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria?. Tandem. Didáctica de la Educación Física, 29, 45-63.

Legrain, P (2009) La educación física en Francia: competencias y resultados de aprendizaje. Revista Tándem Didáctica de la educación física.

Mateu, M (2005). Las situaciones motrices de expresión y los dominios de acción. Actas IX Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Las Palmas.

ORDEN de 9 de mayo de 2007, (BOA 1 de junio de 2007) del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 9 de mayo de 2007, (BOA de 1 de junio de 2007) del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

Parlebas, P (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los Dominios de acción motriz. Congreso FIEP, La educación física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-recreativas. Cáceres del 3 al 7 de septiembre de 2003.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE 8 diciembre 2006), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE 5 enero 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Sanz, D. y Julián, J. A. (2004). Familiarización e integración de los elementos componentes del juego. Contenidos de aprendizaje del tenis para primaria. En Sanz, D. (Coord.). El tenis en la escuela. Barcelona. Paidotribo.

Zabala, A. Y Arnau, L. (2007). Cómo comprender y enseñar competencias. 11 ideas clave. Barcelona. Graó.