

PRIMARIA

Área de Educación
Física





PRIMARIA

Área de Educación Física



Ministerio de Educación y Ciencia





Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones

N. I. P. O.: 176-96-020-9

I. S. B. N.: 84-369-2122-4

Déposito legal: M-8566-1992

Realización: Marín Álvarez Hnos.

Prólogo

Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Educación Física de la Educación Primaria. Contiene, por consiguiente, elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.

1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijados en el Anexo del **Real Decreto** por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del **currículo oficialmente establecido**, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.

En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa **proyectos curriculares** de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.

2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraída del Anexo de una **Resolución**

del Secretario de Estado de Educación, en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter **orientador**, una posible **secuencia** de contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.

Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

3) La tercera sección presenta **Orientaciones** didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular, es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.

Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados: las orientaciones propiamente **didácticas** y las orientaciones para la **evaluación**. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios metodoló-

gicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.

4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una **Guía de Recursos didácticos, bibliográficos y otros**. En ella se contiene amplia **información** acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos. Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente le será de gran utilidad para los profesores.

En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.

Educación Física

PRIMARIA

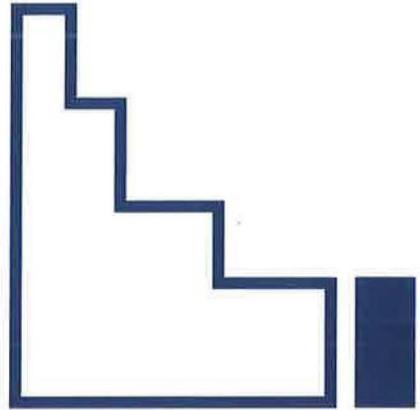
- Currículo Oficial.
- Secuencia por Ciclos.
- Orientaciones Didácticas.
- Guía Documental y de Recursos.

Sumario

	<u>Páginas</u>
CURRÍCULO OFICIAL.....	11
Introducción	13
Objetivos generales.....	17
Contenidos	18
Criterios de evaluación	24
SECUENCIA POR CICLOS.....	29
Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos	31
Criterios de evaluación por ciclos	53
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	67
Orientaciones generales	71
Orientaciones específicas.....	93
Orientaciones para la evaluación	115
GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS.....	129
Material impreso.....	133
Recursos materiales.....	161
Otros datos de interés.....	171



Educación Física



Currículo Oficial

Educación Física

Introducción

La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que relacionados con el cuerpo y su actividad motriz contribuyen al desarrollo personal y a la mejor calidad de vida. En relación con ellos, por otra parte, existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, así como de la utilización constructiva del ocio mediante las actividades recreativas y deportivas.

El área de Educación Física se orienta hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionen y aumenten las posibilidades de movimiento de los alumnos y las alumnas, hacia la profundización en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz. La enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.

La comprensión de la conducta motriz no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo como elemento presente en la experiencia de las personas e integrado en la vivencia personal. Asimismo, la educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos.

El cuerpo y el movimiento se constituyen en ejes básicos de la acción educativa en esta área. De esta manera, se pretende llamar la atención hacia la importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; hacia la importancia de la propia aceptación, de sentirse bien con el propio cuerpo y de mejorarlo y utilizarlo eficazmente. El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social derivado de sus propiedades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de relación.

Las funciones del movimiento son variadas y han tenido diferente peso en el currículo de la Educación Física, según las intenciones educativas predominantes. Entre ellas destacan las siguientes:

— Función de conocimiento, en la medida en que el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices el alumno toma conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea.

— Función anatómico-funcional, mejorando e incrementando, mediante el movimiento, la propia capacidad motriz en diferentes situaciones y para distintos fines y actividades.

— Función estética y expresiva, a través de las manifestaciones artísticas que se basan en la expresión corporal y en el movimiento.

— Función comunicativa y de relación, en tanto que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con otras personas, no sólo en el juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas.

— Función higiénica, relativa a la conservación y mejora de la salud y el estado físico, así como a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones.

— Función agonística, en tanto que la persona puede demostrar su destreza, competir y superar dificultades a través del movimiento corporal.

— Funciones catártica y hedonista, en la medida en que las personas, a través del ejercicio físico, se liberan de tensiones, restablecen su equilibrio psíquico, realizan actividades de ocio, y, gracias a todo ello, disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal.

— Función de compensación, en cuanto que el movimiento compensa las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual.

El área de Educación Física ha de reconocer esa multiplicidad de funciones contribuyendo a través de ella a la consecución de los objetivos generales de la educación obligatoria, por lo que debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales que tratan de desarrollar en los alumnos y alumnas sus aptitudes y capacidades psicomotrices, fisicomotrices y sociomotrices, y no aspectos parciales de ellas.

El deporte, en los últimos años de la educación obligatoria, tiene un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad. La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada, corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo. Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación; y debe, asimismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva.

La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal, ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás.

La Educación Física contribuye al logro de los diversos fines educativos en la Educación Primaria: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como a la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento. En esta etapa tiene particular importancia la conexión entre desarrollo motor y cognoscitivo. En este sentido, la actividad física tiene valor educativo por las posibilidades de exploración que proporciona en el entorno y por las relaciones lógicas que favorece en las perso-

nas a través de las relaciones con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo. El niño y la niña construyen sus primeras nociones topológicas, temporales, espaciales y de resolución de problemas en actividades que emprenden con otros en diferentes situaciones de movimiento.

La mejora funcional del dominio corporal supone, en estas edades, la adquisición de múltiples conductas motrices de carácter ya utilitario, ya lúdico o expresivo, que son fundamentales para el desarrollo integral de los alumnos y las alumnas. La educación por el movimiento ha de plantearse como un proceso en el que mediante una exploración de las propias posibilidades corporales se activan mecanismos cognitivos y motores.

En esta etapa se trata de dotar a los alumnos y alumnas del mayor número de patrones motores posibles con los que poder construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices y las habilidades básicas. El nivel evolutivo se tomará como punto de partida de los nuevos aprendizajes motores, pero situando la intervención educativa un paso por delante de las posibilidades de actuación que son capaces de ejercer. El proceso de enseñanza y aprendizaje se organizará siguiendo una secuencia de adquisición que vaya de lo global y amplio a lo específico y especializado, respetando el nivel de partida, asegurando los dominios motores sobre los que se cimentan dichos aprendizajes y primando el criterio de diversidad sobre el de especialización.

En este proceso hay que evitar cualquier discriminación por razón de sexo, en contra de los estereotipos sociales vigentes que asocian movimientos expresivos y rítmicos a la educación de las niñas y elementos de fuerza, agresividad y competitividad a la educación de los niños.

Muchos de los aprendizajes de habilidades y destrezas pueden realizarse en una situación de juego, que en esta edad contribuye al aprendizaje espontáneo de los niños. El conflicto de intereses y las reglas externas propias de los juegos contribuyen, además, a que a través de ellos el niño pueda descentrarse del punto de vista propio, admita dichas reglas, adopte diferentes papeles o funciones en situaciones de cooperación y/o competición, establezca estrategias de equipo y, en general, se incorpore a actividades de grupo. Por todo ello, el enfoque metodológico de la Educación Física en la etapa de Primaria tiene un carácter fundamentalmente lúdico.

En esta etapa, el área incluye conocimientos, destrezas y actitudes en relación con la imagen, percepción y organización corporal, con los hábitos y conductas más saludables o que más benefician el desarrollo corporal, con las habilidades básicas de la competencia motriz en diferentes medios y situaciones, con los juegos y con la utilización del cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación.

Objetivos generales

La Educación Física en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

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

2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.

3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.

4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.

5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

Contenidos

1. El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos

1. El esquema corporal global y segmentario.
2. La percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento.
3. Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración, relajación, contracción, etc.
4. Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo.
5. Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales:
 - Relaciones espaciales: sentido y dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes, nociones topológicas básicas (dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, a través de...), etc.
 - Relaciones temporales: ritmo, duración, secuencia, velocidad, etc.

Procedimientos

1. Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización.
2. Afirmación de la lateralidad corporal.
3. Interiorización de la actitud postural.
4. Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
5. Experimentación y exploración de las capacidades perceptivo-motrices.

6. Coordinación dinámica, estática y visomotora para el control dinámico general del cuerpo.
7. Equilibrio estático y dinámico, y equilibrio con objetos.
8. Percepción y estructuración espacial (orientación en el espacio, estructuración del espacio de acción, trabajo con distancias).
9. Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización de cadencias, duración).
10. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo (velocidad, trayectoria, interceptación).

Actitudes

1. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y el esfuerzo.
2. Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo.
3. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficacia y expectativas realistas de éxito).

2. El cuerpo: habilidades y destrezas

Conceptos

1. Esquemas motores básicos y adaptados: del movimiento genérico a las habilidades básicas como movimiento organizado.
2. Las capacidades físicas básicas como condicionantes de las habilidades.
3. Formas y posibilidades de movimiento.
4. La competencia motriz: aptitud global y habilidad.

Procedimientos

1. Mejora de las conductas motrices habituales a través del ajuste neuro-motor.
2. Control y dominio motor y corporal desde un planteamiento previo de la acción (razonamiento motor).

3. Experimentación y utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución (desplazamientos, giros, saltos, manejo de objetos: botes, desplazamientos con balón, lanzamientos y recepciones).

4. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.

5. Adquisición de tipos de movimientos y conductas motrices adaptadas a diferentes situaciones y medios: transportar, golpear, arrastrar, nadar, trepar, reptar, rodar, etc.

6. Adaptación de habilidades motrices para desenvolverse con seguridad y autonomía en otros medios diferentes al habitual (medio natural, medio acuático, la nieve...).

7. Preparación y realización de actividades recreativas: marcha, acampada, orientación, cicloturismo, etc.

8. Acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psico-biológico).

Actitudes

1. Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.

2. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones y medios.

3. Interés por aumentar la competencia y habilidad motrices sobre la base de la propia superación y de una apreciación de las propias posibilidades y limitaciones.

4. Participación en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.

3. El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos

1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación:

— Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento.

— Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización.

2. El ritmo: estructuras rítmicas, “tempo”.
3. Las calidades del movimiento y sus componentes:
 - Pesado, ligero, fuerte, suave, rápido, lento.
 - Objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad, duración.
4. Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.

Procedimientos

1. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
2. Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación.
3. Reproducción de secuencias y ritmos, y adecuación del movimiento a los mismos.
4. Práctica de bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple.
5. Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.
6. Elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento.

Actitudes

1. Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
2. Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.
3. Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.
4. Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.

4. Salud corporal

Conceptos

1. El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actividades.
2. Efectos de la actividad física en el proceso de desarrollo, en la salud y en la mejora de las capacidades físicas.
3. Medidas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en el uso de los materiales y espacios.

Procedimientos

1. Técnicas de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación.
2. Adopción de hábitos de higiene corporal y postural.
3. Adecuación de las posibilidades a la actividad: economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo; concentración y atención en la ejecución.
4. Adopción de las medidas de seguridad y utilización correcta de los espacios y materiales.

Actitudes

1. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
2. Autonomía ligada a los aspectos básicos del mantenimiento.
3. Respeto de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.
4. Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valoración de la importancia práctica de actividades físicas, de un desarrollo físico equilibrado y de la salud.

5. Los juegos

Conceptos

1. Tipos de juegos y de actividades deportivas.

2. La regulación del juego: normas y reglas básicas.
3. El juego como manifestación social y cultural:
 - Recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas en el entorno inmediato.
 - Juegos populares y tradicionales.

Procedimientos

1. Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego (juegos cooperativos, juegos de patio, grandes juegos...).
2. Utilización de las estrategias básicas de juego: cooperación, oposición, cooperación/oposición.
3. Aplicación de las habilidades básicas en situaciones de juego.
4. Práctica de actividades deportivas adaptadas mediante flexibilización de las normas de juego.
5. Recopilación de informaciones sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos.
6. Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura.

Actitudes

1. Participación en diferentes tipos de juegos considerando su valor funcional o recreativo superando los estereotipos.
2. Sensibilidad ante los diferentes niveles de destreza, tanto propias como en los otros, en la práctica de juegos.
3. Actitud de respeto a las normas y reglas del juego.
4. Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador.
5. Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.

6. Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo.

7. Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio.

Criterios de evaluación

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.

Con este criterio se pretende comprobar si el alumno es capaz de percibir los movimientos globales del tronco y de los segmentos corporales que está realizando (un todo provisto de partes independientes) y de adaptar sus movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa: mayor o menor duración, restricciones en el espacio, diferentes entornos, etc. Se valorará no sólo el ajuste de la respuesta motriz, sino también que sea diferente, original, económica.

2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.

3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

En esta etapa se evaluará el desarrollo en la habilidad de saltar. Lo importante no será el aumento cuantitativo de la habilidad, sino la mejora cualitativa de la misma. En este criterio es importante observar el gesto que se ejecuta en la batida y el adecuado ajuste de los brazos con las piernas en el vuelo, así como la utilización que se

hace de los saltos (como mantenimiento de un esquema rítmico, en los juegos o como medio de expresión).

4. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.

Este criterio pretende evaluar el dominio conseguido en los desplazamientos mediante carreras. La observación irá dirigida a la alternancia contralateral brazo-pierna, al tipo de apoyo de la planta del pie y la extensión sobre la punta del mismo. Otros factores más técnicos de la carrera no tienen tanta importancia en esta fase.

5. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

Con este criterio se trata de comprobar la capacidad que tienen los niños y las niñas de utilizar los giros en las actividades cotidianas. Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados con desplazamientos y saltos: cambios de dirección y sentido.

En la evaluación no ha de buscarse un ajuste igual a un modelo, sino el uso que se hace de los giros para lograr mejores respuestas motrices, evitando en todo momento el riesgo.

6. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

En el campo de los lanzamientos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que hace de los lanzamientos en las situaciones de juego (ante contrarios, pases largos o cortos, objetos grandes o pequeños). No se incluyen en este nivel los aspectos relativos a la fuerza y precisión de los lanzamientos.

7. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

Es importante tener en cuenta si los alumnos y alumnas son capaces de anticipar la trayectoria y velocidad de un objeto, mediante el suficiente dominio del espacio y el tiempo, para poder efectuar una correcta colocación y recogerlo o golpearlo correctamente. En la observación, además de una buena recepción del objeto, será fun-

damental la utilización de forma adecuada de ambas manos y pies y los posibles instrumentos para golpearlo.

8. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.

Con este criterio se pretende evaluar los progresos de otra de las habilidades del manejo de objetos: el bote. La evaluación se hará en situaciones de juego, siendo más relevante la capacidad de desplazar el objeto y el dominio del bote con ambas manos que la facilidad para resolver situaciones de oposición.

9. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo de la etapa. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

10. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.

Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos y las alumnas controlan el gesto y el movimiento y los utilizan para comunicarse. Se valorará la naturalidad y espontaneidad de los movimientos, la utilización personal no estereotipada de los gestos y posturas corporales y el uso correcto que hacen de todos ellos.

11. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

Este criterio pretende evaluar que en estas edades los niños y las niñas tengan suficiente conocimiento de sus capacidades para practicar los juegos y actividades habituales con seguridad para ellos y sus compañeros. Igualmente es necesario observar si la participación en estas actividades se produce habitualmente.

12. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de establecer relaciones entre la práctica de ejercicio y el mantenimiento o la mejora de la salud, como bien individual y social al que todos pueden contribuir. Es importante que los alumnos conozcan la necesidad del ejercicio físico para un crecimiento y desarrollo equilibrado y algunos de los efectos positivos del mismo.

13. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y alumnas se relacionan adecuadamente en su grupo, se sirven de los juegos como instrumento de relación, y el tipo de comportamientos que adoptan durante su práctica.

14. Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

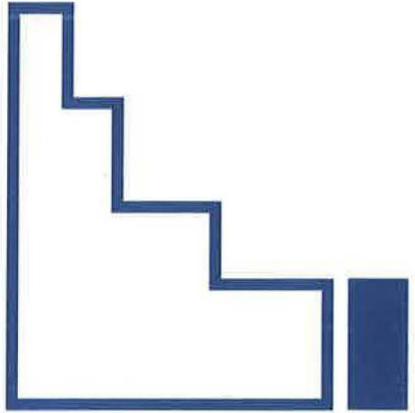
Este criterio se dirige a comprobar si los alumnos son capaces de respetar las reglas que el propio grupo ha establecido para organizar y realizar sus juegos. Las normas pueden ser las tradicionales de los juegos u otras modificadas o inventadas.

15. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

Con este criterio se pretende comprobar si los alumnos y alumnas sitúan la satisfacción por el propio esfuerzo y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades de iniciación deportiva, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder).



Educación Física



Secuencia por Ciclos



Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

Introducción

Para secuenciar en el área de Educación Física de Primaria el proceso de enseñanza y aprendizaje, el maestro tendrá que tener en cuenta, en primer lugar, el tratamiento cíclico e integrado que han de tener los diferentes contenidos del área a lo largo de la etapa. Pero también ha de considerar dos criterios, más generales aún: el nivel del alumno, en lo que se refiere a sus aprendizajes previos y a su desarrollo motor y afectivo; y las características de los contenidos, atendiendo a los principios de aprendizaje significativo.

Las capacidades deben graduarse de manera que su desarrollo se produzca progresivamente, sin lagunas en el aspecto cualitativo o cuantitativo. Por ello, la gradación de los contenidos debe ir de lo global a lo específico, partiendo de aquellos que involucren la totalidad de la persona, para continuar con otros que tengan un carácter más segmentario o especializado, sin por ello caer en análisis carentes de significado para el alumno o cuya utilidad no alcance a establecer.

En el proceso de conformación de las habilidades motrices se ha partido del movimiento natural y espontáneo, explorando todas las posibilidades y variantes de ese movimiento, para ir comprobando progresivamente cuáles de estos movimientos y gestos son los más eficaces o económicos. Las habilidades más básicas y polivalentes han de conducir hacia las habilidades y destrezas más específicas y concretas; por ello, los movimientos que supongan un control y coordinación neuromuscular más simple han de preceder a movimientos que exijan coordinaciones más complejas.

En el tratamiento de las posibilidades expresivas se ha ido evolucionando desde el movimiento expresivo de carácter espontáneo a formas más elaboradas, que convierten el movimiento en un instrumento con el que comunicarse, expresarse o realizar creaciones plásticas y estéticas. Igualmente, en la evolución de los juegos a lo largo de la etapa, se comienza desde las formas más espontáneas o menos regladas en el primer ciclo, para acabar con formas más estructuradas y especializadas en el último ciclo.

Con el fin de establecer una secuencia concreta, las capacidades más características de cada ciclo se han organizado alrededor de cuatro ámbitos:

- Las referidas al conocimiento del cuerpo, incluyendo las relaciones entre la salud y el ejercicio físico.
- Las relacionadas con las habilidades y destrezas.
- Las que permiten utilizar el cuerpo y el movimiento como medio de expresión y comunicación.
- Por último, las que hacen referencia al ámbito de los juegos.

El conocimiento del propio cuerpo tiene mayor importancia en los primeros ciclos de la etapa y progresivamente cede protagonismo a otros contenidos. Por el contrario los contenidos referidos a la salud corporal van tomando mayor importancia a medida que se avanza en los ciclos, porque es cuando el alumno va tomando conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y capacidades y va comprendiendo las relaciones entre la salud y su forma de utilizar el cuerpo (actitudes posturales, hábitos, actividad física...).

Las habilidades básicas se fundamentan en conocimientos del ámbito anterior, y, por ello, su secuencia está determinada por los avances conseguidos en él. Las transformaciones del aparato locomotor y cardiovascular que se producen al final de la etapa permiten esperar del alumno mejores rendimientos.

La importancia de la expresión corporal, dentro del conjunto de los contenidos, no varía sustancialmente a lo largo de los ciclos de la etapa. El tratamiento de la expresión corporal ha de integrarse con el resto de los aprendizajes, utilizando en la expresión y en la comunicación los recursos motrices adquiridos, relacionando el aumento de la competencia motriz con una mayor riqueza expresiva.

La dedicación al ámbito de los juegos permanece igual a lo largo de la etapa, variando el tratamiento que se hace de los mismos. También evoluciona el contenido de aprendizaje social, ya que los juegos progresivamente van adoptando más reglas y consecuentemente haciendo que el alumno adopte otros puntos de vista, respete unas normas establecidas para todos y someta sus intereses personales a los intereses como grupo.

Primer ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

En el primer ciclo, adquiere gran importancia la capacidad de conocer el cuerpo propio y el de los demás. Es característico el trabajo de exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio. Asimismo se continúa con el proceso de consolidación del esquema corporal y la discriminación y representación del propio cuerpo, iniciado en etapas anteriores, identificando las diferentes partes y percibiendo los cambios corporales en sí mismo y en los otros.

Los elementos orgánico-funcionales del cuerpo se conocen globalmente, pero se va tomando conciencia de las diferentes partes del cuerpo implicados en un movimiento. La relajación puede ser entendida como un estado de quietud o de falta de movimiento.

En estas edades, la estructuración espacio-temporal, basándose en la progresiva afianzación de la dominancia lateral, se caracteriza por reconocer la izquierda y la derecha propias, sabiendo situar los objetos con relación al propio cuerpo, la orientación en el espacio, la apreciación de la distancia y el sentido de los desplazamientos propios. Es adecuado en este ciclo sincronizar el movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, y diferenciar en ellas los sonidos por su duración o por su intensidad.

La experimentación con las sensaciones de equilibrio y desequilibrio comenzará por situaciones cercanas a las habituales, con una base de sustentación amplia, estable y cercana al suelo.

El tratamiento de lo corporal incluye, además, el desarrollo de capacidades que permiten a los alumnos conocer y practicar las normas de limpieza personal (lavarse las manos después de jugar, cam-

biarse de ropa cuando está sucia o sudada y ducharse o bañarse frecuentemente) y de alimentación, que le afectan en la realización de actividades físicas (desayunar adecuadamente, no practicar ejercicios violentos después de comer).

2. Habilidades y destrezas

Es propio de este ciclo el desarrollo global de las capacidades físicas y de las habilidades motrices en situaciones de juego y en el entorno próximo. Sin dejar de trabajar otros aspectos, conviene centrar en estas edades la atención en los desplazamientos, los saltos y los giros, la flexibilidad y la exploración de las posibilidades y limitaciones globales de movimiento.

La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad se caracteriza por el control de los movimientos en espacios conocidos y mediante diferentes formas de desplazamiento y por la adecuación de los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos).

Es importante prestar atención a la capacidad de resolución de problemas motrices, variando alguna condición de los que el alumno ya sabe resolver; asimismo se ha de fomentar la elaboración de esquemas motores nuevos (golpear, tirar, reptar) y aplicar los ya conocidos (gatear, correr, saltar).

3. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación

La utilización de los recursos expresivos del cuerpo se puede concretar en este ciclo mediante la exploración de las posibilidades que tienen el gesto y el movimiento para la expresión. Se partirá de aquellas acciones que tienen un carácter espontáneo en los niños y en las niñas, así como de la imitación o la simulación motriz. Además, mediante la observación del entorno, se ha de poder percibir o tomar conciencia de las diferentes posiciones, muecas, posturas, etc., tanto en uno mismo como en los demás.

Es característico de este ciclo la utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego y de forma espontánea, respondiendo ante las informaciones visuales, sonoras y táctiles que provienen del entorno próximo (no necesariamente con intención comunicativa), siendo preciso incidir en la comprensión de mensa-

jes corporales sencillos y en la representación o descripción de situaciones simples.

El conocimiento y la práctica de danzas populares sencillas contribuye a desarrollar la capacidad de asociar el movimiento con el ritmo y la actitud desinhibida. Con estos niños y niñas se han de realizar diferente tipo de danzas y bailes, dando a los mismos un carácter de movimiento libre y expresivo.

4. Los juegos

Es propio de este ciclo que los alumnos y las alumnas reconozcan los juegos como la forma fundamental de realizar actividad física y como un medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre. De esta forma se amplía el repertorio de los juegos populares y tradicionales que conocen y se utilizan en los mismos las estrategias de cooperación.

La participación habitual en los juegos que espontáneamente se organizan en sus grupos de iguales es lo más característico de la capacidad de relación, entendiendo las normas como algo impuesto y externo al propio grupo. En este ciclo se irá aceptando la existencia de diferentes niveles de destreza, en uno mismo y en los demás, según el tipo de juego. Además conviene que los niños disfruten jugando, con independencia del resultado conseguido. Asimismo es conveniente ir superando las pequeñas frustraciones que la práctica de los juegos pueden producir en los niños y en las niñas, evitando las inhibiciones ante ciertos juegos, los enfados cuando se pierde o los comportamientos agresivos.

Segundo ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

En este ciclo la capacidad de conocer su cuerpo se manifiesta mediante la progresiva interiorización del esquema corporal, la estructuración del espacio de acción, la aceptación de las diferencias del propio cuerpo con el de los demás y la toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones del movimiento. El desarrollo de la autoestima se basa en la valoración de las posibilidades del movimiento y el esfuerzo que cada uno realiza.

Al ser más conscientes de la movilidad de la columna y de la independencia de los segmentos corporales, el conocimiento de los elementos orgánico-funcionales adquiere un carácter más específico. La relajación progresa mediante la diferenciación del binomio contracción-descontracción en los segmentos corporales.

En la estructuración espacio-temporal es propio de estos alumnos reconocer la izquierda y la derecha de los demás y orientarse con relación a los objetos y las personas. La reproducción de estructuras rítmicas conocidas, con el cuerpo o con instrumentos, son contenidos importantes en estas edades.

Se continuará con el trabajo de equilibrio-desequilibrio, incrementando el nivel de complejidad al disminuir la base de sustentación y al elevar el centro de gravedad.

En estas edades se pueden practicar de forma autónoma los hábitos de cuidado externo del cuerpo (higiene diaria, cambio de ropa y calzado, baño o ducha) y las normas de alimentación relacionadas con la práctica de actividades físicas (tiempo de la digestión, necesidad de alimentos energéticos). También es conveniente reconocer e identificar algunos factores o prácticas que favorecen el desarrollo del cuerpo (ejercicio físico, alimentación equilibrada...) y diferenciarlas de otras prácticas no saludables (tabaco, drogas...). El conocimiento del propio cuerpo, que se produce al terminar el ciclo, conlleva la posibilidad de practicar con seguridad los juegos habituales.

2. Habilidades y destrezas

Durante este ciclo se continúa con el desarrollo global de las capacidades físicas y se amplía el trabajo iniciado en el ciclo anterior sobre las habilidades motrices básicas, en situaciones de juego y en espacios conocidos.

La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad progresa con el control de los movimientos en diferentes entornos, la utilización de formas de desplazarse no habituales y la adecuación a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás.

En este ciclo se progresa en el desarrollo de la capacidad de resolver problemas motrices, siendo propio del mismo que los niños y las niñas propongan varias estrategias para resolver un mismo

problema. Asimismo se continúa asimilando esquemas motores, introduciendo otros nuevos (rodar, trepar, transportar) y aplicando los ya conocidos.

3. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación

En estas edades es importante profundizar en la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo mediante la exploración y experimentación de sus posibilidades. Mediante la observación de los gestos y movimientos de los otros se puede empezar a conocer los mensajes que quieren transmitir, pero se ha de procurar valorar críticamente estas manifestaciones para que no resulten discriminativas o estereotipadas. También es propio del ciclo la exploración de algún elemento sencillo de las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (alguna técnica sencilla de mímica, los primeros pasos locomotores de danza, una pequeña escenificación en dramatización).

En este ciclo se utiliza el gesto y el movimiento para representar objetos, personajes, etc., en situaciones de juego. Asimismo se reconocen las posibilidades comunicativas del cuerpo y se utilizan en la expresión las calidades básicas del movimiento (pesado, liviano, fuerte, flojo....).

Es conveniente continuar el trabajo de asociar el movimiento y el ritmo, mediante la práctica de danzas sencillas, introduciendo los bailes por parejas y coordinando el movimiento propio con el de los demás.

4. Los juegos

A lo largo de este ciclo se han de conocer y utilizar las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición. Se continúa empleando los juegos como un medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre y utilizando en sus momentos de ocio los juegos populares y tradicionales.

La relación a través de los juegos progresa en este ciclo mediante el respeto de sus normas, la aceptación de los otros, con independencia de sus características personales o sociales, y reconociendo el hecho de ganar o perder y la oposición como elementos propios del juego.

Tercer ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

La capacidad de conocer su cuerpo, y mediante este conocimiento desarrollar la autoestima, supone en este ciclo tomar conciencia de la actitud global (conciencia postural) en reposo y en movimiento, valorar la propia realidad corporal (cambios puberales, cuerpo sexuado) y las posibilidades y limitaciones del movimiento propio. Es en esta etapa cuando se logra una mayor estructuración del esquema corporal, percibiendo el cuerpo como una globalidad formada de un conjunto de partes independientes entre sí, pero relacionadas en cuanto a su funcionamiento.

En este período se logra un mejor conocimiento de los elementos orgánico-funcionales del propio cuerpo, debiendo profundizar en la respiración y la relajación muscular.

Se continúa el trabajo de estructuración espacio-temporal, siendo propio del mismo orientarse en movimiento situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás. Destaca la creación de estructuras rítmicas, mediante la combinación de las conocidas, y la estructuración del tiempo con relación al espacio (velocidad, trayectorias).

En estas edades el desarrollo del equilibrio podrá efectuarse proponiendo a los alumnos y a las alumnas situaciones y problemas en los que deban utilizar posiciones inestables, incluidos los equilibrios invertidos, que no planteen riesgos para ellos.

Durante este ciclo se afianzan los hábitos de higiene, alimentación, posturales y de ejercicio físico. En este sentido es necesario que el alumnado adopte una actitud responsable hacia el cuidado de su cuerpo y el de los demás (horas de sueño, alimentación, mantenimiento, prejuicios debidos a los roles sexuales, medidas básicas de seguridad); asimismo deberá asociar las normas de alimentación con las funciones corporales que ya conoce y relacionar el desarrollo de alguna de las capacidades corporales con la práctica del ejercicio físico (flexibilidad, capacidad pulmonar, fuerza de los músculos). Por último, se pueden trabajar las relaciones entre la salud y la práctica de juegos y actividades recreativas o deportivas.

2. Habilidades y destrezas

A lo largo de este ciclo, y continuando el trabajo de los anteriores, las capacidades físicas y las habilidades motrices se han de desarrollar globalmente. Parece apropiado incidir en el trabajo con todo tipo de móviles (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos) y en la velocidad de reacción.

La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad progresará ahora en distintos medios (acuático, montaña), empleando diferentes materiales y adecuándose a los estímulos externos.

Asimismo, en este ciclo, se ha de continuar con la adaptación de esquemas motores en diferentes medios y empleando diversos instrumentos o implementos (nadar, patinar, montar en bicicleta), así como la aplicación de los ya conocidos en la resolución de problemas. Un aspecto importante de la capacidad de resolver problemas motores, en este momento, es la capacidad de seleccionar una estrategia de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

3. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación

En este ciclo se afianzan los conocimientos relativos a la utilización de los recursos expresivos del cuerpo. Los alumnos y las alumnas deben valorar los aspectos cualitativos del movimiento propio o ajeno y realizar una utilización no estereotipada del mismo. Las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (mímica, danza, dramatización) se han de identificar y diferenciar entre sí, profundizando en los elementos que se han trabajado en los ciclos anteriores.

Es indicado para este ciclo utilizar las posibilidades del gesto y el movimiento para expresar sensaciones, vivencias, sentimientos e ideas y comprender mensajes expresados a través del cuerpo. La improvisación de situaciones de comunicación, bien mediante la evocación de experiencias previas, bien recurriendo a imágenes, textos, músicas, etc., es un aspecto importante en estas edades.

Se ha de fomentar que los alumnos y las alumnas participen en los bailes y danzas, individualmente, por parejas o en grupos, que

improvisen algunos pasos mediante la adaptación de los ya conocidos y que asignen movimientos a melodías y canciones conocidas mediante coreografías.

4. Los juegos

En estas edades es importante insistir en los contenidos de los juegos y comenzar el trabajo de las actividades de iniciación deportiva adaptadas a su edad, teniendo las mismas un carácter más multifuncional y de recreación que de aprendizaje de una disciplina deportiva concreta. Es propio del ciclo la organización y participación, en su tiempo libre, en diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas. Igualmente, en estos momentos los alumnos han de reconocer el carácter arbitrario de las normas y la posibilidad de adaptación de las mismas por parte del grupo.

La capacidad de relación se manifiesta aceptando, dentro de un equipo, el papel que le corresponde como jugador, integrando a los demás en los juegos y actividades de iniciación deportiva, evitando la discriminación y controlando sus conductas agresivas en los juegos de oposición. El esfuerzo que cada cual realiza al practicar este tipo de actividades, así como el conjunto de las relaciones personales que se pueden establecer mediante ellas, se deben considerar como valores muy positivos en detrimento de otro tipo de aspectos propios de la competición.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen al texto de la secuencia; por el contrario, sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

Primer ciclo

- Exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.
- Interiorización del esquema corporal.
- Discriminación y representación del propio cuerpo iniciadas en etapas anteriores.
- Conocimiento global de los elementos orgánico-funcionales del cuerpo.
- Iniciación en la toma de conciencia de las diferentes partes del cuerpo implicadas en un movimiento.
- Afirmación de la lateralidad.
- Vivencia de la relajación como un estado de quietud o de falta de movimiento.
- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio con una base de sustentación amplia, estable y cercana al suelo.

Segundo ciclo

- Toma de conciencia y valoración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.
- Aceptación de las diferencias del propio cuerpo en relación al de los demás.
- Desarrollo de la autoestima, como consecuencia de su valoración y aceptación.
- Progresiva interiorización del esquema corporal.
- Discriminación y representación del cuerpo propio y del de los demás.
- Conocimiento más específico de los elementos orgánico-funcionales, al ser más conscientes de la movilidad de la columna y de la independencia de los segmentos corporales.
- Reconocimiento de la izquierda y de la derecha de los demás.
- Vivencia de la relajación, diferenciando el binomio contracción-descontracción en los segmentos corporales.
- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio más complejas, disminuyendo la base de sustentación, su estabilidad y elevando el centro de gravedad.

Tercer ciclo

- Valoración de la propia realidad corporal (cambios puberales, cuerpo sexuado) y las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.
- Autoestima como consecuencia de un mayor conocimiento de su propio cuerpo.
- Estructuración mayor del esquema corporal.
- Discriminación y representación del cuerpo en movimiento.
- Percepción del cuerpo como globalidad formada por un conjunto de partes independientes entre sí, pero relacionadas en cuanto a su funcionamiento.
- Reconocimiento de la izquierda y de la derecha de los demás estando en movimiento.
- Profundización de la respiración y relajación muscular, al tener un mejor conocimiento de los elementos orgánico-funcionales.
- Experimentación de situaciones y problemas de equilibrio y desequilibrio en los que deban de utilizar posiciones inestables, incluidos los equilibrios invertidos, que no planteen riesgo alguno.

Primer ciclo

- Orientación espacial, situando los objetos en relación al propio cuerpo y apreciando las distancia y sentido de los desplazamientos propios.
- Sincronización del movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, diferenciando en ellas los sonidos por su duración y por su intensidad.

Segundo ciclo

- Orientación espacial con relación a los objetos y a las personas.

- Reproducción de estructuras rítmicas conocidas, corporalmente o con instrumentos.

Tercer ciclo

- Orientación espacial en movimiento, situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás.

- Creación de estructuras rítmicas, mediante la combinación de las conocidas.

Primer ciclo

- Desarrollo global de las capacidades físicas y de las habilidades motrices en situaciones de juego y en el entorno próximo.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento, atendiendo a los desplazamientos, saltos y giros, así como a la flexibilidad.

- Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad:
 - controlando los movimientos en espacios conocidos,
 - desplazándose de diferentes formas y
 - adecuando los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos).

- Resolución de problemas motores, variando alguna condición de las que ya sabe resolver.
- Elaboración de esquemas motores nuevos (golpear, tirar, reptar).
- Aplicación de esquemas ya conocidos (gatear, correr, saltar).

Segundo ciclo

- Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices básicas en situaciones de juego y en espacios conocidos.

- Progreso de la adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad:
 - controlando los movimientos en diferentes entornos cercanos y conocidos;
 - utilizando formas de desplazarse no habituales, y
 - adecuando los movimientos a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás.

- Progreso en la resolución de problemas motores, siendo los propios alumnos y alumnas quienes propongan varias estrategias para resolver un mismo problema.

- Elaboración de nuevos esquemas motores (rodar, trepar, transportar).

Tercer ciclo

- Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos), con todo tipo de móviles (balones, pelotas, picas, discos voladores) e iniciando la velocidad de reacción en situaciones de juego.

- Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones en distintos medios (acuático, montaña), empleando distintos materiales y adecuándose a los estímulos externos.

- Resolución de problemas motrices, seleccionando estrategias de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

Primer ciclo

- Exploración de las posibilidades que tiene el gesto y el movimiento para la expresión, partiendo de acciones espontáneas y de la imitación o simulación motriz.
- Observación en el entorno para poder percibir diferentes posiciones, muescas, posturas, etc., tanto en uno mismo como en los demás.
- Utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego y de forma espontánea, respondiendo a informaciones visuales, sonoras y táctiles que provengan del entorno próximo (no necesariamente con intención comunicativa).
- Comprensión de sencillos mensajes corporales y representación o descripción de situaciones simples.
- Realización de diferentes tipos de danza y bailes sencillos para desarrollar la capacidad de asociar el movimiento con el ritmo.

Segundo ciclo

- Profundización en la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo mediante la exploración y experimentación de sus posibilidades.
- Observación de los gestos y movimientos de los otros para comenzar a conocer los mensajes que quieren transmitir.
- Valoración crítica de las manifestaciones corporales para que no resulten discriminativas o estereotipadas.
- Exploración de algún elemento sencillo de las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (alguna técnica sencilla de mímica, los primeros pasos locomotores de danza, una pequeña escenificación en dramatización).
- Utilización del gesto y el movimiento para representar objetos, personajes, etc., en situaciones de juego.
- Valoración y reconocimiento de las posibilidades comunicativas del cuerpo, así como utilización en la expresión de las calidades básicas del movimiento (pesado, liviano, fuerte, flojo...).
- Continuación del trabajo de asociar movimiento y ritmo, mediante la práctica de danzas y bailes sencillos, introduciendo el baile por parejas y coordinando el movimiento propio con el de los demás.

Tercer ciclo

- Valoración de los aspectos expresivos del movimiento de uno mismo y de los demás, realizando una utilización no estereotipada de los mismos.
- Observación de los gestos y movimientos de los otros para conocer los mensajes que quieren transmitir.
- Identificación y diferenciación entre sí de las diversas manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (mímica, danza, dramatización), profundizando en los elementos ya trabajados.
- Utilización del gesto y el movimiento para expresar sensaciones, vivencias, sentimientos e ideas, y comprender mensajes expresados a través del cuerpo.
- Improvisación de situaciones de comunicación mediante la evocación de experiencias anteriores, o partir de imágenes, textos, música, etc.
- Realización de danzas y bailes individuales, por parejas o en grupos.
- Improvisación de algunos pasos mediante la adaptación de los ya conocidos.
- Creación de coreografías, asignando movimientos a melodías y canciones conocidas.

Primer ciclo

- Vivencia y reconocimiento del juego como forma fundamental de realizar la actividad física y como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre.

- Utilización de estrategias de cooperación en juegos populares y tradicionales.

- La relación a través del juego:
 - entendiéndolo como algo externo e impuesto al grupo;
 - aceptando poco a poco la existencia de diferentes niveles de destreza, en uno mismo y en los demás;
 - disfrutando en el juego, con independencia del resultado, y
 - superando las pequeñas frustraciones que la práctica de los juegos puede producir y evitando las inhibiciones ante ciertos juegos.

Segundo ciclo

- Continuación del empleo de los juegos como medio de disfrute, como relación y empleo del tiempo libre y utilizando los juegos en su ocio.

- Conocimiento y utilización de las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición en el juego.

- La relación a través del juego progresa:
 - respetando las reglas del juego;
 - aceptando a los otros, con independencia de sus características personales o sociales, y
 - reconociendo el hecho de ganar o perder y la oposición como elementos del propio juego.

Tercer ciclo

- Valoración de los contenidos de los juegos.
- Comienzo de las actividades de iniciación deportiva adaptadas, teniendo las mismas un carácter más multifuncional y de recreación que de aprendizaje de una disciplina deportiva concreta.
- Organización y participación, en su tiempo libre, de diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas.

- Conocimiento y utilización de las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición en el juego.

- La relación a través del juego se consolida:
 - reconociendo el carácter arbitrario de las normas y la posibilidad de adaptación de las mismas por parte del grupo;
 - aceptando el papel que le corresponde como jugador dentro del equipo;
 - integrando a los demás, evitando la discriminación y controlando sus conductas agresivas en los juegos de oposición, y
 - valoración de su esfuerzo y de las relaciones personales que suponen las actividades lúdicas.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1. Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).

En el ámbito del conocimiento del propio cuerpo es importante constatar, al finalizar el primer ciclo, si los alumnos y las alumnas utilizan las nociones topológicas para orientarse en los entornos próximos y situar las personas y los objetos con relación a sí mismo. La evaluación de la interiorización de las nociones de orientación espacial se hará en espacios con los que el alumno esté familiarizado.

2. Sincronizar el movimiento corporal mediante estructuras rítmicas sencillas y conocidas.

En este criterio pretendemos evaluar la capacidad de los alumnos y las alumnas de ajustarse a estructuras rítmicas que ya conocen y han trabajado previamente y de reproducirlas mediante el movimiento (saltando, andando, dando palmas, pateando, etc.). En este ciclo el aspecto más importante es la interiorización del tiempo. La invención de ritmos será objeto de observación en ciclos posteriores.

3. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

Con este criterio se trata de comprobar la capacidad que tienen los niños y las niñas de utilizar los giros en las actividades cotidianas.

Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados a desplazamientos y saltos: cambios de dirección y sentido. En la evaluación no ha de buscarse un ajuste igual a un modelo, sino el uso que se hace de los giros para lograr mejores respuestas motrices evitando en todo momento el riesgo en su utilización.

4. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.

Este criterio pretende evaluar el dominio conseguido en los desplazamientos mediante carreras. La observación irá dirigida a la alternancia contralateral brazo-pierna, al tipo de apoyo de la planta del pie y la extensión sobre la punta del mismo. Otros factores más técnicos de la carrera no tienen tanta importancia en esta fase.

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

El desarrollo de las capacidades se hace globalmente, pero en este ciclo pondremos especial atención al mantenimiento de la flexibilidad debido a la reducción que se produce, en algunas articulaciones, en estas edades.

6. Reaccionar ante las informaciones auditivas o visuales que llegan del entorno empleando el movimiento o los gestos (patrones motores, movimientos expresivos, gestos, inmovilidad).

Con este criterio se quiere evaluar la capacidad de respuesta corporal ante estímulos sensoriales. Se valorará la naturalidad, espontaneidad y expresividad de los movimientos. Las informaciones auditivas y visuales pueden ser de diferentes tipos y darse solas o

asociadas: melodías, percusiones, imágenes, posturas, órdenes, situaciones de juego, etc.

7. Identificar como acciones saludables las normas de higiene personal asociadas con la realización de actividades físicas (lavarse las manos después de jugar, cambiarse de ropa cuando está sucia o sudada), practicándolas habitualmente.

Este criterio va dirigido a evaluar si los alumnos están adquiriendo los hábitos de limpieza personal básicos y normalmente van limpios y aseados. En este ciclo lo importante es practicar las normas de higiene, estableciendo relaciones más estrechas entre la higiene, el ejercicio, físico y la salud en ciclos sucesivos. La constatación de estos hábitos podrá hacerse mediante la observación directa.

8. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas se relacionan adecuadamente en su grupo, se sirven de los juegos como instrumento de relación y el tipo de comportamientos que adoptan durante su práctica.

Segundo ciclo

1. Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.

Para observar si se domina el espacio de acción se evaluará la capacidad de orientarse situando a los objetos, las personas y él mismo con relación a la posición que ocupan respecto a otros objetos o personas. Es importante constatar si el alumno es capaz de organizar un espacio dinámico en el que los objetos cambian su posición relativa y él no ocupa el centro referencial.

2. Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal o con instrumentos.

En este ciclo es necesario evaluar la capacidad de los alumnos y las alumnas para interpretar individualmente una estructura rítmica que han trabajado anteriormente y ya conocen suficientemente. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión (panderetas, crócalos, platillos).

3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

En este ciclo se evaluará el desarrollo obtenido en la habilidad de saltar. Lo importante no será el aumento cuantitativo de la habilidad, sino la mejora cualitativa de la misma. En este criterio es importante observar el gesto que se ejecuta en la batida y el adecuado ajuste de los brazos con las piernas en el vuelo, así como la utilización que se hace de los saltos (como mantenimiento de un esquema rítmico en los juegos o como medio de expresión).

4. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

En el campo de los lanzamientos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que hace de los mismos en las situaciones de juego (ante contrarios, pases largos o cortos, objetos grandes o pequeños). No se incluyen en este nivel los aspectos relativos a la fuerza y precisión de los lanzamientos.

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

Aunque el desarrollo de las capacidades se hace globalmente, en este ciclo pondremos especial atención a la resistencia aeróbica debido al desarrollo de los sistemas respiratorio, circulatorio y muscular.

6. Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.

Con este criterio queremos comprobar en los alumnos y alumnas la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo (el gesto y el movimiento) para expresarse mediante situaciones de juego en las que deba escenificar o imitar. En este ciclo será importante observar la naturalidad y espontaneidad de los gestos y movimientos y la exploración y experimentación que se haga de ellos en diferentes situaciones.

7. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

Este criterio pretende evaluar el conocimiento que tienen los niños y las niñas de sus capacidades para practicar los juegos y actividades físicas con seguridad, para ellos y sus compañeros. Igualmente es necesario observar si la participación en estas actividades se produce habitualmente.

8. Respetar las normas establecidas en los juegos reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

Este criterio se dirige a comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de respetar las reglas que el propio grupo ha establecido para organizar y realizar sus juegos. Las normas pueden ser las tradicionales de los juegos u otras modificadas o inventadas.

Tercer ciclo

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza.

Con este criterio se pretende comprobar si el alumno es capaz de percibir los movimientos globales del tronco y de los segmentos corporales que está realizando (un todo provisto de partes independientes) y de adaptar sus movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa: mayor o menor duración, restricció-

nes en el espacio, diferentes entornos, etc. Se valorará no sólo el ajuste de la respuesta motriz, sino también que sea diferente, original, económica, etc.

2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.

3. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

Es importante tener en cuenta si los alumnos y alumnas son capaces de anticipar la trayectoria y velocidad de un objeto, mediante el suficiente dominio del espacio y el tiempo, para poder efectuar una correcta colocación y recibirlo o golpearlo correctamente. En la observación, además de una buena recepción del objeto será fundamental la utilización de forma adecuada de ambas manos y pies y de posibles instrumentos para golpearlo.

4. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.

Con este criterio se pretende evaluar los progresos de otra de las habilidades del manejo de objetos: el bote. La evaluación se hará en situaciones de juego, siendo más relevante la capacidad de desplazar el objeto y el dominio del bote con ambas manos que la facilidad para resolver situaciones de oposición.

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la apli-

cación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

Aunque el desarrollo de las capacidades se hace globalmente, en este ciclo pondremos especial atención a la velocidad dado que en estas edades se produce un aumento muy significativo de la velocidad de reacción.

6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.

Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos y las alumnas controlan el gesto y el movimiento y los utilizan para comunicarse. Se valorará la naturalidad y espontaneidad de los movimientos, la utilización personal y creativa (no estereotipada) de los gestos y posturas corporales y el uso correcto que el alumnado hace de todos ellos.

7. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de establecer relaciones entre la práctica de ejercicio y el mantenimiento o la mejora de la salud como un bien individual y social al que todos pueden contribuir. En este ciclo será importante que los alumnos conozcan la necesidad del ejercicio físico para un crecimiento y desarrollo equilibrado y algunos de los efectos positivos del mismo.

8. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

Con este criterio se pretende comprobar si los alumnos y las alumnas sitúan la satisfacción por el propio esfuerzo y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades de iniciación deportiva, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder).

Primer ciclo

1. Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).
2. Sincronizar el movimiento corporal a estructuras rítmicas sencillas y conocidas.
3. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.
4. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

Segundo ciclo

1. Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.
2. Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal o con instrumentos.
3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.
4. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

Tercer ciclo

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza.
2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.
3. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

6. Reaccionar ante las informaciones auditivas o visuales que llegan del entorno empleando el movimiento o los gestos (patrones motores, movimientos expresivos, gestos, inmovilidad).

7. Identificar como acciones saludables las normas de higiene personal asociadas con la realización de actividades físicas (lavarse las manos después de jugar, cambiarse de ropa cuando está sucia o sudada), practicándolas habitualmente.

Segundo ciclo

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.
6. Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.
7. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

Tercer ciclo

4. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.
5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.
6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.
7. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

Primer ciclo

8. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

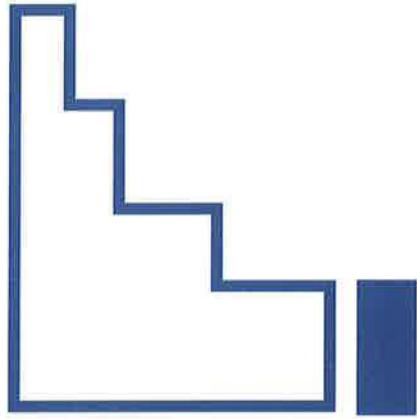
Segundo ciclo

Tercer ciclo

8. Respetar las normas establecidas en los juegos reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

8. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

Educación Física



Orientaciones Didácticas

Índice

	<i>Páginas</i>
ORIENTACIONES GENERALES.....	71
Introducción	71
Enfoque globalizador: pautas a seguir	72
Globalización y unidades didácticas	74
Metodología	77
Atención a la diversidad.....	78
Mecanismo de percepción, decisión y ejecución.....	81
A. Mecanismo de percepción.....	82
B. Mecanismo de decisión	84
C. Mecanismo de ejecución	86
El juego motor	87
ORIENTACIONES ESPECÍFICAS.....	93
Relación con otras áreas	93
Los temas transversales.....	96
Organización de los contenidos.....	99

	<i>Páginas</i>
Contenidos específicos	101
El cuerpo: imagen y percepción.....	101
El cuerpo: habilidades y destrezas	102
El cuerpo: expresión y comunicación.....	103
Salud corporal.....	104
Los juegos	105
Criterios para el diseño de actividades.....	106
Intervención del maestro y de la maestra	109
Espacios, tiempos y materiales	112
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN	115
Principios generales.....	115
Evaluación del proceso de aprendizaje.....	116
Qué evaluar	116
Cómo evaluar.....	120
Cuándo evaluar.....	125
Evaluación del proceso de enseñanza.....	126

Orientaciones generales

Introducción

El área de la Educación Física implica un conocimiento **vivenciado** de sus contenidos, ya que éstos comprenden todas aquellas experiencias centradas en el cuerpo y en el movimiento del alumno y de la alumna. De esta forma los alumnos se convierten en protagonistas, no sólo de la acción educativa, sino también del contenido de la misma, en tanto en cuanto realizan un conjunto de experiencias personales, moviéndose en un espacio durante un tiempo. Experiencias que les ayudan a conocer, dominar y desarrollar su cuerpo y su acción motriz, así como a tomar conciencia del espacio y del tiempo en que se mueven, para orientarse e intervenir en aquél autónomamente.

Esta área se basa en la necesidad que tiene el alumno de moverse libre y espontáneamente. El movimiento constante es una realidad inherente al alumnado de esta etapa, ya que posee una motricidad rica y exuberante. El maestro es responsable de dar cauce a esta vitalidad motriz, potenciarla, enriquecerla. De ahí que los contenidos del área de Educación Física sean relevantes y significativos para los alumnos, y posean una peculiar **motivación intrínseca**.

La intervención del maestro en Educación Física ha de procurar respetar, fomentar y tomar como punto de partida **el movimiento cotidiano y espontáneo**, promoviendo planteamientos de distribución del espacio y de las normas que supongan una libertad y autonomía de la propia movilidad, ya que lo que en esta etapa el alumno y la alumna están necesitando es que se dé cauce a su motricidad espontánea.

El juego es una forma de aprendizaje natural en los alumnos, no sólo de aprendizajes motores, sino también sociales, cognitivos y afectivos. Y ya que “jugar” en esta etapa es también, y sobre todo, “aprender a jugar”, las conductas motrices están interrelacionadas y condicionadas, a veces, por las capacidades motrices, cognitivas y afectivas. El juego será un crisol en el que se explorará, se cotejará, se modificará y se consolidará la conducta motriz. El juego es un modo peculiar de enfrentarse a las diferentes situaciones, en un medio contextualizado, atractivo, motivante y divertido.

Enfoque globalizador: pautas a seguir

¿Cuál es el punto de partida de los alumnos de esta etapa? ¿A dónde queremos orientarlos? En los comienzos de esta etapa no se manifiesta una aptitud física diferenciada, sino que su capacidad motriz está globalizada en cada una de sus acciones motrices; sus esquemas corporales y de movimiento son globales. El alumno y la alumna de esta edad tienen que superar la **yuxtaposición**, comportamiento que se origina cuando se **concentra** en las partes o detalles de una tarea motriz o de un juego, ya que suele tener la atención polarizada sobre aspectos perceptivos más llamativos de la tarea o juego planteados, **impidiéndole relacionar esas partes o detalles dentro de un todo**. También debe superar su **sincretismo**, que se origina cuando se **concentra** en el todo de una experiencia motriz, **sin relacionar el todo con las partes**.

La intervención del maestro consistirá en ayudarles, mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje, a superar esta yuxtaposición y sincretismo, promoviendo situaciones que les permitan analizar y relacionar, a fin de rehacer y enriquecer sus esquemas motores y espaciotemporales y, como consecuencia, su esquema corporal. Por tanto, conviene evitar un planteamiento de la Educación Física como un cúmulo, una yuxtaposición, de tareas motrices, de conocimientos y de informaciones.

La capacidad analítica e integradora que se pretende potenciar en los alumnos requiere de los educadores tener en cuenta cómo la realidad es y aparece contextualizada, unitaria, pero compuesta por muchos elementos interrelacionados; cómo es el aprendizaje motor, es decir, cómo en el proceso de percepción, a partir de experiencias anteriores, los alumnos asimilan y acomodan la actual, teniendo una

nueva percepción senso-motriz, a partir de la cual se ponen en marcha los mecanismos de decisión y de ejecución, y cómo los problemas o situaciones reales o jugadas demandan una acción motriz global, que haya tenido en cuenta todos los factores y elementos suficientes y necesarios para que la acción motriz sea la adecuada.

El enfoque globalizador sugiere asimismo seguir unas **pautas** muy específicas en la intervención educativa como maestros especialistas en Educación Física de Primaria:

- El maestro necesita conocer las características psicomotrices del alumno y alumna de esta etapa, así como la secuencia de los mecanismos que intervienen en el proceso del aprendizaje motor. Los mecanismos de percepción, de decisión y de ejecución se dan en cada tarea motriz y a lo largo de la etapa, pero cada tarea y cada momento de aprendizaje precisan un análisis para detectar y determinar en cuál o cuáles de ellos es necesario poner mayor o menor atención.
- Las decisiones sobre globalización deberán estar presentes en el **Proyecto Curricular de Etapa**, y, en relación al área de Educación Física, el especialista tendrá que responsabilizarse de secuenciar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación en los tres ciclos, **yendo de lo global a lo específico y dando un carácter cíclico e integrado a los contenidos**.
- Otra pauta a tener en cuenta para esta etapa, al realizar las **programaciones**, será el trabajo conjunto del equipo docente del ciclo, tutores y especialistas, eligiendo los núcleos o ejes de globalización en torno a los cuales se organizarán los objetivos y contenidos de las Unidades Didácticas. Éstas conforman el conjunto de la programación. Es aquí, y en este momento, donde el especialista de Educación Física debe orientar al resto sobre cómo esta área aporta y demanda contenidos concretos que puedan integrarse en torno a los núcleos o ejes globalizadores. Y es en este momento evolutivo de las operaciones concretas cuando se da una gran relación entre el desarrollo motor y el cognitivo. De ahí que no se pueda olvidar la importancia de las vivencias, de las corporeizaciones o expresiones corporales y de la participación activa de la motricidad como base fundamental y necesaria para elaborar las estructuras básicas del pensamiento, especialmente en los dos primeros ciclos.

La actividad física tiene valor educativo por las posibilidades de exploración que proporciona en el entorno y por las relaciones lógicas que favorece en los alumnos, a través de las relaciones con objetos, con el espacio, con las personas y consigo mismos. El alumno y la alumna construyen sus primeras nociones topológicas, espaciales, temporales y de resolución de problemas en actividades que emprenden con otros en diferentes situaciones de movimiento y de juego.

Globalización y Unidades Didácticas

Un enfoque globalizador, a la hora de diseñar las **Unidades Didácticas** en el área de Educación Física, requiere seguir unas **pautas**, dentro de un posible esquema o marco referencial:

- Se necesita **partir de la realidad del grupo de aula y de cada alumno y alumna**. ¿Cómo? En el Proyecto Curricular de Etapa se han tenido que secuenciar por ciclos, como indicamos antes, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, así como determinar, de forma hipotética, qué esquemas y conocimientos previos se considera que puedan tener los alumnos y alumnas al iniciar cada ciclo. Éstos deben ser el marco referencial que permita buscar o confeccionar, como hipótesis, unas pruebas concretas que exploren cómo están el grupo y cada uno de los alumnos. Las pruebas o tests baremados existentes se pueden usar, pero conscientes de que dichos baremos suelen estar descontextualizados, es decir, no servirán para el entorno concreto del centro y del aula. Pueden ser un referente lejano y relativo. Ya se verá más adelante cómo, a partir de estas pruebas o tests, se deberían ir adaptando los más convenientes al medio concreto y también se podrán ir confeccionando baremos, una vez se hayan constatado datos generales. Asimismo los datos obtenidos van a marcar el punto de partida.
- La enseñanza de cualquier contenido, dado su carácter cíclico y progresivo, tiene que cuestionar al maestro qué aprendizajes, **contenidos previos**, requiere. Jugar a “Tula botando”, por ejemplo, supone una coordinación óculo-manual y una percepción espacial propias de un tercer ciclo. ¿Ha habido tareas motrices previas de coordinación óculo-manual en una

posición fija? ¿Posteriormente, moviéndose los alumnos? ¿Se han realizado tareas o juegos de persecución, sin más? La enseñanza de cualquier concepto, procedimiento y actitud debe interrogar al maestro acerca de qué se ha hecho previamente para poder construir sobre ello el nuevo aprendizaje.

- En esta etapa es fundamental **partir del movimiento espontáneo, cotidiano, de tareas motrices jugadas o de un juego**. Estos tipos de movimiento ya “nacen” contextualizados, son motivantes, se adaptan a la gran mayoría. De ahí que puedan llegar a ser significativos y funcionales.
- Es necesario fomentar la **exploración y experimentación** de su propio cuerpo y movimiento. Jugando los alumnos van a tomar conciencia de su cuerpo y de su actividad motriz. Jugando van a descubrir sus posibilidades. Jugando van a seleccionar gestos, comportamientos suyos e imitar los de otros.
- Se potenciará la **observación**, con el máximo de sentidos, de su cuerpo y de su actividad motriz, con el fin de enriquecer sus percepciones senso-motrices. Se crearán situaciones para que sientan su calor corporal en estado de quietud y al moverse, su sudor, el cambio de tamaño de los músculos, sus diferentes posiciones corporales, su esfuerzo, su respiración, su relajación...
- A partir del segundo ciclo **se iniciará el análisis** de las distintas estrategias empleadas por los alumnos y alumnas en los juegos, utilizando los instrumentos que tanto el área de Educación Física como la del Conocimiento del Medio ofrecen para sistematizar y objetivar dicho análisis, por ejemplo, en relación a la orientación espacial.
- La capacidad de observación y de análisis de las acciones motrices permite el desarrollo de otra capacidad importante en esta etapa: **la capacidad de relación**. En un primer ciclo se han de establecer relaciones simples, y de forma más compleja en los otros dos ciclos. Los alumnos establecerán relaciones de cada segmento corporal con lo que éste hace, descubriendo sus funciones; comparando unos segmentos con otros encontrarán semejanzas y diferencias, tanto en sus formas como en sus funciones. Las observaciones de su cuerpo y de su movimiento las relacionarán con la alimentación,

la salud y el bienestar corporal... Relacionarán, de forma comparativa, los gestos o esquemas motores empleados por los distintos compañeros para resolver un problema, eligiendo los más adecuados y explicando su porqué.

- La **verbalización** debe estar integrada en todo el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje de Primaria. La verbalización, después de la actividad motriz o durante la misma, ayuda a interiorizar más la tarea, el gesto o el esquema motor. Facilita y consolida la significatividad y funcionalidad del esquema motor. Unas veces será el propio maestro quien aporte, acompañando al gesto o tarea motriz, una verbalización del significado y funcionalidad del mismo. Otras, serán los alumnos quienes, individualmente o en grupo, lo verbalicen.
- Todo el proceso anterior lleva, al final de una o varias sesiones, a verbalizar unas **conclusiones**, tanto en relación a la actividad motriz en sí como a aspectos relacionados con la misma: hábitos de higiene, alimentarios, salud, consumo... Estas mismas conclusiones se pueden expresar, para que quede constancia de ellas, de diversas formas: por escrito, en gráficos, con expresiones corporales, con actividades plásticas... Con estos procedimientos los alumnos se habituarán a sintetizar, a aceptar esquemas y soluciones globales que tengan en cuenta los distintos puntos de vista. De esta forma se crea un hábito de síntesis, al mismo tiempo que se refuerza la memoria motriz comprensiva, base de futuros aprendizajes.
- Para comprobar el grado de aprendizaje de los esquemas motores que los alumnos van adquiriendo es necesario crear situaciones jugadas diferentes o juegos de simulación y constatar su **capacidad de adaptación** a los estímulos perceptivos nuevos, así como **su capacidad de seleccionar** los movimientos más adecuados para dar una respuesta correcta y eficaz. Además, la utilización de los esquemas motores en situaciones variadas permite aumentar su capacidad resolutive y afianzar sus posibilidades de acción.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje lleva consigo un proceso de **evaluación**. Asimismo, la **autoevaluación** está unida intrínsecamente al conocimiento que deben ir adquiriendo los

alumnos de su cuerpo y de sus posibilidades motrices, así como de sus progresos concretos. De esta forma cada uno va construyendo más objetivamente su propia imagen y autoestima.

Metodología

Las decisiones sobre **metodología** tienen que estar presentes en el Proyecto Curricular de Etapa, cuando se establezcan las líneas metodológicas de la misma. En el área de Educación Física existen diversos métodos. Considerados en sí mismos tanto unos como otros no son mejores o peores, sino que dependen de cómo, cuándo, para qué y para quién son utilizados. Por otra parte, habrá que tener en cuenta que cualquier tarea o actividad motriz, a lo largo de todo su desarrollo progresivo, puede abordarse con uno o varios métodos o estrategias.

A la hora de tomar decisiones metodológicas convendría que el maestro tuviera presente el enfoque globalizador y los modelos de aprendizaje, ambos interrelacionados. Por una parte, habrá que ver cuáles de entre ellos respetan o tienen en cuenta las pautas anteriormente expuestas para una enseñanza y aprendizaje globalizado. Por otra, tener en cuenta los modelos de enseñanza y aprendizaje.

El modelo de enseñanza y aprendizaje por recepción, una de cuyas concreciones puede ser el **método de mando directo**, frecuentemente utilizado en esta área, no debe suponer la simple construcción de automatismos por un proceso repetitivo y monótono de ejercicios, proceso de yuxtaposición y acumulación que para el alumnado de estas edades carece de significado. La automatización de determinados esquemas motores de habilidades básicas no puede basarse sólo en una mera y constante repetición de los mismos en un proceso de “memorización motriz”, sino dentro de unos contextos atractivos y motivantes, como pueden ser juegos o formas jugadas, y, al mismo tiempo, acompañados de una verbalización explicativa y significativa del maestro, la cual ayude a los alumnos a relacionar el nuevo aprendizaje con los anteriores. De esta forma, el modelo de enseñanza y aprendizaje receptivo adquirirá, siempre que el alumno o alumna lo interiorice, un valor significativo y, a su vez, tendrá su máxima utilidad en los mecanismos de ejecución del aprendizaje motor, es decir, conseguiremos una “memoria motriz comprensiva” y una buena ejecución de tareas.

El modelo de enseñanza y aprendizaje por descubrimiento adquiere mayor significado en esta etapa de Educación Primaria, ya que se pretende que los alumnos exploren, descubran y crean en sus posibilidades de movimiento; vayan seleccionando por sí mismos, y ayudados por el maestro, esquemas motrices más eficaces; resuelvan los problemas creados en situaciones reales, jugadas o simuladas, aplicando los movimientos más adecuados a los estímulos perceptivos, previa valoración de sus posibilidades.

La adquisición de las habilidades motrices exige, a lo largo de esta etapa, una exploración y experimentación continua de los movimientos básicos y espontáneos del alumno y de la alumna, dándoles el maestro cauces de búsqueda y selección de los movimientos más económicos y eficaces. Dada la plasticidad y riqueza motriz de esta etapa, el principio de la variable y variada actividad en torno al mismo esquema motor es básico, ya que, al experimentar el sujeto distintas situaciones concretas correspondientes a la misma estructura motriz, posibilita el que retenga lo que de común tengan. Así el alumno y la alumna se crearán ellos mismos un esquema general caracterizado por su plasticidad y posibilidades de generalización.

Atención a la diversidad

Existe una serie de factores que influyen para que los alumnos y alumnas que acceden a la enseñanza obligatoria lleguen a la misma con un bagaje motor muy diferente. Estos factores hay que tenerlos en cuenta, ya que pueden condicionar los aprendizajes posteriores y sucesivos. Entre ellos se pueden considerar los siguientes:

- El hecho de que la Educación Infantil no sea una enseñanza de carácter obligatorio trae como consecuencia que un porcentaje de alumnos y alumnas accedan a la educación obligatoria con unas condiciones y estado de desarrollo diferentes.
- Los niños y niñas, en estos primeros años de vida, han sufrido muchas veces restricciones en su capacidad motriz por el riesgo que comporta su desarrollo en ciertos medios urbanos, y, en otras ocasiones, por una sobreprotección familiar. Dentro de los mismos medios urbanos, también hay que considerar la disparidad de circunstancias socio-culturales, que también producen unos condicionamientos diferentes y heterogéneos.

- Asimismo, los niños y niñas de ambientes rurales suelen tener un mayor desarrollo en algunas habilidades motrices y, sobre todo, una libertad y autonomía para desplazarse en su entorno.

Es necesario tener en cuenta estos factores en el Proyecto Curricular de Etapa, si es que el problema adquiere un carácter general o realmente significativo, así como en las programaciones del primer ciclo. De esta forma la escuela, y esta área en concreto, deberá programar experiencias que compensen las posibles carencias, ofreciendo a los alumnos y alumnas las oportunidades de aprendizaje que no hayan tenido por diversas causas.

Los **conocimientos previos** de los alumnos y alumnas, que constituyen el punto obligado de partida para una enseñanza y aprendizaje significativos, no sólo es necesario constatarlos al comienzo de la Educación Primaria, sino también al comienzo de cada ciclo y en cada nuevo aprendizaje. Pero no basta tener en cuenta lo previo al inicio del nuevo aprendizaje, también es necesario constatar y contar con los ritmos y condiciones personales únicos y diversos. Y es que el aprendizaje es individual, y se concibe como un proceso de construcción del propio alumno y alumna, al que el maestro aporta, con su intervención educativa, elementos de motivación, de información y de reflexión significativa, facilitando a cada alumno establecer relaciones entre los aprendizajes nuevos y los anteriores que ya posee y de los que parte.

A lo largo de esta etapa los rasgos diferenciadores individuales tienen que estar presentes en los planteamientos psicopedagógicos a la hora de orientar y programar cualquier proceso de aprendizaje.

Este planteamiento pedagógico de **atención individualizada**, que se está planteando y justificando, es claro que posee una bondad, influencia y eficacia en la intervención educativa, pero no es menos claro y evidente que conlleva una complejidad y dificultad para el maestro. Éste tendrá que acudir a estrategias y recursos pedagógicos que respondan a las diferentes realidades y necesidades del alumnado. Entre éstas deberá tener en cuenta, además de los diferentes ritmos de aprendizaje, las dificultades que se presentan en el ámbito cognitivo y de la comprensión, así como aquellas otras que provengan de los ámbitos afectivos, motrices o de relación social (como las inhibiciones). Es frecuente considerar a los alumnos

con dificultades cognitivas como aquellos que necesitan ayuda especial y desatender a todos aquellos otros que, teniendo un alto desarrollo de estas capacidades, ni se les ayuda a progresar en ellas, ni, lo que es más grave, se les ayuda a desarrollar los otros tipos de capacidades para los que están menos dotados.

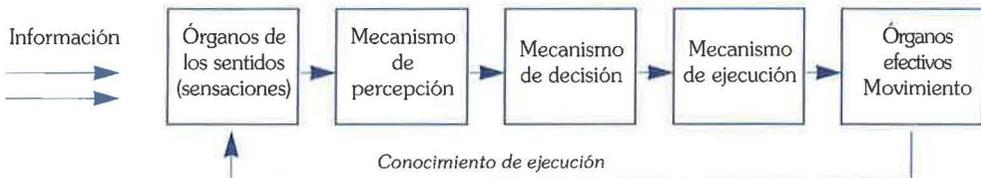
En cuanto a las **diferencias individuales debidas al factor sexo**, no son muy significativas en esta etapa, si se consideran desde un desarrollo psicomotor, no así desde los hábitos, costumbres y estereotipos sociales, que, a veces, son un condicionante que inhibe el aprendizaje libre y espontáneo para el cual sí están aptos. Unas programaciones comunes para ambos sexos y unos refuerzos oportunos y adecuados, al realizar ciertas tareas típicas para alguno de ambos sexos, sería un buen arranque y vacuna preventiva para sucesivos aprendizajes en la pubertad y en la adolescencia. El maestro constatará cómo las alumnas muestran una cierta superioridad en tareas de equilibrio dinámico, de motricidad fina, de saltos rítmicos con apoyo y de agilidad. Los alumnos la manifiestan en relación a la potencia de sus extremidades, al tiempo de reacción y al movimiento. Dichas diferencias no son significativas a la hora de programar las actividades, pero sí habrá que tenerlas en cuenta en el momento de su realización, ya que será cuando se deberá verbalizar y dar significado a esta diversidad de sexo, que exige de cada alumno y alumna un reconocimiento, una valoración y una aceptación de dicha diversidad.

En definitiva, el maestro tiene que poseer, por una parte, un conocimiento de dónde está el grupo y cada uno de los alumnos y alumnas, y, por otra, un marco referencial claro y preciso de los grados de destreza que cabe esperar a determinadas edades. Dicho marco no puede traducirse en cotas que todos los alumnos y alumnas tienen que alcanzar, sin tener en cuenta las características individuales. Sino que en este marco, en el cual se tiene que desenvolver, debe hacerlo con flexibilidad, para tratar de responder con los métodos, estrategias y recursos más adecuados al momento de aprendizaje de cada alumno o alumna o grupo de alumnos. Resulta muy adecuado proponer una situación o actividad de aprendizaje que todos los alumnos de la clase sean capaces de realizar en mayor o menor grado y estructurar la progresión en la dificultad de los diferentes aspectos implicados en la misma en función de los avances que van obteniendo cada uno de ellos. No hay que lograr una respuesta motriz única y válida para todos, sino mejorar la competencia motriz del alumno y de la alumna con relación al punto de partida. Estos procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualizado como

grupal, que se complementan y refuerzan, llevan a una deducción clara en relación a la formación grupal: que las diferencias en cuanto a sexo, características somatomórficas o cualquier otra condición inherente al individuo mismo no pueden ser criterios para la agrupación o la asignación de tareas.

Mecanismo de percepción, decisión y ejecución

El maestro también tiene que tener en cuenta la complejidad de las tareas motrices programadas y su relación con el momento de aprendizaje en el que se encuentran sus alumnos y alumnas. Para establecer una secuencia coherente en sus programaciones necesita analizar los mecanismos de percepción, decisión y ejecución que componen el aprendizaje motor y que se dan en cada tarea, con el fin de que tanto el aprendizaje como su intervención, en caso de dificultad o error, puedan ser adecuados y precisos, sabiendo dónde, cómo y cuándo actuar.



Este modelo de aprendizaje motor se puede comprender mejor con un ejemplo. Los alumnos y alumnas están jugando a “balón prisionero”. Un jugador al que han lanzado el balón no lo ha cogido bien. Puede ser o porque estaba distraído o por no haber percibido correctamente su trayectoria, pues el jugador contrario le engañó. En este caso el mecanismo de percepción ha fallado. Suponiendo que sí haya percibido bien, pero decida correr, dando la espalda al contrario, su estrategia de decisión puede demostrarse equivocada, al ser alcanzado fácilmente por el contrario. Y suponiendo que esté perfectamente colocado y haya percibido bien y decida coger el balón, pudiera ser que fallara en la recepción por una deficiente técnica, en cuyo caso sería en el mecanismo de ejecución donde estaría el fallo.

Apoyándose en este modelo gráfico y en este ejemplo se puede ir comprendiendo el siguiente análisis de los tres mecanismos del aprendizaje motor que están en cualquier tarea motriz.

A. Mecanismo de percepción

En cuanto al *mecanismo de percepción*, al analizar las tareas motrices que serán objeto de enseñanza habrá que atender a varios factores:

1. El **número de estímulos fundamentales** a los que es preciso atender.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>— Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad:</p> <ul style="list-style-type: none">• controlando los movimientos en espacios conocidos,• desplazándose de diferentes formas y• adecuando los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos).	<p>— Progreso de la adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none">• controlando los movimientos en diferentes entornos cercanos y conocidos,• utilizando formas de desplazarse no habituales y• adecuando los movimientos a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás.	<p>— Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones en distintos medios (acuático, montaña), empleando distintos materiales y adecuándose a los estímulos externos.</p>

Con este ejemplo se puede entender la gradación de estos procedimientos a lo largo de la etapa de Primaria. En un primer ciclo la adaptación se da en un espacio conocido y estable, con el fin de que el mecanismo de percepción sea simple. En un segundo ciclo la percep-

ción ya es más compleja, pues se trata de entornos diferentes y con los desplazamientos de los compañeros, a los que se deberá adaptar. Y en un tercer ciclo se modifican los medios (acuático, montaña) y los materiales, aumentando los estímulos externos.

2. La implicación que la tarea tiene respecto al **dominio espacial y temporal** necesario para llevarla a cabo.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> — Orientación espacial, situando los objetos en relación a su propio cuerpo y apreciando la distancia y sentido de los desplazamientos propios. — Sincronización de su movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, diferenciando en ellas los sonidos por su duración y por su intensidad. 	<ul style="list-style-type: none"> — Orientación espacial con relación a los objetos y a las personas. — Reproducción de estructuras rítmicas conocidas, corporalmente o con instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Orientación espacial en movimiento, situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás. — Creación de estructuras rítmicas, mediante la combinación de las conocidas.

También en estos ejemplos se puede constatar cómo ambos procedimientos, tanto del dominio espacial como del temporal, están secuenciados. En un primer ciclo, la percepción espacial y su orientación giran en torno al propio alumno y alumna, que se consideran el centro de todo. También van interiorizando el tiempo, a través de las percepciones concretas que tienen de la secuencia de sus acciones, así como de la forma de realizarlas. Como consecuencia son capaces de acompañar el ritmo de una canción sencilla golpeando en la mesa con las manos. En un segundo ciclo mejoran sus percepciones espaciales, pues son capaces de tener otros puntos de vista, situando los objetos en relación unos con otros. En cuanto a la

percepción temporal, asocian los acontecimientos vividos y de esta relación deducen la duración. Esta mejora en la percepción temporal les capacita para retener una estructura rítmica realizada con anterioridad y, posteriormente, reproducirla. En el tercer curso, la percepción espacial ha evolucionado bastante, de ahí que los alumnos puedan orientarse estando en movimiento, tanto ellos como los demás. Por ejemplo, podrán realizar un juego en el que, estando por parejas, uno siempre tendrá que estar situado a la derecha del compañero, que se moverá por todo el espacio. E igualmente ha habido un progreso significativo en relación al dominio temporal, pues ya no sólo reproducen ritmos aprendidos, sino que son capaces de combinar los aprendidos y crear otros nuevos.

3. **La atención** es la condición básica para una percepción correcta de la realidad y, por tanto, del aprendizaje motor. El maestro y la maestra tendrán que tener en cuenta esta capacidad de atención, ya que a lo largo de la etapa los alumnos van evolucionando de forma significativa. Los alumnos aparecen, en el primer ciclo, con una atención fluctuante, dispersa y polarizada hacia aspectos poco relevantes del juego o de la actividad. Sin embargo, su atención resulta más elevada siempre que algo les motiva e interesa. La maduración progresiva que se va dando en este ciclo y la motivación que suponen las actividades lúdicas, con las que deben plantearse las tareas motrices, hacen que su atención se mantenga durante tiempos razonables, consiguiendo así mejores aprendizajes. En el segundo y tercer ciclo, la atención se fortalece, siempre que las tareas no exijan una complejidad elevada de percepción espacio-temporal, dada su imposibilidad de memorizar secuencias largas de movimientos. En estos ciclos mejora la recepción e integración de las informaciones visuales y auditivas.

B. Mecanismo de decisión

En relación al *mecanismo o proceso de decisión* se deben tener en cuenta las posibilidades y limitaciones de los alumnos de esta etapa en cada ciclo. La decisión de realizar un movi-

miento, un esquema motor o de plantear una estrategia implica un proceso cognitivo que plantearía cuál es el problema y cuáles las posibles soluciones al mismo. Así pues, el alumno debe estar en disposición de entender el problema, como paso previo a estar en disposición de elegir una respuesta y decidir en el momento oportuno. Entender el problema entra de lleno en su capacidad cognitiva y en la forma de planteamiento del maestro, que deberá utilizar los términos o recursos que sean más comprensibles y asimilables para los alumnos. Además, estar en disposición de elegir una respuesta implica poseer un bagaje motor suficiente para el problema planteado. Y decidirse en el momento oportuno lleva consigo, además de un elemento de capacidad de reacción, elementos relacionados con factores espacio-temporales analizados en el proceso de percepción.

Por ello, en el momento de analizar las tareas para su proposición de aprendizaje, debemos contemplar qué posibilidades tiene el alumno de comprender el problema de decisión que se le plantea y si, efectivamente, tiene adquiridos esquemas básicos para responder y cuándo responder.

Así, se tiene que tener en cuenta cómo los alumnos, en el segundo ciclo, inician un desarrollo de su capacidad de reflexión en dos direcciones temporales: hacia atrás, el pasado, y hacia adelante, el futuro, pudiendo retener en su mente la experiencia anterior, la presente y la anticipación de la futura. Como consecuencia, son capaces de decidir y elaborar una acción, un gesto, un esquema motor nuevo. Hasta estos momentos han tenido una imagen de su propio cuerpo y movimiento reproductora y mimética, y ahora pasan a una imagen creadora y anticipadora. Esto favorece la adaptación, la selección o el ajuste del cuerpo y de sus movimientos a situaciones nuevas, así como propicia la planificación y la programación de acciones motrices.

En el tercer ciclo ya son capaces de elaborar diferentes estrategias para solucionar un problema, para dar una respuesta motriz económica y eficaz, e individualmente o en grupo adoptar la más apropiada a las circunstancias.

En la siguiente secuencia se pueden ver reflejadas estas reflexiones.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> — Resolución de problemas motores, variando alguna condición de las que ya sabe resolver. — Elaboración de esquemas motores nuevos (golpear, tirar, reptar). — Aplicación de esquemas ya conocidos (gatear, correr, saltar). 	<ul style="list-style-type: none"> — Progreso en la resolución de problemas motores, siendo los propios alumnos y alumnas quienes propongan varias estrategias para resolver un mismo problema. — Elaboración de nuevos esquemas motores (rodar, trepar, transportar). 	<ul style="list-style-type: none"> — Resolución de problemas motores, seleccionando estrategias de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

C. Mecanismo de ejecución

Y en cuanto al *mecanismo de ejecución*, habrá que considerar los dos componentes necesarios a la hora de ejecutar una tarea motriz: el componente cuantitativo o condición física y el componente cualitativo o habilidades y destrezas básicas. En esta etapa, por ejemplo, “aprender a correr posicionando bien el pie, coordinando el gesto de piernas y brazos contrapuestos...” es más importante atender a estos componentes cualitativos de la carrera que “correr mucho”, “correr más que...”, que serían los componentes cuantitativos. El maestro tiene que enfocar la condición física, en la etapa de Primaria, como elemento cuantitativo y condicionante para el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas, pero teniendo claro que nunca puede ser impedimento para su realización. La condición física será desarrollada no de forma específica, sino globalizada en cada una de las habilidades y destrezas básicas. Así, la condición física que requiera una tarea ni debe impedir que algunos alumnos y alumnas queden al margen de los aprendizajes ni debe conducir a que bastantes alumnos y alumnas adquieran errores posturales, que posteriormente serían difícilmente corregibles. En todo caso, si es preciso, se introducirán las modificaciones pertinentes y exigidas para su correcta realización por parte de todos. Las mismas modificaciones realizadas en los juegos predeportivos, en cuanto a espacio, tiempo y materiales se refiere, ayudan a entender cómo el componente cuantitativo de la ejecución no debe impedir realizar a los

alumnos y alumnas unos aprendizajes de esquemas predeportivos, que es el componente cualitativo.

En el primer ciclo se atenderán las ejecuciones de tareas, pero será en el segundo cuando se dé más importancia a la adquisición de los esquemas motores adecuados a cada situación concreta y diversa y se pida una calidad de ejecución en los ya conocidos. Y, sobre todo, en el tercer ciclo se seleccionarán y elaborarán los esquemas más económicos y eficaces de las habilidades y destrezas básicas, ya que se supone una mayor coordinación y equilibrio, un mayor control y dominio motor y corporal.

El juego motor

Una didáctica basada en el *juego motor* será la más indicada como enfoque globalizador para la Educación Primaria, ya que el juego es una actividad psico-motriz-social en la que el alumno y la alumna deben dar una respuesta total a los diversos aspectos implicados en la solución. El juego es una actividad imprescindible para su adecuado y correcto desarrollo físico, psíquico y social. ¿Por qué estas afirmaciones? ¿Qué características tiene el juego en sí mismo? ¿Siempre se ha valorado y considerado su propio proceso, es decir, “aprender a jugar”?

El juego se ha venido considerando, tanto por parte de padres como por los propios educadores, como algo banal, superfluo, fútil y poco serio, comparado con el trabajo. “No juegues”, “Deja de jugar” eran expresiones bastante comunes cuando un niño o niña se ponía a explorar con el material de trabajo que tenía delante, y cargadas con unas connotaciones poco apreciativas del juego. Lo importante era el trabajo y, entre trabajos, el descanso, el juego. Éste se entendía como una actividad para pasar el tiempo; de ahí que los momentos de juego se determinaran y restringieran, y, sobre todo, no se le apreciase ni se investigase en él para sacarle su justo valor y el máximo de rendimiento. Hoy el juego no sólo está aceptado, sino recomendado como elemento educativo. Éstas son algunas de sus características por las que se considera el juego motor en sí, en su propio proceso, como una actividad motriz educadora y adecuada para un aprendizaje significativo:

- Es una realidad motriz natural y espontánea, que reporta al alumno y alumna un placer y una satisfacción. Cuando el

El juego y el aprendizaje significativo

alumno se implica en el juego, descubre su papel y actúa, se suele olvidar del tiempo y se desenvuelve en el espacio con los objetos y con los demás de forma divertida y feliz. El esfuerzo y la responsabilidad no están ausentes de algunos juegos, ya que el propio alumno y alumna se lo imponen como exigencias de la propia dinámica del juego, en el que están implicados e integrados.

- El juego motor, tanto libre como dirigido, es una de las actividades motrices que posibilita y ofrece una interacción. Esta interacción entre los alumnos y alumnas es necesaria y esencial para que se produzca un aprendizaje significativo, pues permite confrontar las percepciones y esquemas, intercambiar informaciones, modificar conceptos o esquemas previos, conocer y compartir las estrategias aprendidas por los otros, a veces distintas de las personales. El juego posibilita unas relaciones entre iguales, ya que entre ellos dialogan, discuten y se ponen de acuerdo a la hora de concretar y confeccionar o de adaptar unas reglas. Así rompen la dinámica de la vida diaria en la que existe la jerarquía y dependencia adulto-niño.
- El juego ayuda a desarrollar las capacidades físicas y las habilidades y destrezas básicas, pues en él y a través de él los alumnos exploran, experimentan y conocen sus propias posibilidades o limitaciones corporales y de movimiento, así como las de los demás, aceptándose a sí mismos y a los otros como son.
- El juego permite un desarrollo de la capacidad de adaptación, ya que quien participa en él tiene que adaptarse a situaciones, problemas, entornos y medios diferentes y diversos, así como a normas y reglas a convenir o a aceptar con otros. Muchas de estas normas y reglas no hacen sino reflejar y plasmar el entorno social, con lo cual, al jugar, se van interiorizando los valores, las costumbres, los hábitos... de la sociedad, su estructura social.
- El juego es un gran medio de aprendizaje natural, espontáneo y, otras veces, programado. El juego se desarrolla en un entorno abierto o cerrado, en un espacio y tiempo concretos, con unos objetos y recursos determinados, así como con unos componentes en plano de igualdad. Es aquí donde el alumno y la alumna interactúan con el medio y sus elementos, exploran y experimentan sus capacidades de movimiento, conociendo-

las y aceptándolas, y donde aprenden a modificarlas para conseguir unos movimientos más elaborados, económicos y eficaces. Jugando se conocen a sí mismos y a su entorno.

El juego, además de ser la situación de aprendizaje más natural y amena en estas edades, tiene en sí mismo una serie de aportaciones pedagógicas frente a la propuesta tradicional de ejercicios:

Aportaciones pedagógicas

- El juego es una actividad motriz contextualizada en la práctica habitual del alumno; su aplicabilidad directa la hace más significativa. El ejercicio es un hecho motor aislado o en condiciones de aplicación descontextualizadas; de ahí que las condiciones de aprendizaje no sean las mismas que las de aplicación.
- El juego motiva por sí mismo la actividad con independencia de los estímulos externos. En el ejercicio hay que proponer y estimular la actividad desde fuera.
- En el juego es el propio alumno el que trata de aportar soluciones a los planteamientos. En el ejercicio, el alumno se adapta a un modelo externo y trata de reproducirlo, lo que supone una respuesta más elaborada.
- El juego posibilita una mayor interacción entre alumnos, pero la cantidad de información y corrección que puede recibir un alumno es limitada. El ejercicio permite una mayor cantidad de interacciones alumno-maestro, mejor corrección y más información.
- En el juego no se persigue la corrección del movimiento. En el ejercicio es más fácil corregir y comprobar un aprendizaje, pero cuesta luego más transferirlo a otras situaciones.
- En el juego, el conocimiento de los resultados no se hace de forma analítica, sino que es global y está implícito en el propio juego, es decir, saber si han ganado o no, o si lo hacen bien o mal. En el ejercicio el conocimiento de los resultados es externo y, por tanto, le permite una comprobación respecto a parámetros como son los modelos, patrones o el juicio del maestro.

Una vez se han analizado algunas características del juego y sus diferencias con los ejercicios, es conveniente preguntarse cómo deberá ser la intervención pedagógica para lograr aprendizajes significativos.

Intervención educativa

La utilización de juegos motores permite al maestro actuar pedagógicamente, manteniendo el elemento motivacional. El ejercicio, sin embargo, es un planteamiento didáctico que permite una mayor precisión en la tarea asignada, más información y una planificación mejor de las progresiones y del esfuerzo. El maestro debe evaluar las ventajas y desventajas de aplicar uno u otro sistema al programar, pero teniendo presente que, al ser un área que pretende asentar hábitos estables, el factor de motivación por la actividad física debe primar sobre cualquier otro.

El maestro tiene que ser el iniciador y motivador de los juegos. ¿Tiene sentido obligar a jugar? El juego como obligación es un contrasentido. Cualquier alumno o alumna obligados a jugar no se implicarán en el juego y serán un obstáculo o una rémora para los demás, a los que, incluso, pueden contagiar. Para que todos los alumnos puedan participar de forma activa es necesario realizar una presentación estimulante y atractiva del juego, de tal forma que arrastre y atraiga a todos los alumnos y, si fuera preciso, adaptar el mismo juego a sus demandas.

En ocasiones se considera un juego lo que en realidad son ejercicios tipo que, o se presentan nominalmente con la etiqueta de “juegos”, o se plantean en situación de competición para conseguir un cierto elemento motivacional. Para que realmente la tarea sea una situación lúdica de aprendizaje debe tener una lógica interna de juego, esto es, que exista una actividad para realizar, unas normas de juego, unas estrategias de resolución y que el conjunto de estos tres elementos los alumnos lo reconozcan como juego y se identifiquen con su papel dentro de él. Depende de que el maestro sepa conectar con los intereses, motivaciones o juegos ya conocidos de sus alumnos para que éstos perciban las propuestas de trabajo realmente como un juego.

En el juego no siempre hay que buscar un rendimiento o resultado final. En algunos juegos es conveniente y necesario que los alumnos vean y comprueben unos resultados o metas que deben alcanzar, pero en otros deberán disfrutar y gozar no por el resultado, sino por el juego en sí, siempre que los procesos de los juegos sean suficientemente atractivos y divertidos en sí mismos.

Las propuestas de juegos que el maestro debe proporcionar a los alumnos han de ser variadas y diversas, bien para que se resuelvan y experimenten diferentes esquemas motores o actividades motrices, o bien para que los aprendizajes adquiridos puedan ser

aplicados y transferidos a otras situaciones, o llegar a ser automatizados.

La participación por equipos en juegos y la vinculación de la Educación Física con patrones deportivos suele tender a convertir los juegos en situaciones de competición. En la etapa de Educación Primaria se entiende que existen otros mecanismos de motivación que hacen que no sea necesario utilizar esta componente psico-afectiva de emulación como elemento motivador. El riesgo de que, en lugar de proporcionar indicadores sobre las propias posibilidades, se convierta en elemento de marginación y de que, en lugar de la cooperación, se favorezca la “coalición”, hace pensar que las ventajas como elemento de estimulación no sean tantas frente a los riesgos para el planteamiento educativo general.

Es necesario introducir al alumno en las estrategias del juego en equipo y favorecer la regulación de la actividad grupal, pero ello no supone que el proceso de enseñanza y aprendizaje se plantee en situaciones de competición, sino que existen otras muchas situaciones de mayor valor educativo que ponen al alumno en situación de autoexigencia, de aplicación de estrategias o de empleo de sus capacidades motrices. No debe olvidarse que el alumno juega para divertirse, aunque indiscutiblemente le gusta ganar; una de las diferencias entre el juego y el deporte es el planteamiento inicial: el juego es lúdico, se hace para disfrutar, mientras que en el deporte el planteamiento es además agonístico, demostrando la propia eficacia; de ahí que exista una planificación previa en el deporte, entrenamiento, táctica y técnica, etc., que no existe en el juego.

Orientaciones específicas

Relación con otras áreas

La realidad es un todo globalizador de los elementos que la componen y que se relacionan entre sí. Las disciplinas o áreas no nos dicen cómo es la realidad, sino que son y ofrecen diferentes medios, instrumentos, métodos y modelos para conocer e interpretar la realidad única y global. Las diferentes disciplinas deben instrumentalizar al alumno y a la alumna para que éstos se acerquen a la realidad con esquemas cada vez más claros y precisos. Cada disciplina ofrece un enfoque de la realidad desde su punto de vista y dándole el matiz pertinente a su área.

Como consecuencia de lo anterior, se puede constatar cómo algunos contenidos específicos aparecen, a la vez, en diferentes áreas. Así, contenidos concretos y específicos del área de Educación Física, como pueden ser entre otros “orientación”, “distancias”, “direcciones”, etc..., son compartidos también con las áreas de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, de Artística y de Matemáticas. Este hecho permite y exige abordar esta área de Educación Física desde dos enfoques distintos y complementarios. Por una parte, el maestro, al programar los núcleos concretos de globalización, exigirá y pedirá al área de Educación Física una instrumentalización, sobre todo en contenidos procedimentales, como son la estructuración del esquema corporal, la percepción y estructuración espacial y temporal, etc..., ya que dichos procedimientos son base y soporte para acercarse a la realidad y poder asimilar algunos contenidos de otras áreas. Si se concretase en un ejemplo, se podría ver cómo contenidos topológicos, de orientación, etc..., pertenecientes a las áreas de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, de

Artística y de Matemáticas exigen unas percepciones corporales y espacio-temporales bien organizadas o lo suficientemente organizadas para que sirvan como estructuras previas sobre las que los alumnos construyan los conceptos y significados nuevos. En algunos casos, el fracaso escolar en ciertas actividades o contenidos o áreas es debido, en parte, a una inmadurez y falta de estructuración de un esquema corporal interiorizado y claro.

Por otro lado, un enfoque específico del área también exigirá una coordinación en el equipo de ciclo, con el fin de que la programación de algunos contenidos, que se puedan abordar desde diversas áreas, sea integradora, progresiva y complementaria. En todo caso, es necesario evitar repeticiones de actividades o tareas que puedan conducir a aprendizajes desmotivadores, así como impedir lagunas en contenidos necesarios para posteriores aprendizajes. Asimismo, la verbalización, que deberá estar integrada en todo el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje de esta etapa para facilitar y consolidar la significatividad y funcionalidad de cualquier esquema motor, deberá ser instrumentalizada desde otras áreas. Una buena comprensión y una correcta expresión serán un instrumento adecuado para entender y transmitir el significado de las tareas motrices. Asimismo, la asimilación de unos contenidos, por ejemplo, sobre “aspectos básicos de las funciones de nutrición: respiración”, permitirá un control significativo del cuerpo en relación con la respiración en Educación Física.

Es obligado mencionar la relación significativa e importante entre el área de Educación Física y la de Educación Artística, teniendo como tienen ambas áreas contenidos tan conectados que se hace difícil separar las competencias de una y otra área.

En el área de Educación Física, el bloque “El cuerpo: expresión y comunicación” ofrece un grupo de contenidos que encuentra resonancia directa en el ámbito de la dramatización del área de Educación Artística, y más en concreto en el grupo de contenidos “El lenguaje corporal”. El tratamiento de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo afecta a ambas áreas, y tanto en una como en otra se presta atención al desarrollo de habilidades gestuales y motrices tendentes a la expresión, la representación y la comunicación.

A continuación se exponen una serie de contenidos del área de Educación Física que están relacionados con los de otras áreas. En unos casos, y algunas veces, es el área la que reclama contenidos de otras áreas para integrarlos y dar significado a las tareas propuestas, y, en otros, es el contenido de esta área el que servirá de soporte para los de otras áreas.

Contenidos del área de Educación Física	Otras áreas	Contenidos
Percepción y estructuración espacial (orientación en el espacio, estructuración del espacio de acción, trabajo con distancias).	<i>Matemáticas</i>	<p>Puntos y sistemas de referencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La situación de un objeto en el espacio. • Distancias, desplazamientos, ángulos y giros como elementos de referencia. • Sistemas de coordenadas cartesianas. <p>La representación elemental del espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planos, mapas y maquetas.
	<i>Conocimiento del Medio natural, social y cultural</i>	<p>La orientación y los puntos cardinales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de técnicas para orientarse mediante la observación de los elementos del medio (sol, estrellas, árboles, solanas, umbrías, etc.) y la brújula.
	Educación Artística	<p>El espacio y el tiempo individual y de relación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación, dirección y trayectoria.
Percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento.	Conocimiento del Medio natural, social y cultural	<p>Aspectos básicos de las funciones de relación (sensaciones y movimientos), nutrición (circulación, respiración). Identificación y localización de los principales órganos y aparatos.</p>
Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.	Educación Artística	Prácticas de relajación, respiración...
Relaciones temporales: ritmo, duración, secuencia, velocidad, etc.	Educación Artística	<p>Aspectos musicales y expresivos de la canción y la pieza instrumental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musicales: ritmo, melodía, armonía y forma. • Expresivos: intensidad, tiempo...
Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización de cadencias, duración).	Educación Artística	<p>Utilización del cuerpo como instrumento de percusión: gesto sonoro y recurso vocal.</p> <p>Cualidades del sonido: duración, intensidad...</p> <p>El espacio y el tiempo individual y de relación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo, duración, velocidad, etc.
El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.	Lengua Castellana y Literatura	<p>Sistemas y elementos de comunicación no verbal: la imagen, el sonido, y el gesto y el movimiento corporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otros elementos de comunicación no verbal: sonido, gesto y movimiento corporal.
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento. • Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza y dramatización. 	Educación Artística	<p>El movimiento expresivo: pantomima, expresión corporal y danza.</p>
Utilización de estrategias básicas de juego: cooperación, oposición, cooperación \ oposición.	Conocimiento del Medio natural, social y cultural	<p>Dramatización y simulación de la cooperación y de los conflictos entre grupos sociales y culturales.</p> <p>Participación responsable en la toma de decisiones del grupo, aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.</p>

Es objeto tanto de la Educación Física como de la Artística, especialmente en los ámbitos de Música y Dramatización, el control corporal en relación con la tensión, la relajación y la respiración, así como el espacio que es abordado desde la experiencia física del movimiento corporal. Finalmente, el tiempo es un contenido en Educación Física cuyo tratamiento es similar al que se ofrece en Educación Artística, pues en una y otra se afronta el ritmo, la duración y la secuencia.

Los temas transversales

Existen una serie de temas que se manifiestan de forma relevante en la sociedad actual, y, como consecuencia, impregnan la vida y experiencias diarias de los alumnos. Por todo ello, será necesario que dichos temas aparezcan también integrados en el área de Educación Física y abordados de forma global:

Educación del consumidor: Hoy día los alumnos se ven acosados por la publicidad de material deportivo; las marcas y los deportistas famosos, que las anuncian, les atraen y aturden, impidiéndoles, la mayoría de las veces, adoptar una actitud crítica y responsable frente a su gasto. El maestro de Educación Física debe desmitificar la carga consumista que lleva la mayoría de opciones de compra de los alumnos, dotando a los mismos de unos instrumentos de análisis y crítica que les permitan adoptar una actitud personal frente a las ofertas consumistas de material deportivo y ante el deporte como espectáculo.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos: Existen en nuestra sociedad, y en relación a actividades físicas y deportivas, unos estereotipos sexistas, por los que determinados deportes o actividades físicas no están bien vistos según se refieran a uno u otro sexo. El desarrollo en ambos sexos, a lo largo de la etapa y en cuanto a las cualidades físicas y motrices se refiere, es similar. Es preciso cuidar el lenguaje, las actitudes y las representaciones que puedan llevar cierta carga de discriminación sexista. A la hora de formar los grupos de trabajo, el maestro debe fomentar la coeducación, promoviendo que los grupos sean siempre mixtos. La coeducación debe favorecer el conocimiento mutuo entre los sexos y debe servir de base hacia el respeto por las características de cada sexo.

Educación para la paz: La actividad lúdica y el juego son un medio valioso y eficaz para realizar interrelaciones y contactos físicos. En ellos y a través de ellos los alumnos maduran en la aceptación de los diferentes niveles de destrezas, en valorar la cooperación de todos los componentes para formar un equipo, en entender el binomio oposición/cooperación... También en el juego se producen tensiones, enfrentamientos, que es necesario resolver con una actitud de diálogo. El área de Educación Física es un área privilegiada para aprender por propia experiencia las actitudes básicas para una convivencia: respeto, diálogo, solidaridad y participación.

Educación ambiental: La constante interacción del cuerpo con el entorno que se produce en las actividades físicas, en general, y en las actividades en el medio natural, en particular, facilitan la aportación del maestro de esta área a la educación ambiental. En general, todas las actividades que se desarrollan en espacios abiertos posibilitan la reflexión crítica relativa al entorno, concienciando a los alumnos para su cuidado y asociando éste con la educación para la salud. Más en concreto, a través de las actividades realizadas en el medio natural, se deben desarrollar actitudes de cuidado con el entorno y de protección del mismo, planteando, en este momento, más que una actitud de simple respeto, la participación activa en la reconstrucción del mismo. Así pues, desde esta área se pueden promover actividades de aprendizaje que ayuden a conocer el entorno y actitudes para su mejora.

Educación para la salud: El alumno y la alumna de Primaria van tomando conciencia, de forma progresiva, de su cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones de movimiento, y van comprendiendo las relaciones entre la salud y su forma de utilizar el cuerpo, con sus actitudes posturales, hábitos, actividad física... Con la práctica motriz y los nuevos contenidos del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, y del de Artística, los alumnos van estableciendo y construyendo relaciones entre el cuerpo, la actividad motriz y la salud. Dichas relaciones son una buena base para la reflexión sobre los efectos de la actividad física en su propio cuerpo y en su salud. Así, el alumno termina esta etapa adquiriendo un sentido, además del lúdico, de la utilidad y necesidad para una vida más sana y de calidad.

La educación para la salud también tiene que tener en cuenta la educación sexual. En el área de Educación Física, sobre todo en el tercer ciclo, el maestro debe ayudar a que los alumnos descubran, valoren y acepten los cambios puberales, tanto en su propio cuerpo como en el de los otros. Para que el alumno y la alumna vivan su

cuerpo sexuado no basta que en la escuela se les dé una información sobre aspectos biológicos de la sexualidad: es preciso incluir también información, orientación y educación sobre sus aspectos sociales y psicológicos de modo que los alumnos lleguen a conocer y a apreciar los roles sexuales masculinos y femeninos y el ejercicio de la sexualidad en cuanto actividad de comunicación plena de las personas.

Educación vial: La exploración del espacio que el alumno y la alumna deben ir realizando a través del movimiento en esta etapa, implica adquirir y desarrollar hábitos encaminados a la creación del sentido vial de observación y psicomotórico, relacionados con la noción espacial y temporal. Los alumnos, principalmente los de ciudad, tienen que ir explorando su entorno urbano, con el fin de aprender a desplazarse en él de forma autónoma y segura. El área de Educación Física debe ir proporcionando a los alumnos un buen esquema corporal y esquemas motores que se vayan ajustando a diferentes medios. Los juegos de simulación vial y los desplazamientos, como peatones, de un lugar a otro de su entorno les aportarán el conocimiento de señales acústicas y luminosas, así como el hábito de responder correctamente a las mismas; les hará apreciar las distancias, magnitudes, tiempo invertido y percepción de velocidad de vehículos.

Educación moral y cívica: Por principio, la educación moral y cívica tiene que estar presente en todo proyecto, programa y proceso que se precie de ser educativo. De ahí que las actitudes de autoestima y de respeto, basadas en el conocimiento y aceptación de las posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento tanto propias como de los otros, las actitudes de aceptación de las diferencias, de solidaridad y cooperación deben estar presentes en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

También es importante reseñar la trascendencia que tiene el comportamiento de cualquier educador, sobre todo el de “su maestra” o “su maestro”, en la vida de un alumno de Primaria. El maestro con sus actitudes diarias y concretas va incidiendo y transmitiendo a sus alumnos una forma de vivir, unos hábitos, unas normas y unas valoraciones sociales. Con frecuencia, los alumnos de esta etapa suelen verbalizar lo que su maestro dice y hace, convirtiéndolo en criterio de autoridad para ellos mismos. Así, su juicio y valoración sobre el consumo, su trato igualitario entre los alumnos, su sensibilidad hacia el medio ambiente... se convierten en estímulos y experiencias personales y sociales.

El área de Educación Física debe ofrecer y facilitar de forma específica experiencias para explorar y valorar tanto la propia realidad corporal, con los cambios puberales y el cuerpo sexuado, como las posibilidades y limitaciones de su movimiento. Dicha valoración debe potenciar una serie de actitudes, que anteriormente se citaban y que irán configurando la personalidad de los alumnos: aceptación de las diferencias del propio cuerpo en relación al de los demás y autoestima, como consecuencia de su valoración y aceptación. Las actitudes anteriores exigen de los alumnos una actitud responsable hacia su propio cuerpo, adoptando hábitos higiénicos, posturales, de ejercicio físico y de salud, así como de utilizar el esfuerzo, y no el resultado obtenido, como criterio fundamental de valoración.

Una educación lúdica, en esta área, permitirá también el desarrollo de actitudes como la aceptación de normas para aprender a relacionarse socialmente; el binomio oposición/cooperación como actitudes no contradictorias, sino complementarias, que exigen, tanto en el juego como en la vida, cooperar cuando sea necesario, entendiendo la oposición como una dificultad a superar y evitando comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad.

Organización de los contenidos

La organización de contenidos de Educación Física que presenta el decreto por el que se establece el currículo, no presupone que las actividades didácticas deban organizarse de igual manera. Las agrupaciones de contenidos expresadas no definen una estructura ni establecen secuencias de enseñanza y aprendizaje. Existen variadas formas de organización de actividades de enseñanza que pueden incluir simultáneamente contenidos diferentes, pues es un hecho que las habilidades y destrezas no se dan en la práctica motriz, en esta etapa, aisladas de las capacidades físicas, de los juegos y de la exploración de su espacio, y, asimismo, es un hecho que todo movimiento tiene un componente coordinativo, o que la expresión corporal, en una acepción no específica del término, está presente en cualquier actividad motriz.

Los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) se dan de modo interrelacionado, y, en consecuencia, las actividades no pueden referirse a un tipo de contenido en particular, sino que deben basarse en las relaciones que existen entre ellos. Se

puede constatar cómo existe una gran coincidencia, en esta etapa y en esta área, entre la formulación de conceptos y de procedimientos, ya que las percepciones, representaciones y esquemas que van adquiriendo, interiorizando y asimilando los alumnos son fundamentalmente a través de los procedimientos y actitudes. La incorporación de contenidos de carácter conceptual en el área no debe hacerse a costa de modificar la configuración de la Educación Física como área de realización práctica, de actividad y movimiento. Tampoco pueden diseñarse las actividades sólo como ejecución motriz, sin un aporte conceptual. Acción, verbalización y reflexión deben ir juntas, y debe primar la actividad física, la exploración y la experimentación y vivencia de los contenidos. Esto no supone la existencia de una relación biunívoca entre concepto y procedimiento, sino que para cada concepto pueden existir diferentes procedimientos, y un procedimiento puede servir para la adquisición de varios conceptos.

Los contenidos de tipo actitudinal se encuentran asociados a los demás tipos de contenidos. Ciertas actitudes se encuentran presentes en el tratamiento de todos los contenidos, y si bien deben tener una prioridad en algún momento de la intervención del profesor, se construyen a lo largo de toda la etapa. Otras, sin embargo, se asocian de una forma más específica a un determinado contenido, por lo que se presentará de manera paralela al mismo.

La mayoría de los contenidos de Educación Física son cíclicos, y esto ha de tenerse en cuenta a la hora de fijar los objetivos didácticos. Significa que se vuelve una y otra vez sobre los mismos contenidos para ir logrando ciclo a ciclo grados más altos de aprendizaje en los mismos, pero no se pueden dar como definitivamente adquiridos.

En cuanto a la organización, es preciso estructurar el marco de todas las unidades didácticas que se desarrollan a lo largo de los ciclos y de la etapa. En un primer paso, será necesario formular los objetivos generales de cada ciclo y establecer la secuencia de los contenidos, es decir, distribuirlos a lo largo de los tres ciclos en el Proyecto Curricular de Etapa. Para ayudar a los maestros en este objetivo se ofrecen varias ejemplificaciones de secuencias de contenidos, que podrán servir de referencia a la hora de establecer la secuencia propia de cada centro. Posteriormente, en la programación, la formulación de los objetivos didácticos y la distribución de contenidos entre todas las unidades permitirá, en primer lugar, constatar que todas las capacidades que se han de desarrollar se encuentran reflejadas y concretadas en dichos objetivos; en segundo lugar, que todos los contenidos se encuentran distribuidos entre todas y cada una de

las unidades, así como comprobar la gradación y la integración de dichos contenidos y constatar la presencia de los diferentes tipos de contenido dentro de cada unidad didáctica. Y, por último, la organización del marco general de las unidades didácticas permitirá ubicar la observación principal de los criterios de evaluación a lo largo de toda la etapa, precisamente a través de los objetivos didácticos.

Contenidos específicos

El cuerpo: imagen y percepción. El conocimiento que los alumnos tienen sobre su propio cuerpo no es un conocimiento puntual ni conceptual de su propia realidad corporal: es un conocimiento vivenciado, global y funcional que les permite hacerse una imagen de sí mismos. Por tanto, los conocimientos del esquema corporal y de su propio funcionamiento no pueden darse desligados de su propia tarea motriz. Adquirir una imagen global de la postura, por ejemplo, sólo es posible desde una exploración de los múltiples gestos posturales que son capaces de realizar y que van configurando sus representaciones y sus esquemas; éstos, a su vez, van enriqueciéndose o modificándose a medida que los alumnos van conociendo y utilizando posturas nuevas.

No es posible desvincular, sobre todo en los primeros años, la educación perceptiva de la educación corporal y motriz. El niño percibe y, en función de ello, adapta el movimiento, reestructura la consciencia de su propio cuerpo y de sus posibilidades, y construye las nociones elementales de referencia espacial y temporal. Un conocimiento del esquema corporal deficientemente estructurado es un déficit para el niño en su relación con el mundo externo; déficit que provoca, en el plano motor, una descoordinación de movimientos o una incorrecta actitud postural; en el plano perceptivo, errores en el ajuste del espacio con relación al tiempo; en el plano de las relaciones con los otros, una inseguridad; en el plano de los contenidos de las otras áreas, cierto fracaso escolar.

El progreso en la elaboración de las percepciones espaciales y temporales se produce, primero concretando el espacio inmediato en nociones topológicas (arriba-abajo, delante-detrás, izquierda-derecha, lejos-cerca, antes-después...) y elementos rítmicos y temporales de experiencia inmediata (ritmos básicos, antes/después, secuencias simples...) que puede que no estén adquiridas totalmente en las pri-

meras edades de la etapa, aunque se hayan trabajado a nivel de Educación Infantil. Después, el niño, a través de juegos de ocupación del espacio y de ejercitar aspectos temporales, concreta estas estructuras y aprende a utilizar y organizar el movimiento en relación a todos estos parámetros, y, en definitiva, aprende a tomar referentes. Más adelante, combina aspectos de espacio y tiempo en estructuras más complejas (velocidad, simultaneidad, sucesión, periodicidad, duración, interceptación, puntería...). Por último, traduce la organización de la acción conforme a estos parámetros en estrategias de acción (anticipación, colocación, defensa, ataque, obstrucción...).

El cuerpo: habilidades y destrezas. Los alumnos y alumnas han venido explorando su entorno con su movimiento natural, global y espontáneo, poseyendo, al iniciar esta etapa, unos esquemas motores globales. El aprendizaje motor, en esta etapa, supone un salto cualitativo en su desarrollo motor y tiene su base condicionante en los contenidos del apartado anterior, en lo que se refiere a habilidades de coordinación y perceptivas. Sin embargo, las habilidades y destrezas contenidas en este apartado se refieren a movimientos culturalmente más elaborados y organizados. Se trata de desarrollar capacidades motrices y habilidades y destrezas básicas para futuras prácticas de actividad física (habilidades específicas).

Hay que tener presente que la capacidad motriz que se pretende conseguir a lo largo de esta etapa es aquella que permita al alumno aumentar su capacidad de aprendizajes motores nuevos y aplicar soluciones motrices válidas a situaciones nuevas. Debe, por ello, prevalecer la enseñanza de aquellas destrezas que suponen una aplicación funcional o adaptación a una situación (trepar, gatear, transportar, arrastrar, nadar, patinar, golpear, rodar, montar en bicicleta...), que no suponen un problema de aprendizaje motor, pero que probablemente no se producirían si la escuela no planteara situaciones en las que se deban dar estas respuestas motrices, ya que las condiciones de los medios donde habitualmente se mueve la mayoría de los alumnos no hacen sino limitar la cantidad y variedad de conductas motrices de éstos.

La capacidad motriz también incluye la mayor eficacia en las habilidades básicas (desplazamientos, giros, lanzamientos, recepciones, saltos...) que son la base de adquisiciones posteriores. Estas habilidades han de trabajarse tanto desde el aspecto cuantitativo (saltar más, correr más...) como desde el aspecto cualitativo (explorar todas las posibilidades de salto, de desplazamientos, del manejo de objetos...). En esta etapa no conviene plantear la condición física

desde actividades o ejercicios específicos, repetitivos o progresivos, encaminados a la mejora de los factores de ejecución, sino que el desarrollo de la condición física se producirá globalmente, mediante la realización de diferentes tipos de juegos o tareas jugadas.

Las transformaciones del aparato locomotor y cardiovascular, que se producen al final de la etapa, permiten esperar del alumno mejores rendimientos. El maestro debe estar atento a que se vayan produciendo estas transformaciones antes de hacer planteamientos de cierta exigencia física, que pudieran ser contraproducentes.

Es función del maestro graduar la dificultad de los aprendizajes partiendo de la consideración del movimiento como un todo, así como analizar los elementos que intervienen en la acción, y ayudar a los alumnos a hacer lo propio, mediante la comparación con modelos de acción. Estas actividades se plantean como juegos de destreza en los que aplicar tipos diferentes de movimiento; para ello se deben potenciar lo más posible los tipos y variedades de movimiento.

El cuerpo: expresión y comunicación. El tratamiento que debe darse a estos contenidos se orienta a conseguir que el alumno y la alumna mejoren y diversifiquen sus posibilidades expresivas. Es necesario, por tanto, que este apartado se dé siempre vinculado a otras formas de expresión y comunicación. Su tratamiento únicamente desde la Educación Física desvirtuaría el sentido que deben tener estos contenidos y restaría significatividad a los aprendizajes.

La expresión es una capacidad global del alumno, y para ello utiliza los códigos que mejor conoce. La fuerte incidencia del código verbal y escrito en la escuela, frente a un tratamiento menos sistemático del resto de posibilidades expresivas, va a limitar en el futuro su capacidad de valoración y utilización de otras formas de expresión. De ahí que las situaciones de enseñanza y aprendizaje deban contemplar contenidos propios de la expresión corporal, que en estas edades se dan muy relacionados con los contenidos de habilidades perceptivas y esquema corporal, y, además, actividades genéricas de enseñanza y aprendizaje con contenidos de expresión y comunicación en su conjunto. Por ejemplo, tomando como elemento de referencia los instrumentos básicos, se van trabajando cada uno de estos en cada tipo de expresión: la palabra, la grafía, el trazo, el color, la forma, el volumen, el signo, el número, el sonido, el ritmo, la voz, el cuerpo, el gesto, la postura, el movimiento. También se puede ir trabajando con propuestas comunes el mismo mensaje o emociones o situaciones, desde códigos diferentes.

Las actividades de expresión corporal han de trabajarse, desde el plano de la Educación Física, a partir de los conocimientos adquiridos en el primer apartado de contenidos, pudiendo retomar los ejes temáticos de ese apartado para profundizar en contenidos de la expresión corporal, sin que haya ruptura entre ambos. A partir del conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices, se reconoce la movilidad de los ejes y segmentos corporales, y, a partir de ensayar sus posibilidades, se aprovecha para proponer actividades de utilización de las mismas para representación, imitación, creación libre de formas, cualidades del movimiento. El desarrollo de las capacidades perceptivas, relacionadas con el espacio, permite dar entrada a actividades que, además de trabajar la percepción del espacio, le dan un valor expresivo: trayectorias, ocupación del espacio, simetrías, valor cultural en la organización del espacio, espacio de cooperación y espacio de oposición. Igual ocurre con las habilidades asociadas al tiempo, que dan entrada a actividades más expresivas del concepto temporal, como es el “tempo”, la aceleración y desaceleración, como expresión de energía del movimiento, compás, ritmos básicos, movimiento súbito y sostenido.

La expresión corporal tiene un doble enfoque; por un lado, mejorar la competencia motriz (es más competente no sólo el que es más ágil o más fuerte, sino también aquél cuyo movimiento es más creativo y más expresivo), y, por otro, enriquecer su capacidad de valoración estética del movimiento (se asientan las bases para que después el alumno comprenda, valore, e incluso produzca formas culturales basadas en el movimiento y el cuerpo tales como teatro, danza, gimnasia rítmica).

Salud corporal. Las actividades de enseñanza y aprendizaje de este apartado han de basarse en la creación de hábitos higiénicos y de salud, como son el cambio de ropa, el aseo personal, los hábitos posturales, los hábitos alimenticios, el calentamiento y la relajación al comenzar y al acabar el ejercicio, así como en la relación de las funciones básicas del cuerpo y el ejercicio (la fuerza de los músculos, la respiración, la coordinación...).

El calentamiento, en esta etapa, debe entenderse como una puesta en marcha, una preparación de carácter general para la actividad física que se va a realizar posteriormente. No tiene la misión de una preparación concreta para un trabajo específico propio de etapas superiores, por lo tanto no necesita ser abordado a través de un tipo determinado de ejercicios ni siguiendo un sistema analítico. La relajación conviene enfocarla desde dos perspectivas: como vuelta a la

calma después de una actividad muy intensa o al terminar cada sesión y como el necesario conocimiento y control del cuerpo en relación con la tensión muscular, la respiración o la disposición muscular a voluntad.

Los juegos. Es un apartado de aplicación de los diversos contenidos incluidos en los bloques anteriores. Los juegos son una forma organizada de la actividad motriz, tanto reglada como espontánea. Tienen una evolución, a lo largo de esta etapa, que va desde las formas más espontáneas, del primer ciclo, a formas más regladas y especializadas del último ciclo, donde tiene un peso específico el concepto cultural del deporte y los juegos pasan a ser “deportes jugados”.

- Juegos de cooperación y cooperación/oposición. La función de estos juegos es el aprendizaje de estrategias de cooperación y cooperación/oposición (defensa y ataque) que son la base de la mayoría de los juegos de equipo.
- Juegos de destreza y de adaptación. La función principal es la de que adquieran, perfeccionen o apliquen determinadas destrezas o habilidades en situaciones de juego.
- Juegos de iniciación a habilidades deportivas. Entrarían juegos adaptados para la iniciación en habilidades deportivas y en deportes concretos. Es una forma de la didáctica de la iniciación deportiva donde el deporte se transforma, mediante adaptaciones de su reglamento, en juegos más sencillos que progresivamente se van acercando más a la situación habitual de juego. Las actividades de enseñanza tenderán a ampliar los conocimientos del alumno en la gama más amplia de deportes de manera que pueda elegir, no en función del peso social de cada uno de ellos, sino en función de sus aptitudes e intereses. En esta etapa ha de primar la diversificación sobre la profundización en tipos de actividades deportivas.
- Juegos tradicionales y autóctonos. En ellos, la función primordial es tener un acervo común de juegos que forman parte de su patrimonio cultural. En este punto se puede plantear una relación clara con el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
- Juegos de simulación. Con ellos se trata de que los alumnos reproduzcan situaciones concretas de su vida, de su entorno natural, social y cultural. El objetivo es que los alumnos se

identifiquen con personajes, asuman esquemas de comportamiento que ellos interpretan en dichos personajes. Otras veces se pretende que a través de los personajes, que libremente creen, puedan expresar con su cuerpo, movimiento y gestos sus sentimientos internos, consiguiendo la liberación de sus propios conflictos.

- Juegos en el campo. Estos juegos tienen el objetivo primordial de crear situaciones y medios nuevos y perceptivamente ricos para que los alumnos adapten sus movimientos y conductas motrices. Estos espacios nuevos enriquecen y consolidan los esquemas de las habilidades y destrezas motrices, así como van desarrollando su autonomía y su seguridad.

Criterios para el diseño de actividades

El diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje constituye uno de los factores de mayor relevancia en la actuación del maestro y la maestra en el proceso. En el marco de la programación de las unidades didácticas, es conveniente que tengan presencia los diferentes tipos de actividades, que, por su finalidad diferenciada, obedecen a distintos criterios. En concreto, parece aconsejable diseñar actividades que puedan cumplir una **función de evaluación inicial**, para constatar el punto de partida del alumnado, actividades que permiten indagar sobre el estado de los esquemas previos, que se suponen necesarios para abordar los nuevos aprendizajes. Estas actividades también son importantes para los alumnos, sobre todo para los del segundo y tercer ciclo, ya que les permiten apreciar su grado inicial de capacidad motriz y sus necesidades. En algunos casos, este tipo de actividades podría por sí mismo cubrir la motivación, que es preciso introducir al inicio de todo proceso; cuando esto no sea así, lógicamente se deberían diseñar actividades que cumplieran esta **función de motivación**.

El diseño de **actividades de desarrollo y aprendizaje**, propiamente dichas, debe, en todo caso, prestar atención a los diferentes niveles de partida. Estas actividades de aprendizaje deben garantizar la funcionalidad del mismo desde su propia estructura y organización, situándose en un contexto real de aplicación y con un enfoque global, huyendo de análisis excesivamente factoriales que pierdan el sentido global de la tarea, necesario para el alumno de esta etapa.

Hacia el final del desarrollo de la unidad didáctica, parece conveniente el diseño de **actividades resumen**, con el fin de que cada alumna y alumno puedan observar, en su realización, el progreso obtenido respecto al punto de partida. Estas actividades constituyen la primera oportunidad de poner en práctica, de forma global, los nuevos conocimientos adquiridos, constituyendo, por esta razón, una nueva referencia a la funcionalidad de los mismos. Un criterio fundamental para el diseño de estas actividades sería el de que presenten características similares a las actividades de diagnóstico o iniciales.

En atención a las características individuales de cada alumno, sería necesario diseñar **actividades de refuerzo o de ampliación**, que permitan que todos los alumnos y alumnas desarrollen sus capacidades.

Por último, y no menos importante, se debe cuidar el diseño de las **actividades de evaluación**. Como criterio base, las actividades de evaluación deben situarse en el mismo marco de referencia que las actividades de desarrollo y aprendizaje, deben poseer una coherencia con ellas que debe ser apreciada como tal por el propio alumno. En algunas ocasiones, como el aprendizaje de habilidades y destrezas, las actividades de evaluación suponen una selección de algunas actividades resumen de la unidad didáctica o algunas variaciones de las mismas, que permiten obtener una información más detallada sobre algunos aspectos básicos de la unidad. Las actividades resumen de la unidad pueden, en sí mismas, constituir situaciones donde llevar a cabo una evaluación de tipo cualitativo, en base a la observación como técnica de recogida de información. Si bien en todas las actividades se debe promover la verbalización y la reflexión del alumno sobre su sentido y finalidad, es en las actividades resumen y en las de evaluación donde, de una manera más global, se puede profundizar en la reflexión que cada alumno hará del propio proceso de aprendizaje, de sus avances y de los nuevos caminos que se le abren hacia nuevos y más complejos aprendizajes.

En términos generales, el diseño de actividades debería cumplir determinados criterios básicos:

Las actividades de aprendizaje deben implicar la posibilidad de **disfrutar aprendiendo**. La reflexión con el alumno sobre la adecuación de dichas actividades para lograr aprendizajes funcionales y el fomento de la motivación serán requisitos de las mismas. El carácter reflexivo de estas actividades permitirá que el alumno comprenda principios generales de actuación que podrá, posteriormente, utilizar

en la programación de las suyas propias y en la resolución de problemas habituales que se le planteen.

Las actividades deben promover la **familiarización del alumno con el entorno** donde se desarrolla la sesión de Educación Física. Esta familiarización llevará a la adquisición de un sentimiento de seguridad, basado en el conocimiento de los espacios y materiales, en las normas para su uso adecuado y de prevención. Estas actividades de familiarización serán empleadas para promover una imagen positiva de las propias posibilidades de los alumnos y alumnas.

Las actividades deben permitir un **desequilibrio en los conocimientos previos** de los alumnos, posibilitando que el alumno, apoyándose en sus capacidades, pueda lograr construir su nuevo aprendizaje. En este sentido, las actividades deben suponer un puente hacia el nuevo conocimiento y no un salto en el vacío.

Las actividades deben permitir que el alumno **aprecie su grado inicial** de competencia en los contenidos objeto de aprendizaje y, al mismo tiempo, sus necesidades en orden al seguimiento del mismo. Ambas funciones llevan implícito, en muchos casos, el replanteamiento de los propios conocimientos y como consecuencia rectificaciones en los mismos que deberán ser razonados con el propio alumno.

Las actividades deben permitir la regulación del ritmo de ejecución y aprendizaje propio de cada alumno. La intensidad estará en función de las diferencias individuales, procurando que cada alumno pueda establecer su reto personal, de tal manera que constituyan un nivel de trabajo adecuado para constituir una posibilidad de progreso, sin que implique riesgos para la salud. La actitud de responsabilizarse de su propio aprendizaje se fomentará en el alumno, precisamente a través de actividades que promueven la **atención a diferentes ritmos**.

Las actividades que se proponen deben presentar una **coherencia interna** capaz de ser apreciada por el propio alumno. Esta coherencia, en numerosos casos, vendrá dada por la creciente y progresiva complejidad de las mismas y su marcada orientación hacia un objetivo claro y definido. La idea de programación, como sucesivos pasos que se deben seguir para la consecución de una meta, será puesta en común con el alumno, que así podrá apreciarla y, más tarde, ponerla en práctica de forma autónoma en la preparación de sus propias actividades.

Las actividades deben permitir el **desarrollo de los distintos tipos de contenidos del área de una manera interrelacionada**. El maestro debe tener clara la idea de que todos los tipos de contenidos deben estar presentes, de alguna forma, en las actividades que se proponen; en base a esta idea podrá, de forma habitual, resaltar las relaciones entre ellos, así como destacar un determinado tipo de contenido, en una tarea determinada. El maestro debe habitar también a sus alumnos a establecer relaciones entre la práctica y los contenidos de tipo conceptual y actitudinal, así como a verbalizarlos de forma sistemática.

Las actividades deben abarcar **todas las posibles formas de agrupamiento** para el trabajo del alumnado, desde el enfrentamiento individual con las tareas concretas, la organización del pequeño grupo con un objetivo común, la organización en gran grupo, o cualquier otra variable adecuada a los objetivos que se pretenden conseguir. Sin embargo, se deben promover como elemento de socialización, fomento de la participación en una tarea común y en la búsqueda de un aprendizaje cooperativo, las actividades en equipo. Dentro del aprendizaje cooperativo, las actividades propuestas deberían implicar la necesidad de unir los objetivos individuales en el proyecto común del grupo, ya que así se establecerán ricas interrelaciones de enseñanza y aprendizaje entre los miembros del mismo.

Intervención del maestro y de la maestra

La concepción del aprendizaje como un proceso de construcción del propio alumno no implica un menoscabo de la importancia de la actuación del maestro en dicho proceso. Los aprendizajes se construyen en un entorno de interacción, en el que las relaciones maestro/alumno y alumno/alumno constituyen el elemento fundamental de los mismos. El maestro actúa como un intermediario entre el alumno y el nuevo conocimiento en una doble vertiente: la de situar el conocimiento a la altura de ser captado por el alumno y la de ayudar al alumno en la reconstrucción de sus esquemas anteriores de conocimiento para integrar en ellos, de manera significativa, las nuevas adquisiciones.

El papel que desempeña el maestro en el proceso de enseñanza supone distintas funciones. Al ser un área que se basa en unas capacidades, de por sí bastante motivantes para los alumnos, éstos parten

ya de una predisposición al aprendizaje, lo cual facilita la función del maestro. Éste propondrá tareas cuya ejecución suponga un reto y un esfuerzo en relación con la situación inicial de las capacidades. El reto, entendido como la tendencia a superarse a sí mismo o a superar alguna dificultad, es una constante en la actividad infantil, ya que el niño necesita demostrarse a sí mismo lo que es capaz de hacer. Sin embargo, el uso educativo de situaciones de reto no puede ser el mismo para todos los alumnos. El maestro debe evaluar convenientemente las posibilidades de éxito de los mismos y crear unas condiciones adecuadas para que los alumnos intervengan con confianza en el éxito y seguridad en las propias capacidades. De hecho, deben tomarse precauciones en el uso educativo del reto, tanto si se trata de utilizar éste con alumnos con excesiva confianza en sí mismo, pero que aún no son capaces de evaluar convenientemente los factores de riesgo, como con alumnos que tienen escasa confianza en sus propias posibilidades y ello les inhibe de la acción y refuerza la atribución de la propia incapacidad para afrontar la tarea con éxito. Por lo tanto, la actividad del maestro no se debe limitar a proponer situaciones en que el alumno necesite demostrarse a sí mismo de lo que es capaz, sino además y más importante, infundirle confianza y seguridad para conseguir realizarlas, de manera que no se inhiba frente al reto. El maestro actuará estimulando, sugiriendo, orientando, controlando el riesgo, valorando, proponiendo otras soluciones... pero el alumno debe ser el protagonista de su acción motriz.

El maestro es, además, un elemento de referencia y de información, sin el cual el alumno no llegaría a desarrollar suficientemente ciertos conocimientos motores, por lo que su función, además de dinamizadora, es informadora. Pero esta información y referencias deben hacerse siempre desde una actitud positiva, abriendo nuevas posibilidades, y no desde una actitud sancionadora, correcto/incorrecto, y basándose en los procesos y no tanto en los resultados.

Las actitudes de la maestra o maestro son una referencia y modelo constante para los alumnos de esta etapa. La actitud del maestro frente a la actividad física refuerza o desvirtúa los aprendizajes de actitudes, valores y normas, y, sobre todo, el grado de motivación. La interacción entre el alumno y el maestro no sólo se realiza a través de la información, sino también a través de la actitud del maestro ante la actividad física, actitud que configura modelos positivos o negativos para el alumno.

Las actitudes de “su” maestro de valoración y aceptación de cada alumno, así como de su diversidad, son un condicionante y un clima

favorable para que los alumnos tomen conciencia y valoren sus posibilidades y limitaciones, acepten las diferencias de ellos mismos en relación con sus compañeros y desarrollen la autoestima y el respeto a los otros, como consecuencia de lo anterior. El maestro tiene que creerse y practicar las actitudes de valoración y consideración de los diferentes ritmos de aprendizaje, así como de los esfuerzos y progresos individuales, las actitudes de diálogo y flexibilidad, las de ecuanimidad y trato igualitario para con sus alumnos, si es que quiere dinamizar estas actitudes en ellos.

La formación de grupos es un elemento de fundamental importancia al que el maestro debe prestar una mayor atención y cuidado. No se trata de intervenir de forma autoritaria sobre un aspecto que es apropiado para fomentar la interrelación espontánea alumno \ alumno, sino de tener criterios, y argumentos sólidos para estructurar los grupos en virtud de los objetivos, contenidos y los propios recursos didácticos que intervienen en cada momento.

Los grupos formados en base al criterio de un mismo nivel de capacidades iniciales no siempre se han mostrado como los más apropiados. En numerosas ocasiones este tipo de agrupamiento ha degenerado en un abandono desesperanzado del proceso de aprendizaje precisamente de los más necesitados, motivado por diversas razones: la asunción de su rol de grupo de los torpes, la no existencia dentro del grupo de un compañero al que emular y, sobre todo, la falta de una auténtica y rica interacción alumno/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El grupo heterogéneo de nivel implica la existencia, dentro del propio grupo, de alumnos que, por su nivel más elevado, pueden suponer un modelo que es posible imitar, motivando a los demás miembros del grupo, y, lo que es fundamental en esta área por sus propias características, supone para el maestro una inestimable ayuda el que los alumnos y alumnas, en virtud de sus capacidades, pueden colaborar a través de la interacción alumna/alumna. Igualmente parece procedente el que los grupos sean mixtos, con el fin de facilitar en la escuela situaciones de vivencias de relación espontánea y de igualdad entre ambos sexos.

La ayuda y dirección del maestro en el proceso de aprendizaje de los alumnos deberá individualizarse lo más posible, de tal manera que el grado de su intervención fuera directamente proporcional a la dificultad de cada alumno para llevarla a cabo. En este sentido, la mediación del maestro entre el conocimiento y el alumno oscilará

hacia una mayor o menor intervención en función de la relación entre la dificultad de las tareas y la dificultad o facilidad del alumno para su realización.

La información que suministra el maestro al alumno se produce durante la propia acción y una vez concluida la misma. El maestro debe fomentar la capacidad de observación del alumno hacia sus propios movimientos y la concentración en los mismos. Debe igualmente fomentar o educar las propias sensaciones kinestésicas del alumno, dándole informaciones sobre su posición corporal que le ayuden a vincular ciertas sensaciones con posiciones concretas, lo que posibilitará que él mismo pueda servirse de esa información de cara a la mejora del aprendizaje.

En cuanto a la comunicación de los resultados de la acción del alumno, el maestro estructura un mensaje que, al menos, debería cumplir las siguientes condiciones: una información rápida, dirigida a informar al alumno de los errores cometidos cuando estos deban ser erradicados lo antes posible, para no provocar defectos de difícil corrección; una información motivadora, informando de los errores de forma positiva y animando constantemente al alumno para que realice un nuevo intento en la seguridad de que tendrá mayor éxito; una información de tipo causa-efecto que dé explicaciones al alumno sobre las causas que han motivado que su acción haya sido de determinada forma; y, por último, una información prescriptiva, cuando proceda según el método de enseñanza utilizado, que le suministrará al alumno pistas para corregir los errores de las acciones ejecutadas anteriormente.

Espacios, tiempos y materiales

El tratamiento de los espacios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Física tiene una dimensión propia. El alumno y la alumna identifican, en muchos casos, la actividad física con un espacio concreto y con unos materiales específicos: gimnasio y pistas deportivas. El maestro debe proponer, también, actividades donde se exploren las posibilidades de actividad física en espacios que el alumno no identifica como específicos de la clase de Educación Física; de esta manera aprende a utilizar los espacios disponibles sean o no del centro y estén o no específicamente diseñados para la actividad física, patio, parques, naturaleza, barrio, instalacio-

nes deportivas próximas... y amplía su gama de recursos motores. Ello contribuye, además, a la creación de hábitos de actividad física en diferentes medios y lugares, no circunscribiendo la misma a las posibilidades del centro.

Especial tratamiento debe tener el espacio natural, ya que la Educación Física incluye determinadas destrezas que sólo es posible desarrollar en este tipo de espacios y que, además, están interrelacionadas con conocimientos incluidos en contenidos del área de Conocimiento del Medio y que han de dar lugar a propuestas conjuntas de actividades: colonias, excursiones, campamentos, estudios del medio natural.

De forma similar ocurre con los recursos materiales. Aun siendo un área muy específica en este campo, la actividad física no está necesariamente supeditada a ellos. Lo importante es mejorar cualitativamente la capacidad motriz, lo cual no presupone necesariamente la utilización de determinados materiales. Por lo tanto, frente a materiales muy específicos, en la Educación Primaria, deben prevalecer materiales más polivalentes, pelotas, bancos, aros...; de uso habitual en los alumnos, globos, cuerdas, patines, bicicletas...; juguetes, materiales diversos, como ruedas, cajas de cartón, periódicos...; y sacar de ellos todas sus posibilidades de utilización.

Las necesidades de material están condicionadas por el tipo de organización de clase. Si se plantea una actividad única para todos, o se precisa mayor número de materiales o el tiempo de espera aumenta; si, por el contrario, se diversifican las tareas dentro de la organización de clase se necesitará menor número de elementos de un tipo de material, pero mayor diversidad de materiales de uso.

La distribución del tiempo, en el diseño de actividades de Educación Física, tiene unas características que derivan de la propia tarea motriz. Es por lo que partimos del hecho de que las actividades motrices son percibidas por el alumno como diferentes del resto de las actividades del currículo, esto obliga a dedicar un tiempo a la puesta en marcha, al iniciarlas, y a una vuelta a la calma, al terminarlas. No tienen que tener una estructura de calentamiento y relajación excesivamente técnica, que correspondería a la etapa de Secundaria, sino más bien para ayudar al alumno a ubicarse en el tipo de actividad que se le va a plantear a continuación.

Otro elemento a tener en cuenta es la distribución de tiempos, cuando planteamos actividades que suponen esfuerzos para los que

hay que prever tiempos de recuperación suficientes, variando el tipo de actividades. Dadas las características de los alumnos de esta etapa es preferible actividades de menor duración y mayor diversidad del tipo de las mismas, que un menor número de actividades por unidad de clase, y de mayor duración. A medida que los ciclos avanzan la capacidad de resistencia de los alumnos aumenta, así como su capacidad de concentración y su habilidad para mantener formas de juego sin error por más tiempo, permitiendo consecuentemente situaciones de aprendizaje más largas.

Por último tener en cuenta el hecho, reflejado ya en el apartado de material, que hace referencia a la organización de clase, que debe ser tal que evite tiempos “muertos” o tiempos de inactividad, ya sea por el planteamiento de clase, por la escasez de material, o por detenciones excesivas para la corrección o información.

Orientaciones para la evaluación

Principios generales

La evaluación ha sido uno de los elementos del currículo que más ha evolucionado en las últimas décadas, y, en el ámbito de la Educación Física, esta afirmación tiene especial validez si la referencia se hace al estricto campo del rendimiento deportivo. La excesiva idolatría por los resultados cuantificables ha originado el olvido del análisis y valoración de los procesos de enseñanza y ha dado pie a una fuerte controversia entre los partidarios de la evaluación cuantitativa y sus detractores, controversia que es preciso superar.

En Educación Física se ha puesto, en muchas ocasiones, énfasis en el producto final, en el resultado, y no en el proceso en sí, y, cuando esto no ha sido así, se ha caído en el extremo de la evaluación apreciativa, es decir, por el mayor o menor aprecio que el alumno tiene hacia la materia y, en consecuencia, el interés que demuestra en las diferentes tareas, sin que tampoco, en este caso, se diseñe un instrumento necesario para llevarla a cabo de manera sistemática.

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y está integrada en el mismo. La evaluación constituye un **proceso continuo** y, como tal, es un instrumento que va comprobando dicho proceso, detectando aciertos y éxitos, así como deficiencias y dificultades que van apareciendo; en el primer caso, con el fin de reforzarlos y, en el segundo, para buscar las formas de adaptación o rectificación más adecuadas, precisas y ajustadas a cada situación o alumno, y, así, tomar decisiones y reconducir el proceso de aprendizaje. La evaluación pretende ir adecuando el proceso de enseñanza al de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. La evaluación,

por tanto, no se debe reducir a momentos aislados, tanto en el proceso como al final del mismo, cuando ya no se puede intervenir ni corregir, ni mucho menos se puede confundir sólo con los rendimientos finales, expresados en forma de calificaciones.

La evaluación debe afectar a todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje susceptibles de ser evaluados. Es decir, los objetivos, los contenidos, las propuestas de intervención didáctica, los materiales y recursos didácticos, los propios sistemas de evaluación o el funcionamiento del proceso abordado como globalidad; lo que se traduce en una evaluación del aprendizaje en torno al alumno, una evaluación de la enseñanza en torno al profesor y una evaluación de los propios proyectos curriculares de etapa.

El proceso de enseñanza y el aprendizaje se interrelacionan y crean una dependencia e influencia mutua, pero se ve la conveniencia de hacer referencia a cada proceso por separado, para analizar el qué, cómo y cuándo de cada uno de ellos.

Evaluación del proceso de aprendizaje

Qué evaluar

El currículo oficial hace explícitas y determina las capacidades que los alumnos habrán desarrollado al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Educación Física. Estas capacidades, que vienen expresadas en los objetivos generales del área, y los tres tipos de contenidos, que son los medios a través de los cuales se pretende conseguir dichos objetivos, son el referente a partir del cual el maestro tiene que desarrollar su enseñanza; son el marco en el que debe preguntarse y responder sobre qué aprendizajes, y en qué grado, considera que son los básicos e indispensables para sus alumnos, al finalizar esta etapa. El currículo oficial ofrece a los maestros unos criterios de evaluación que tratan de dar respuesta concreta y precisa a estos interrogantes, indicando los aprendizajes que se consideran indispensables y que todos y cada uno de los alumnos tienen que adquirir para continuar con seguridad su proceso de aprendizaje.

Estos criterios de evaluación de etapa son **prescriptivos** para todos los centros educativos, con el fin de garantizar al alumnado

unos aprendizajes homogéneos, mínimos e indispensables para su propio desarrollo e integración sociocultural. Su elaboración responde a una selección de las capacidades consideradas más básicas en este área, así como de los contenidos más relevantes en relación al desarrollo de dichas capacidades. Como consecuencia de este **carácter selectivo**, con dichos criterios no se pueden evaluar ni todas las capacidades ni todos los contenidos que los alumnos han aprendido a lo largo de la etapa. La pregunta que debe hacerse cada equipo de etapa en su centro concreto es si estos criterios necesarios son flexibles y suficientes para su entorno. La respuesta es clara, cada centro deberá adaptarlos a sus circunstancias concretas y, además, deberá analizar todas y cada una de las capacidades y los contenidos para desarrollarlas, y optar y decidir cuáles de ellos son también básicos y necesarios para la mayoría de sus alumnos. Cada centro tendrá que formular explícitamente en su proyecto curricular de etapa, tanto las adaptaciones de los criterios de evaluación del currículo oficial como los criterios de evaluación añadidos, que responden a otras capacidades, también necesarias y adecuadas a los objetivos prioritarios del centro.

Son **criterios de etapa**, y, como tales, no prescriben una secuencia para su consecución en los diferentes ciclos. El equipo de etapa deberá elaborar, asimismo, unos criterios de evaluación por ciclos. ¿Cómo? Será preciso, para la construcción de estos criterios, realizar una gradación de las capacidades, formulando unos objetivos más concretos para cada ciclo y que supongan una referencia y un avance en relación al anterior, así como realizar una distribución de los contenidos por ciclos. Una vez establecidos los objetivos y contenidos de cada ciclo, habrá que descubrir y explicitar las relaciones más significativas entre los objetivos y los contenidos concretos, a través de los cuales se desarrollan los aprendizajes. Estas relaciones determinarán el núcleo sobre el que se enunciarán los criterios concretos.

También el equipo de etapa tendrá que tener en cuenta, a la hora de elaborar y adaptar los criterios de evaluación, la mayor presencia de los procedimientos y de las actitudes en el área de la Educación Física. En este sentido, es importante señalar la evaluación de las actitudes cuya presencia suele ser escasa y difícil de formular.

Evaluar las actitudes es una tarea compleja, ya que su consolidación es lenta y a largo plazo. No obstante, dada su importancia educativa, el maestro debe tenerlas presentes e ir observándolas de forma concreta y sistemática, de manera que pueda apreciar los logros conseguidos.

En la resolución ministerial, que acompaña a estas orientaciones, se enuncia, con **carácter orientativo** y no prescriptivo, una secuencia de criterios de evaluación por ciclos, con la finalidad de ayudar a los maestros. A continuación, un ejemplo de los allí expresados servirá para constatar la gradación y distribución de los criterios de evaluación por ciclos.

Criterio de evaluación por etapa: con carácter prescriptivo

Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.

Criterios de evaluación por ciclos: con carácter orientativo

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).</p>	<p>Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.</p>	<p>Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza. En este ejemplo constatamos cómo el criterio de evaluación de etapa no se consigue, en su grado programado, hasta finalizar el tercer ciclo, por lo cual es en él en el que coincide su plena formulación. ¿Cómo está secuenciada esta capacidad? En un primer ciclo se consideran importantes dos aspectos; por un lado, si los alumnos y alumnas interiorizan y utilizan las nociones topológicas de orientación espacial en torno a ellos mismos, y, por otro, se concreta su realización en espacios con los que el alumno está familiarizado.</p>

En un segundo ciclo, la gradación está en situar los objetos, las personas y él mismo con relación a la posición que ocupan respecto a otros objetos o personas. Él ya no es el único centro de referencia. Y, por fin, en el tercer ciclo, se les pide que reconozcan globalmente los cambios de posición o postura de todo su cuerpo y sepan adaptar sus movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa, ya sean en diferentes entornos, ya con restricciones de espacio, ya con mayor o menor duración.

De todo esto es preciso aclarar y resaltar que, bajo ningún concepto, los criterios de evaluación de etapa o de ciclo se tienen que convertir en marco referencial del qué enseñar. Debe quedar claro que el qué enseñar se establece en los objetivos y contenidos de etapa.

Todo lo anterior ha sido un comentario sobre la necesidad de abordar y decidir sobre el qué evaluar y que exige un acuerdo explícito del equipo de etapa, que se habrá de reflejar en el proyecto curricular. Este acuerdo afecta tanto a la adaptación de los criterios de evaluación al contexto educativo, como a la secuencia de los mismos en los tres ciclos de la etapa.

Pero será en cada una de las unidades didácticas donde el maestro realice la evaluación de cada uno de los aprendizajes. Estas deben programarse con unos objetivos didácticos, en los que las capacidades están expresadas de forma muy concreta y específica, y con unos contenidos concretos, a través de los cuales aquéllas se desarrollan. Habrá que determinar el grado de aprendizaje en cada contenido que se va a trabajar, así como seleccionar las actividades más adecuadas para desarrollar dichos aprendizajes y para evaluar tanto el proceso como el aprendizaje en sí.

Los objetivos didácticos han de ser concretos, claros y precisos, si se desea que cumplan la función anteriormente expresada, es decir, que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se observa la formulación que se hizo de los criterios de evaluación por ciclo, pueden tomarse como referencia ejemplar los mismos. Pero lo verdaderamente importante es que cada maestro los redacte con su propio estilo, con tal que sea de forma concreta y precisa y que cualquier otro maestro, al leerlo, pueda interpretar certeramente lo que se propone .

Un paso más sería seleccionar de entre los objetivos de cada unidad didáctica los más relevantes y formularlos de tal forma que los

propios alumnos los entendieran y fueran un referente para autoevaluar su propio proceso y progreso. Los alumnos deben saber, en todo momento, qué van a aprender, se trata de encontrar la forma más concreta y adecuada para cada edad. También la verbalización, en momentos puntuales y, sobre todo, al finalizar cada sesión, debe ser la manera más adecuada de conocer sus puntos de vista en relación a lo que se va haciendo, así como acuerdos y desacuerdos en relación a los objetivos propuestos.

Cómo evaluar

La evaluación debe recoger el máximo de información objetiva y subjetiva, a ser posible contrastada, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha información será aprovechada tanto por el profesor como por los alumnos para reconducir dicho proceso. De ahí que la evaluación, como parte del proceso, ha de cumplir una serie de funciones:

- Función de identificación. El alumno, por medio de la evaluación, reconoce sus capacidades y habilidades y su estado de desarrollo con respecto a sí mismo o a los otros, para asumirlas como parte de su identidad personal.
- Una función de diagnóstico. La evaluación le sirve al alumno para analizar posibles dificultades o déficit o posibles capacidades potenciales.
- Una función pronóstico u orientativa. El alumno, a partir de la evaluación, obtiene pistas a la hora de elegir sus actividades y le permite saber cómo corregir, compensar o mejorar.
- Una función de motivación. No sirve con sólo informar, la evaluación debe fomentar en el alumno el seguir progresando, motivarle incidiendo más en los logros obtenidos, y teniendo un tratamiento positivo con las deficiencias constatadas.

Los procedimientos e instrumentos que tiene el maestro para obtener información para el proceso de evaluación, son los sistemas de observación y registro, los momentos o situaciones puntuales y significativos de evaluación y los instrumentos objetivos. Como educadores de Educación Física de Primaria, el enfoque globalizador de la condición física, ya abordado, obliga al maestro a no cuantificar este factor y sí a profundizar en el campo de la investigación cualitativa. En general, se asocia evaluación cuantitativa con objetividad y

ésta con las pruebas, escalas, test, que se componen de tareas muy concretas, susceptibles de ser medidas, baremadas, basándose en una unidad de medida convenida. Por contra, la evaluación cualitativa se asocia con la subjetividad, y ésta con los instrumentos de observación y registro.

Los sistemas de observación y de registro son instrumentos muy valiosos para recoger lo que sucede en clase, el progreso día a día, pero estos registros han de ser sistemáticos y continuos, y no deben recoger sólo elementos cuantitativos o sumativos de la actividad del alumno (marcas, tiempos o número de repeticiones), sino que fundamentalmente deben recoger cómo trabaja, su atención, interés, relación con sus compañeros, actitudes y formas de trabajo.

La observación, como técnica para la obtención de información para la evaluación, debe cumplir una serie de requisitos para conferirle el rigor necesario en este tipo de proceso. Entre estos requisitos deberíamos destacar al menos los siguientes:

- La planificación: basándose en los criterios establecidos para la evaluación se planifica el objeto de la observación con precisión.
- La sistematización: la observación no puede convertirse en un elemento aislado, ni único para cada criterio de evaluación; las informaciones obtenidas deben ser abundantes y contrastadas en diferentes momentos.
- Sistema de registro: se deben construir los instrumentos necesarios para la toma de información, de tal manera que ésta pueda ser analizada en diferentes momentos y por diferentes personas.
- Delimitación de aspectos: la observación debe ser concreta y delimitada, tanto en lo que se refiere a los alumnos, no se puede observar a todos en una sesión, como en lo referente a los aspectos, que deben de concretarse y delimitarse.

En el campo de las habilidades básicas sería interesante realizar un mayor esfuerzo por encontrar instrumentos de evaluación, que no sean exclusivamente los “test” cuantitativos, sino instrumentos que podrían estar basados en técnicas de observación que pudieran mostrar su ventaja, al menos, en dos aspectos fundamentales:

1. Informan al alumno de su ejecución y los posibles errores cometidos.

2. Pueden efectuarse durante todo el proceso (evaluación continua), ya que la observación se realiza en cualquier momento sobre las tareas de aprendizaje.

Al mismo tiempo le está facilitando al profesor una información continua sobre los aspectos de ejecución de sus alumnos, que puede influir en un cambio del proceso, si realmente las dificultades fueran de orden general, o bien realizar cambios parciales orientados a los alumnos con problemas.

Las “listas de control” suponen la explicitación de los aspectos que se van a observar a modo de afirmaciones y el registro de su cumplimiento, o no, por el alumno. Suelen dejar un grado de apertura mínimo, orientado hacia la duda o alguna otra observación que pudiera realizar el maestro. Este pequeño ejemplo puede servir para apreciar su construcción:

Gestos observables en la carrera	SÍ	NO	DUDA
Al correr, posiciona bien el pie			
Al correr, coordina el gesto de piernas y brazos contrapuestos			

Por supuesto, el grado de concreción que se le puede dar a las afirmaciones es muy variado y dependerá de especificaciones de contenidos y capacidades que deban observarse. La complejidad también vendrá expresada en cada construcción, pudiendo establecerse una progresión que permita la obtención de información para utilización del maestro y para que el alumno vaya apreciando sus progresos.

Un instrumento valioso para los alumnos es el cuaderno de registro personal, donde el alumno puede llevar un seguimiento de su propia evolución. Como el alumno y la alumna deben ser elementos activos, participando y compartiendo con el maestro los progresos y las dificultades, éste debe promover su participación activa mediante la autoevaluación, que sistemáticamente los alumnos debe ir haciendo. El maestro, a la hora de programar las unidades didácticas, deberá seleccionar los objetivos más relevantes y tratar de expresarlos en un lenguaje fácilmente entendible por los alumnos. Al iniciar la unidad, el maestro deberá comentar con los alumnos dichos objetivos, con el fin de que tomen conciencia de las tareas motrices concretas

que va a realizar. Cada alumno irá registrando dichas tareas en su cuaderno a lo largo de la unidad y al finalizarla, suponiendo para él y ella un refuerzo en caso positivo, y una búsqueda de soluciones, compartida con el maestro, en caso de dificultades. De esta forma se consigue que los alumnos se valoren y autoestimen en su justo punto y se vaya creando una base para el desarrollo de su aprendizaje autónomo. Las autoevaluaciones también deben ser una fuente de información para el maestro.

¿Cómo confeccionar dicha autoevaluación? Por ejemplo, si el maestro estuviera trabajando el esquema corporal en el segundo ciclo, éstos serán algunos de los ítems para formular a sus alumnos:

Esquema corporal	SÍ	NO	DUDA
Sé mover la parte del cuerpo que el maestro me indica			
Reconozco mi izquierda y mi derecha			
Reconozco la izquierda y derecha de mis compañeros			
Sé hacer el espejo con un compañero			
.....			

Con la finalidad de que el maestro y los alumnos evalúen conjuntamente los progresos y las dificultades encontradas, se debe favorecer la **coevaluación**, en la que el grupo aporte sus críticas bien de uno de los miembros del grupo, bien del grupo en su conjunto. Para ello, en la misma hoja de autoevaluación, se podrían introducir algunos ítem sobre cómo se ha cooperado, cómo se ha asumido el propio papel en los juegos o tareas, y cómo se ha aceptado el de los demás. Las puestas en común, al finalizar algunas sesiones, pueden ser un momento adecuado para plantear cuestiones concretas y colectivas sobre las que el grupo deberá analizar, relacionar y elaborar conclusiones.

Las técnicas de observación constituyen, igualmente, un buen camino para la evaluación de las actitudes. Las características de la

clase de Educación Física posibilita la participación, la solidaridad en el juego, la tolerancia y respeto por los compañeros, la disposición favorable al aprendizaje, y éstas son algunas de las actitudes que pueden ser observadas con relativa facilidad a través de las situaciones normales. Existen situaciones no habituales donde poder observar y evaluar estas actitudes: participación en actividades no regladas, como son las actividades extraescolares, recreos, participación en actividades municipales; participación en campañas y actividades abiertas, por ejemplo, la semana de la bicicleta, cross en el barrio, difusión de algún juego o deporte autóctono...; asistencia a campamentos y otras actividades propuestas en la oferta educativa del centro. La construcción de listas de control permitirá una valoración lo más objetiva posible de este tipo de contenidos.

Los contenidos conceptuales pueden evaluarse a partir de actividades de puesta en común, donde los alumnos reflexionen y verbalicen sobre la vivencia de la propia actividad motriz, relacionándola con conceptos que den significado a dicha actividad motriz, así como verbalizando la intención motriz antes de la ejecución. También existen pruebas objetivas para el análisis de la asimilación de conceptos básicos, como pueden ser los conceptos topológicos, el esquema corporal, la lateralidad, el ritmo... Se pretende que los conocimientos permitan una autonomía en la práctica de actividades físicas, y la creación, como consecuencia, de hábitos estables.

El vídeo es un instrumento muy interesante a la hora de recoger información en el área de la Educación Física. Hay alumnos que tienen una gran dificultad para percibirse cinestésicamente, observarse en sus movimientos y descubrir sus propios errores. La filmación de sus actividades les permite observarse, dialogar con el maestro, y, conjuntamente, detectar sus fallos y dificultades; y es, a veces, a partir de estas observaciones y verbalización de las mismas, como comienzan a sentirse e interiorizar sus gestos. Puede ser el inicio de su autocorrección. El vídeo también permite a los maestros revisar algunas actitudes de su intervención educativa, que, con frecuencia, suelen pasar desapercibidas inconscientemente.

La presencia de un observador externo facilita y potencia el contraste de la evaluación cualitativa. El observación debe ser una persona que sintonice con los planteamientos del educador. El maestro y el observador se tienen que poner de acuerdo sobre qué se va a observar y cómo.

Cuándo evaluar

La evaluación, como obtención de información, es un proceso continuo a lo largo de la etapa educativa. Dentro de este continuo, la evaluación debe realizarse en tres momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje: antes, durante y al final del mismo.

La **evaluación inicial** se sitúa en el momento en el que el alumno se enfrenta a un nuevo aprendizaje. En una evaluación inicial, orientada hacia el descubrimiento del nivel de los conocimientos previos de los alumnos ante un nuevo aprendizaje, las técnicas de observación cobran especial interés, por cuanto que es posible valorar dichos conocimientos sobre realización de tareas iniciales del nuevo contenido. En realidad, las “fichas de observación”, como instrumento de evaluación, originan la sistematización de la observación del profesor hacia determinados aspectos fundamentales de las tareas a evaluar. En este caso de una evaluación inicial, la atención se centra en valorar el momento de aprendizaje en el que se encuentra el alumno. Sería conveniente, e incluso necesario, que se confeccionara una lista de las capacidades motrices, asociadas a tareas tipo que puedan concretarlas, y éstas serían el marco de referencia al comienzo de la enseñanza obligatoria y el punto de partida para que el maestro constate los puntos débiles y programe una actuación con tareas específicas encaminadas a abordar las lagunas existentes. En los comienzos de los otros dos ciclos, se debería retomar los criterios de evaluación del anterior y seguir el mismo proceso.

El camino desde la evaluación inicial hasta la evaluación final o sumativa debe estar regulado por la **evaluación formativa**. Este tipo de evaluación permite obtener información relativa a cómo se desarrolla el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, orientando posibles tomas de decisiones en cuanto a la continuidad de lo programado o la necesidad de efectuar cambios. Además, la evaluación formativa sirve para informar al alumno sobre su aprendizaje y las sucesivas fases por las que va pasando. Las características apuntadas para la información que el maestro debe suministrar al alumno en el conocimiento de su proceso tienen plena vigencia en este momento de la evaluación. A través de la evaluación formativa se debe suministrar al alumno una información de tipo causa-efecto, detallando los motivos de sus errores; prescriptiva, dando información relativa a cómo salir del error, y, sobre todo, una información motivadora, teniendo presente que el convencimiento que el profesor puede trans-

mitir al alumno, sobre sus posibilidades para construir los nuevos aprendizajes, actuará en beneficio de éstos.

La **evaluación sumativa**, al final de una unidad de enseñanza y aprendizaje (unidad didáctica, curso, ciclo, etapa, etc.), tendrá por objeto obtener informaciones relativas al grado de consecución de los objetivos, sean éstos los didácticos de cada unidad o en última instancia los objetivos generales del área.

Evaluación del proceso de enseñanza

El maestro debe encontrar indicadores para, a través de la observación y reflexión, valorar su práctica docente. Uno de los aspectos, sobre el cual buscar indicadores de calidad, es el relativo a la información que suministra el maestro en ese proceso de comunicación con el alumno que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, el maestro tiene que planificar y sistematizar el registro de su intervención, en base a las características que debe tener toda información. Dicho registro podría permitirle un análisis, de forma que le facilitara una mejora en su información. El vídeo puede prestar una inestimable ayuda al maestro, ya que este medio audiovisual le ofrece la posibilidad de convertirse en observador "externo" de su propia enseñanza, le presenta al grupo y a cada alumno y alumna, así como los recursos y el espacio y el tiempo controlados, sujetos a un examen detenido y pormenorizado de todos y cada uno de los elementos de la enseñanza, que se interrelacionan e interactúan.

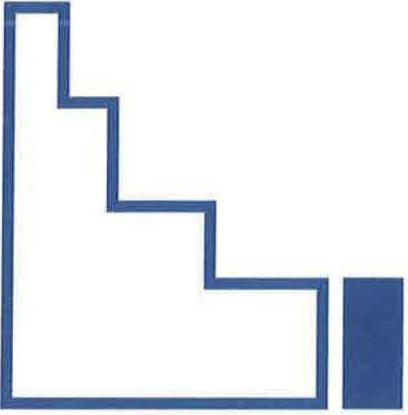
Un observador externo puede ser otra alternativa para objetivar la evaluación de la enseñanza. El maestro, bien con otro compañero bien con otra persona externa al centro, puede programar la observación de una o varias sesiones. Ambos deben concretar qué se desea evaluar y, de forma concreta, cuál va a ser el procedimiento o procedimientos que se deban seguir. Una vez realizada la observación, tendrán una puesta en común, elaborando las conclusiones pertinentes.

Otros indicadores pueden hacer referencia a la propia estructura y organización de la clase. En este sentido, cabe que el maestro se pregunte por aspectos relativos a la procedencia o no de la división en partes de la sesión, del calentamiento llevado a cabo, si la organización de las actividades para su realización en grupos fue la más

adecuada, si existió una verdadera actividad o la organización de la sesión implicó muchos tiempos muertos para un número elevado de alumnos, si hubo una buena distribución del espacio, cómo se organizó el uso del material, etc. Igualmente cabría preguntarse respecto a si el profesor está fomentando la reflexión de los alumnos sobre la finalidad y sentido de sus tareas, basándose en las ideas que tienen los alumnos de lo que hacen, de las relaciones que pueden establecer entre distintos tipos de contenidos, etc.; e, igualmente, reflexionar sobre si su actuación se ubica dentro de un marco en el que se fomente la consolidación de actitudes de participación, igualdad entre los sexos, tolerancia, solidaridad, etc.

La opinión de los alumnos sobre la forma de organizar las tareas, sobre las actividades en sí, sobre sus motivaciones y dificultades, es también un aspecto a tener en cuenta, a la hora de evaluar la enseñanza. Estas opiniones las pueden reflejar en sus autoevaluaciones o en sus puestas en común, al finalizar algunas de las sesiones. En el tercer ciclo, si el maestro tuviera responsables de grupo, algo bastante aconsejable, podría tener reuniones periódicas con ellos para evaluar aquellos aspectos concretos en los que los alumnos pudieran aportar objetividad.

La participación del profesorado en la concreción del currículo de cada centro docente a través de los Proyectos Curriculares de Etapa y Programaciones de aula supone la adopción de una serie de decisiones que, necesariamente, deberán ser evaluadas. El establecimiento de las secuencias de enseñanza y aprendizaje se define de acuerdo a criterios teóricos que es preciso revisar desde el análisis de la práctica. Las pautas de desarrollo motor de los alumnos y de las alumnas, que constituyen uno de los criterios que orientan las secuencias, no deben tomarse como elementos cerrados y es preciso contrastarlos dentro de las características de personas concretas de un entorno geográfico y sociocultural determinado. A este respecto, es preciso tener en cuenta que numerosas investigaciones en este campo responden a poblaciones diferentes de la nuestra.



Educación Física

Guía Documental y de Recursos

Autores: Luis Manuel Soriano Marín
Fernando Ureña Villanueva

Coordinación: Mariano García del Olmo del
Servicio de Innovación



Índice

	<i>Páginas</i>
MATERIAL IMPRESO.....	133
Libros sobre el contenido disciplinar del área.....	133
Bibliografía para los contenidos.....	133
Bibliografía para la atención a la diversidad.....	142
Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área.....	144
a) Didáctica del área en general.....	145
b) Didáctica de aspectos parciales.....	150
c) Evaluación.....	152
Materiales de aula.....	153
Libros de consulta para el alumnado.....	156
Revistas.....	156
a) Relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	156
b) Boletines de Sumarios.....	158
c) Otras revistas.....	159
RECURSOS MATERIALES.....	161
Materiales didácticos.....	161
Material no convencional.....	161

	<i>Páginas</i>
Material convencional	163
Material convencional usado de forma no convencional	164
Materiales audiovisuales.....	165
Videos.....	165
Música	168
Programas de ordenador	170
OTROS DATOS DE INTERÉS.....	171
Direcciones de interés	171
Centros de Información y Documentación	171
Grupos de Trabajo en Centros de Profesores y Grupos de Renovación	172
Casas Comerciales	172
Editoriales, librerías y servicios de publicaciones	175

Material impreso

Libros sobre el contenido disciplinar del área

La estructuración de este apartado se ha realizado de acuerdo con los distintos bloques de contenidos que el currículo oficial propone para la Educación Primaria. La selección de títulos responde a la utilidad de los mismos a la hora de llevar a la práctica los contenidos a que hacen referencia dichos bloques.

Bibliografía para los contenidos

1. **El cuerpo: imagen y percepción**
2. **El cuerpo: habilidades y destrezas**

- LLEIXA ARRIBAS, Teresa. *La Educación Física en Preescolar y Ciclo Inicial* —cuatro a ocho años—. Barcelona: Paidotribo, 1988.

Una obra completa y útil, en especial para el primer ciclo de Educación Primaria. La obra consta de dos partes, en donde se abordan la práctica totalidad de los contenidos que el currículo oficial propone para la Educación Física en la Educación Primaria. La primera parte es muy válida y adaptable al bloque de contenidos “El cuerpo: imagen y percepción”. Trata sobre qué es el esquema corporal, la actitud, la respiración, la relajación, la lateralidad, la coordinación y la percepción espacial y temporal. La segunda parte aborda temas relacionados con el resto del bloque de contenidos; así, trata sobre las habilidades básicas (desplaza-

mientos, giros, equilibrios, lanzamientos, recepciones), actividades de expresión corporal, juegos, actividades acuáticas y actividades en la Naturaleza.

Los contenidos son analizados en su aspecto teórico de forma sencilla y acompañados con planteamientos prácticos que sirven de apoyo al maestro, para que él construya sus propias actividades.

- VACA ESCRIBANO, Marcelino J. *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca: I. C. E., 1987.

Proponemos esta obra para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Dentro de los bloques de contenido de la Educación Primaria está más indicada para el desarrollo práctico de los denominados “El cuerpo: imagen y percepción”, “El cuerpo: habilidades y destrezas” y “El juego”.

El grueso de la obra se centra en el desarrollo de tres apartados:

1. Los lugares de la acción educativa: la sala.
2. Las sesiones de trabajo.
3. Los núcleos de contenidos.

Por su carácter eminentemente práctico y originalidad al desarrollarlo, la consideramos interesante como documento de consulta.

- BLÁZQUEZ D., y ORTEGA, E. *La actividad motriz en el niño de seis a ocho años*. Madrid: Cincel, 1982.

- ORTEGA, E., y BLÁZQUEZ, D. *La actividad motriz en el niño de tres a seis años*. Madrid: Cincel, 1984.

Dos libros eminentemente prácticos que sirven al maestro como guía de programación para las edades a las que van destinados. Es de destacar, por un lado, la forma de intervención didáctica que proponen, que consta de tres fases:

- actividad exploratoria,
- actividad guiada,
- actividad conducida.

Por otro lado, las orientaciones pedagógicas en donde se integran el desarrollo motor e intelectual siguiendo los principios de globalidad, funcionalidad, individualización y socialización.

- APOLINAIRE, R., y otros. *El niño y la actividad física —dos a diez años—*. Barcelona: Paidotribo, 1986.

Obra muy recomendable, ya que aborda todos los contenidos de la Educación Física en la Educación Primaria, basándose en el principio de interdisciplinariedad. Los maestros encontrarán a lo largo de todo el texto propuestas de trabajo que han sido todas ellas experimentadas y que podrán adaptar a la realidad educativa de sus escuelas.

Trata de facilitar al profesor de Educación Física su labor al ofrecer contenidos que hacen referencia a la adaptación al medio físico (actividades acuáticas y en la Naturaleza), contenidos que ponen en juego los factores individuales de ejecución del movimiento (danza, atletismo, gimnasia) y contenidos que potencian las relaciones con los demás (juegos).

La originalidad fundamental de la obra radica en que la acción pedagógica parte siempre de la actividad espontánea del niño para llegar a la actividad global.

- SIN AUTOR. *La Educación Física en el ciclo medio de E. G. B. —ocho a once años— Guía del profesor*. Barcelona: Paidotribo, 1986.

Como complemento a la anterior incluimos la presente, ya que utiliza los mismos presupuestos metodológicos, es decir, partir de centros de interés del alumno y utilizar la denominada “pedagogía de las situaciones”.

No se trata de un programa estructurado en sesiones, sino propuestas de actividades que ofrecen al maestro la posibilidad de adaptación a sus alumnos y medios. Entre las propuestas que nos ofrece destacamos las referidas a actividades con raqueta, con *stick*, con tacos, rugby, orientación, etc.

- LE BOULCH, J. *La educación psicomotriz en la escuela primaria. La psicokinética en la edad escolar*. Barcelona: Paidós, 1987.

Entre las obras escritas por J. Le Boulch y traducidas al español se encuentran: *La educación por el movimiento en la edad escolar*, *Hacia una ciencia del movimiento humano* y *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*, así como la presente obra que comentamos, que constituye su última aportación y que intenta ser una revisión y ampliación de los planteamientos propuestos en sus obras anteriores.

El libro se plantea, fundamentalmente, tres objetivos:

- Establecer un vínculo entre el trabajo corporal y el aprendizaje escolar.
- Proponer una educación psicomotriz metódica que favorezca la evolución de la imagen del cuerpo.
- Plantea un programa de trabajo destinado para el último ciclo de Educación Primaria y centrado en actividades deportivas.

Los ejercicios planteados deben ser tomados como simples puntos de partida y no como propuestas cerradas. Van acompañados de explicaciones metodológicas que facilitan su adaptación a diversas situaciones.

Un libro útil para los profesionales de la Educación Física.

■ ZAPATA, O., y AQUINO, F. *Psicopedagogía de la motricidad. Etapa del aprendizaje escolar*. México: Trillas, 1979.

La inclusión de esta obra en la presente guía es debido a la amplitud de propuestas prácticas que plantea, a modo de “enciclopedia de ejercicios físicos”, que sirven para toda la etapa de Educación Primaria.

La forma de estructurar las actividades es a través de lo que los autores denominan “formas jugadas”, “formas generales de movimiento” y “formas gimnásticas específicas”. No incluyen las actividades expresivas, las de adaptación al medio ni las de iniciación deportiva.

Útil por el gran repertorio de ejercicios que proponen y que se pueden realizar sin material o con materiales fácilmente accesibles. De gran ayuda al profesor principiante.

3. El cuerpo: expresión y comunicación

- **BOSSU, Henri, y Chalaguier, Claude.** *La expresión corporal. Enfoque metodológico. Perspectivas pedagógicas.* Barcelona: Martínez Roca, 1986.

Esta obra se presenta como la exposición de un enfoque metodológico de la expresión corporal, la descripción de una técnica de trabajo y la presentación de ciertas búsquedas pedagógicas emprendidas por los autores.

Las dos partes que configuran la obra tienen como objetivos mostrar en qué consiste específicamente un trabajo de expresión corporal.

La primera parte está dedicada a plantear un enfoque metodológico, que es analizado desde una perspectiva de integración entre la teoría y la práctica. Tres ejes de trabajo guían toda la obra: técnica, relajación y creatividad. Los ejercicios planteados no pueden considerarse como inventarios exhaustivos, sino que constituyen direcciones de búsqueda.

La segunda parte plantea, a modo de ejemplo, la organización y la progresión de algunas sesiones tipo.

Por la sencillez y claridad en cuanto al enfoque metodológico planteado, por la gran cantidad de ejercicios y ejemplos propuestos, consideramos esta obra una herramienta útil.

- **GARCÍA, Leopoldo, y MOTOS, Tomás.** *Expresión corporal.* Madrid: Alhambra, 1990.

El contenido del presente libro se orienta en tres direcciones:

1. Lenguaje del cuerpo: principios de la comunicación no verbal.
2. Trabajo práctico centrado en la vivencia de unas determinadas experiencias y en la adquisición de unas destrezas.
3. La utilización de la expresión corporal como recurso didáctico interdisciplinar.

Las sesiones prácticas están muy bien estructuradas y desarrollan diversas e imaginativas propuestas prácticas fáciles de adaptar al ámbito educativo propio.

Libro recomendado para adentrarse en la expresión corporal.

- SCHINCA, Marta. *Expresión Corporal (Bases para una programación teórico-práctica)*. Madrid: Escuela Española, 1988.

El libro expone el método de expresión corporal desarrollado por la autora y que se basa en la escuela alemana. Aborda muy bien la fundamentación teórica de lo que es la expresión corporal y sus objetivos, así como los aspectos de toma de conciencia del cuerpo, del espacio y del tiempo. Plantea algunos ejemplos prácticos ilustrativos de los temas tratados.

- ALFONSO, J. *Expresión y creatividad corporal*. Valencia: Grup Dissabte, 1985.

Este libro presenta un conjunto de reflexiones y propuestas prácticas para la realización de actividades de expresión. No pretende ser una guía única y cerrada, sino una aportación más sobre cómo plantear las actividades de expresión tanto en el ámbito de la enseñanza como en el de la animación y el tiempo libre.

Es recomendable por la amplia experiencia práctica del autor en el tema y en el campo de la formación de formadores.

- LINARES, Pedro L. *Expresión corporal y desarrollo psicomotor. Una propuesta práctica de aplicación*. Málaga: Unisport, 1989.

La presente obra expone un trabajo experimenta llevado a cabo con niños de seis años tomando como base la expresión corporal.

Una parte del libro queda dedicada al análisis y aclaración de distintos conceptos tales como expresión corporal y psicomotricidad. Y en la segunda parte se plantea de forma detallada el programa experimentado.

Por la sencillez en la exposición de conceptos, abundancia de referencias bibliográficas y planteamientos prácticos, puede ser de utilidad para el profesional de la Educación Física que se adentre en el campo de la expresión corporal.

4. Salud corporal

- MARCOS BECERRO, J. F. *Salud y deporte para todos*. Madrid: Eudema, 1989.

Para proporcionar un buen estado de salud es indispensable educar a la gente, enseñándole todo lo referente a las condiciones higiénicas individuales, la fisiología de su propio organismo, la acción del esfuerzo sobre el cuerpo humano, la alimentación correcta y el tipo de ejercicio físico que se debe realizar según la condición corporal de cada persona (niño, mujer, minusválido...). Esto es lo que pretende en este libro su autor, J. F. Marcos Becerro, que, basándose en experiencias prácticas e investigaciones propias, nos lo relata de forma clara y comprensible para todos. Consideramos imprescindible su lectura.

- MARCOS BECERRO, J. F. *El niño y el deporte. (El ejercicio en la promoción de la salud del niño y adolescente. Desde la Educación Física a la alta competición)*. Madrid: Weider Santonja, 1989.

Extenso manual que aporta una base científica al trabajo de los profesionales de la Educación Física y el Deporte.

Es necesaria su reseña, ya que la obra va dirigida de forma especial al ejercicio en el niño, campo del que en la actualidad existe muy poca bibliografía.

Su contenido consta de cuatro partes: en la primera se aborda el crecimiento y la maduración y se estudia la influencia de la actividad física y el deporte sobre el desarrollo de los órganos, sistemas y funciones en el niño; la segunda trata sobre "El niño enfermo y el deporte", abordando la actividad física y el deporte en la prevención, tratamiento y rehabilitación de la enfermedad infantil; la tercera nos habla del niño y el adolescente en el deporte de alto rendimiento, explicando cómo aprenden los niños, cómo hacer una valoración de la capacidad deportiva del niño, qué alimentación debe seguir, lesiones, etc.; la cuarta y última parte habla de la halterofilia infantil y juvenil, haciendo un estudio de la fisiología del músculo y otros aspectos interesantes relacionados con la fuerza en el niño.

Recomendable por su rigor científico, buenos consejos y directrices a seguir en el trabajo físico con niños.

- FRASER, Kate, y TATCHELL, Judy. *El cuidado de tu cuerpo*. Madrid: Ediciones Plesa, 1986.

Material destinado al alumnado donde le muestra cómo mantenerse en forma, cómo tratar el cuerpo, y distintos aspectos sobre la salud y el funcionamiento del cuerpo.

Explicaciones sencillas, amenas, con bonitos dibujos y presentación pensada para ser atractiva a los niños y niñas.

Imprescindible en la biblioteca de aula.

- TACHELL, Judy, y WELLS, Dilys. *Tus alimentos*. Madrid: Ediciones Plesa, 1985.

Siguiendo la misma tónica del anterior, este libro responde a todas las preguntas más esenciales sobre los alimentos: por qué los necesitamos, qué efectos tienen en el cuerpo, etc.

Igualmente con dibujos, gráficos y explicaciones muy atrayentes para el alumnado. También es aconsejable tenerlo en la biblioteca de aula.

5. Los juegos

- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo. *Iniciación a los deportes de equipo (Del juego al deporte: de los seis a los diez años)*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.

Este libro resultará muy útil no sólo a los profesionales de la Educación Física, sino también a todos los educadores que lleven a cabo actividades con niños/as. Está fundamentalmente indicado como fuente de consulta para el desarrollo de juegos durante la Educación Primaria.

En la primera parte de la obra plantea una concepción global del deporte, tendente a estudiar el proceso de enseñanza e iniciación deportiva de tal forma que la motricidad sea el común denominador y el niño/a el protagonista de la actividad. El objetivo del profesor debe ser el dotar al alumno/a de una autonomía motriz cada vez mayor que le facilite el adaptarse a cualquier situación.

La segunda parte, práctica, está dedicada a la presentación de un gran número de juegos, seleccionados y clasificados en varios apartados: juegos de organización simple, juegos codificados y juegos reglamentados.

En definitiva se trata de un libro en el que se pretende iniciar en el juego deportivo a través del propio juego, o, lo que es lo mismo, que los diversos gestos técnicos y comportamientos tácticos puedan

ser introducidos y asumidos a través de juegos. Para ello, la actuación del profesor será la de situar al niño/a ante nuevas dificultades y problemas que debe resolver.

- GUILÉMARD, G., y otros. *Las cuatro esquinas de los juegos*. Lérida: Agonos, 1988.

Recomendamos la lectura de esta obra a todos los profesionales de la enseñanza, por el acierto de sus autores al conjugar la teoría y práctica del juego.

Innovadora en su contenido porque cada juego se expone bajo la forma de breves narraciones que plasman las conductas y estrategias observadas en la propia práctica. Por tanto, esta obra es el resultado de las realidades apreciadas sobre el terreno. Los juegos se presentan acompañados de pictogramas, esquemas e ilustraciones que facilitan la lectura y comprensión. Pero lo más interesante y enteramente nuevo es el estudio metódico de las interacciones de los jugadores (redes de comunicación motrices, roles sociomotores, estrategias, etcétera), así como las reflexiones acerca de la influencia de las características del campo de juego y las reglas sobre las conductas y fenómenos observados.

- GRUPO DE ADARRA BIZKAIA OSKUS. *En busca del juego perdido*. Bilbao, 1984.

Esta obra está formada por una recopilación de juegos populares, resultado de una campaña denominada "En busca del juego perdido", llevada a cabo en varios pueblos y barrios de Bilbao, así como también de una breve explicación sobre el significado e importancia y factores que condicionan el juego.

Dichos juegos se presentan clasificados en tres apartados: juegos verbales, imitativos y mágicos, juegos de fuerza y habilidad y, por último, juegos intelectuales.

Su importancia radica en que facilita unos materiales y unas orientaciones que contribuyen a la difusión y realización efectiva de los juegos perdidos.

- ORLICK, Terry. *Juegos y deportes cooperativos (Desafíos divertidos sin competición)*. Madrid: Editorial Popular, 1978.

- ORLICK, Terry. *Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona: Paidotribo, 1990.

Presentamos un solo comentario de ambas obras, puesto que las dos tratan de darnos una visión del juego desde la perspectiva cooperativa. A lo largo de las mismas insiste el autor en las características que diferencian los juegos cooperativos de los juegos competitivos, que no es otra que su estructura interna. Así, los juegos competitivos tienen una estructura que exige que los jugadores actúen unos contra otros y excluye a todos, excepto a uno, de alcanzar el objetivo del juego; en los juegos cooperativos se tiende a que el mayor número posible de personas comparta el objetivo, y para ello los niños se aúnan en conseguirlo.

Por la sencillez, claridad y abundancia de ejemplos sobre juegos cooperativos consideramos muy interesantes ambas obras, ya que a los profesionales de la Educación Física nos abrirá una nueva forma de enfocar nuestra labor docente: la cooperativa.

- MÚGICA, J. M.º. Colección “Carpetas de Recursos Didácticos”: *El juego*. Madrid: Vicens-Vives/Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

Fichero de juegos que se ofrece a los profesionales de la educación con el objetivo de que éstos los adapten a la realidad de su centro y del grupo al que van dirigidos.

Dicho fichero consta de una primera parte teórica en donde se abordan de forma sencilla aspectos tales como: qué es el juego, enseñar a jugar, objetivos, elementos del gran juego, los participantes, etc. Y una segunda parte dedicada a la presentación de cuarenta juegos que tratan de servir de ayuda para la planificación de las sesiones de juegos.

Bibliografía para la atención a la diversidad

Dado que el currículo oficial aborda un apartado referido a “La respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos/as”, hemos creído muy conveniente y necesario indicar una serie de textos que pueden ayudar al profesor a poner en práctica este aspecto:

- NOT, Louis. *La educación de los débiles mentales. Elementos para una psicopedagogía*. Barcelona: Herder, 1978.

Esta obra contiene la recapitulación de las diversas teorías originadas por el estudio de la debilidad mental y se centra en la descripción y en la explicación del significado de estas teorías para la situación pedagógica.

Consta de cinco capítulos en donde se abordan cuestiones tales como: análisis y crítica del coeficiente intelectual, orientaciones fundamentales de un sistema de educación y de la educación desde una perspectiva integral, desarrollo somático y Educación Física, los métodos de enseñanza de Educación Física apropiados para los débiles mentales, iniciación deportiva..., concluyendo con el establecimiento del paralelismo entre los diversos sistemas pedagógicos y el tratamiento de la Educación Física en cada uno de ellos y adecuación de ellos a los débiles mentales.

En resumen, una obra interesante desde el punto de vista teórico para todo aquel profesor de Educación Física que trabaje con niños/as que presenten debilidad mental. De lectura fácil, agradable y que sitúa perfectamente al profesor en su contexto.

- A. N. D. E. *Actividades deportivas y de ocio para minusválidos psíquicos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Insero, 1988.

Manual práctico para llevar a cabo actividades deportivas y de ocio con minusválidos psíquicos. Recoge aspectos técnicos y reglamentarios de actividades como: el atletismo, natación, juegos y deportes colectivos, así como ejercicios con material pequeño orientado al desarrollo del esquema corporal, coordinación ojo-pie, percepción del espacio y equilibrio, y los respectivos reglamentos y consejos técnicos necesarios para su práctica.

- MARTÍN SÁNCHEZ, F., y MARTÍN VICENTE, F. *Educación Física y Deportes para minusválidos psíquicos*. Madrid: Gymnos, 1988.

Este libro viene a ocupar el vacío existente hasta ahora en la literatura especializada. Los autores exponen un conjunto de conocimientos y experiencias producto de estudios y trabajos propios contrastados con los mejores especialistas.

Consta de cinco capítulos y en ellos se tocan cuestiones referidas a: papel de las actividades físicas y deportivas en la educación de los deficientes mentales, bases teóricas del desarrollo psicomotor y su incidencia en la deficiencia mental, Educación Física especial y normas de aplicación de la Educación Física en aulas y centros de integración.

El texto, sencillo y comprensible, está ilustrado con dibujos, croquis y fotografías. Su lectura puede ayudar bastante al profesional de la Educación Física.

- ▣ ZUHRT, Renate. *Educación del movimiento y del cuerpo en niños discapacitados físicamente*. Buenos Aires: Panamericana, 1986.

Obra que expone los fundamentos sobre los cuales se apoyan las distintas técnicas reeducativas, basadas en juegos y formas jugadas, en las que el movimiento y manejo de útiles es constante, y con las que se pretende la educación del cuerpo y del movimiento de discapacitados físicos.

Presenta numerosos grupos de juegos ordenados según el material utilizado: juegos con aparatos pequeños (pelotas de diversos tamaños, aros, picas pequeñas, cuerdas, dados, fichas y cilindros de gomaespuma, colchonetas, etc.).

El capítulo 8 está dedicado exclusivamente a juegos con sillas de ruedas, en el que se encuentran bastantes variables.

Obra muy útil como manual de orientación y apoyo para los profesores con alumnos/as discapacitados físicos integrados.

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área

La organización de los libros planteada en este apartado se ha realizado teniendo en cuenta:

- a) Didáctica del área en general.
- b) Didáctica de aspectos parciales.
- c) Evaluación.

a) Didáctica del área en general

- ▣ SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos, 1984.

Como su propio autor indica en la introducción, “la intención de esta obra es servir de referencia básica sobre los elementos didácticos más importantes de la Educación Física y el Deporte”.

La primera parte, dedicada a la didáctica de la Educación Física y el Deporte, trata los conceptos básicos sobre didáctica; las metas y objetivos de la Educación Física; consideraciones sobre el alumno/a y el grupo de clase y la enseñanza masiva e individual.

La segunda parte está dedicada al análisis didáctico de las tareas motrices.

La tercera plantea las bases para la programación en la Educación Física y el Deporte, dando una serie de criterios básicos y directrices para la distribución de contenidos a lo largo de las etapas educativas (que habría que adaptar al nuevo currículo oficial).

La cuarta y última parte analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las técnicas de enseñanza, en especial las denominadas enseñanza mediante instrucción directa y enseñanza mediante la búsqueda.

Sin duda es ésta una obra esencial para todos los profesores de Educación Física (independiente del nivel que impartan) y que es necesario haber leído antes de lanzarse a su tarea.

- ▣ PIERON, Maurice. *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Málaga: Unisport, 1988.

La obra escrita por Pieron es la síntesis de una serie de investigaciones que se han llevado a cabo en el terreno de la enseñanza de las actividades físicas. Dichas investigaciones tienen como denominador común el que todas ellas están basadas en la observación sistemática de lo que sucede en el aula.

A lo largo de 11 capítulos se abordan cuestiones tales como: modelos sobre los que se basa la observación de los comportamientos en la clase; condiciones que se deben reunir para satisfacer los criterios de una investigación científica; identificación de variables (nivel

inicial del alumno/a, tiempo de actividad motriz, *feed-back*, tareas, etcétera); planificación (fase preactiva y fase interactiva); comportamientos de los alumnos/as en cuanto a participación o ausencia de ésta en las actividades planteadas por el docente; comportamiento del docente en la clase; interacción (sobre todo verbal) que se lleva a cabo en la clase entre el profesor-alumno; cuestiones de disciplina; relación pedagógica en clases especiales para disminuidos o en clases integradas; aprendizaje del comportamiento y estrategias de enseñanza, y, por último, implicaciones prácticas para los enseñantes.

Una obra bien documentada y que ofrece al profesional de la Educación Física un amplio banco de datos sobre investigaciones que se han llevado a cabo y que fácilmente puede comprobar o trasvasar a su contexto específico.

▣ PIERON, Maurice. *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos, 1988.

Partiendo de los estudios de eficacia docente, el profesor Pieron presenta un modelo docente dirigido hacia una didáctica de carácter tecnológico, concebida como marco general para el diseño instructivo.

A lo largo de las tres partes de que consta la obra se hace un análisis de las fases que se distinguen en la acción pedagógica:

— Fase preactiva: las decisiones tomadas en esta fase están relacionadas con el objetivo (objetivos generales de las actividades físicas, objetivos específicos y taxonomía de los objetivos operativos), es decir, averiguar, a dónde se va; después se trata de saber qué actividades elegir (programación anual, unidad de enseñanza, sesión, selección de tareas); qué estilos de enseñanza adoptar (mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca y programas individuales) y condiciones materiales para la práctica (formas de organización).

Esta fase constituye una condición necesaria para una enseñanza de calidad.

— Fase interactiva: en esta fase las decisiones tienen que ver con las intervenciones durante la acción: la presentación de la tarea, los tipos de *feed-back*, la puesta en práctica de la organización en el terreno...

De la convergencia de estos elementos dependerá el control de la clase y los problemas de disciplina que pueden plantearse a todo enseñante.

Por último analiza la evaluación y observación en donde define en qué consiste la evaluación sumativa y formativa, evaluación según la norma y criterial; también nos habla de los test, y aboga como alternativa a los mimos dentro de la enseñanza por la observación sistemática.

En resumen, una obra que plantea una didáctica de la actividad física y el deporte desde un prisma científico y, por tanto, tendente a conseguir una Educación Física de calidad.

▣ KIRK, David. *Educación Física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.

Esta obra intenta esclarecer la confusión conceptual y presentar una aproximación a la teoría crítica de la enseñanza de la Educación Física. Para ello, el señor Kirk estructura su obra en dos partes:

- La primera analiza y estudia las distintas concepciones del currículum y acaba presentando la concepción dialéctica del mismo, así como también estudia la naturaleza, función y propósito del currículum, es decir, la teoría del currículum. Tras dicho estudio, Kirk presenta las tres grandes aproximaciones a los estudios del currículum en Educación Física: tradicionalista, empirista conceptual y reconceptualista, abogando por esta última.
- En la segunda comenta aspectos dirigidos a los contextos culturales, políticos, económicos en que se ve envuelta la praxis de la enseñanza de la Educación Física, planteando la necesidad de una reflexión a nivel de: contenido, problemática que engendra el cambio social emancipatorio dentro del sistema educativo, a nivel del diseño curricular, y la inadecuación y pobreza de la enseñanza por objetivos, a nivel de currículum oculto, entre otros.

En resumen, esta obra invita al lector a la reflexión, discusión crítica, cambio, creencias y prácticas del mundo y de la Educación Física. Por tales razones es muy recomendable su lectura.

- FERNÁNDEZ CALERO, G., y NAVARRO ADELANTADO, V. *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: I. N. D. E., 1989.

Los autores de la presente obra tratan de ofrecer al profesional de la Educación Física pautas para confeccionar sus diseños curriculares con arreglo a las nuevas directrices propuestas en el currículo oficial.

Dos partes, que se complementan, componen esta obra; en la primera se abordan cuestiones más teóricas tales como: análisis de la problemática actual del currículo, estudio de las bases de la motricidad y su relación con la enseñanza; ensayos, comprobación y construcción de un diseño curricular. La segunda parte, trata de ser una aplicación práctica de las cuestiones abordadas en la primera.

Su lectura es recomendable a los profesionales de la Educación Física, ya que de ella obtendrá una ayuda que le facilitará su actividad docente.

- VAZQUEZ, Benilde. *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos, 1989.

La obra que pasamos a comentar está dedicada en su mayor parte (capítulos I-V) a una clarificación conceptual y teórica acerca de las distintas concepciones de la educación física y sus respectivos significados. Para efectuar dicho estudio, la autora realiza un análisis histórico de la educación física hasta el momento presente y llega a la conclusión de que en la actualidad coexisten cuatro corrientes:

- La Educación Física Deportiva: “El cuerpo acrobático”.
- La educación psicomotriz: “El cuerpo pensante”.
- La expresión corporal: “El cuerpo comunicación”.
- Un intento de síntesis: P. Parlebas.

Tras un estudio y crítica pormenorizada de cada una de ellas, la autora propone la necesidad de buscar una integración de éstas y, por tanto, una nueva pedagogía del cuerpo, que pasa sin más remedio por la consideración de una Educación Física integral.

Otra parte del libro (capítulos VI-IX) está dedicada al análisis de la Educación Física en el sistema educativo, en donde parte de una justificación de la Educación Física en la escuela basada fundamental-

mente en exigencias personales y necesidades sociales, para pasar a estudiar la lentitud con que ésta se ha ido incorporando a los programas escolares y más aún en los centros escolares; por último (capítulo X), plantea algunas sugerencias sobre cómo debiera estar formulada la Educación Física para que reflejase la integración de las diferentes tendencias entre sí y con la educación general.

Por los temas abordados, por la sencillez y al mismo tiempo profundidad con que los aborda y por las propuestas de integración planteadas, consideramos que esta obra resulta imprescindible para todo profesional de la Educación Física que se vaya a dedicar a la parcela educativa.

- ÁLVAREZ BUENO, Gonzalo, y otros. *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

Esta guía se plantea ofrecer al profesorado orientaciones para trabajar sobre aspectos relacionados con la igualdad entre sexos. En ella se describen aspectos que configuran una enseñanza coeducativa, analizándose los elementos no explícitos del currículo a través de los cuales se transmiten expectativas y actitudes diferenciadas en relación al sexo de las personas.

También se analiza la participación de la mujer en la práctica del ejercicio físico deportivo y en el deporte organizado, llegándose a la conclusión de que el mundo del deporte sigue siendo básicamente un mundo del varón, al que la mujer tiene dificultades de acceder.

Por último, trata de ofrecer una serie de indicaciones de carácter pedagógico, así como un conjunto de medidas concretas de aplicación en el aula tendentes a equilibrar posibles desigualdades que se puedan ocasionar.

Una obra muy recomendable que va a generar en el profesorado un estado reflexivo en cuanto a la igualdad de sexos, reflexión ésta que le ayudará a la puesta en práctica de los planteamientos propuestos en la Reforma desde una perspectiva coeducativa.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Fichero de las publicaciones de los CEP*. Madrid. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares...) elaboradas por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos pueden permitir ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión. Es una publicación abierta, a la que se irán incorporando nuevas fichas.

b) Didáctica de aspectos parciales

- ▣ MOSSTON, Muska. *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

Obra clásica en Educación Física. En ella el autor va analizando minuciosamente uno de los elementos que conforman el currículo oficial: ¿cómo enseñar?

El profesional de la Educación Física encontrará en esta obra una serie de posibilidades para aplicar sus programas. Estas posibilidades son denominadas por M. Mosston "estilos de enseñanza". A lo largo de las páginas que componen esta obra el lector irá descubriendo los diferentes estilos de enseñanza y cómo éstos van evolucionando (en función de las decisiones tomadas por el profesor y el alumno/a) desde el denominado "de comando", en donde el profesor toma todas las decisiones y la misión del alumno/a se reduce a dar respuesta a los estímulos del profesor, pasando por la asignación de tareas, enseñanza recíproca, grupos reducidos, programas individuales, descubrimiento guiado, resolución de problemas, hasta la creatividad, el cual potencia la actuación autónoma de los alumnos/as y proporciona iniciativas para aprender a moverse y aprender a aprender.

En definitiva, por la claridad con que son analizados cada uno de los estilos de enseñanza y por los ejemplos prácticos que plantea, consideramos que es una obra útil y necesaria para todo profesional de la enseñanza de la Educación Física.

- ▣ DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel. *Los estilos de enseñanza en Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I. C. E., 1991.

En todo diseño curricular podemos distinguir cuatro elementos constitutivos del mismo: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Pues bien, la obra de Miguel Ángel Delgado trata de dar respuesta a una de estas interrogantes, ¿cómo enseñar?, y lo hace desde la vertiente de los Estilos de Enseñanza.

En primer lugar trata de realizar una clarificación conceptual sobre términos didácticos (intervención didáctica, estrategias pedagógicas, estilos de enseñanza, método, técnica de enseñanza, etc.), con el fin de que los profesionales de la Educación Física ganemos a la hora de comunicarnos y de utilizar una terminología concreta y específica para nuestra materia.

A continuación pasa a realizar una clasificación de los Estilos de Enseñanza en seis apartados:

- Estilos de Enseñanza (E. E.) tradicionales.
- E. E. que fomentan la individualización.
- E. E. que posibilitan la participación del alumno/a en la enseñanza.
- E. E. que propician la socialización.
- E. E. que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno/a en su aprendizaje.
- E. E. que favorecen la creatividad.

La estructura que plantea para el estudio de cada uno de estos E. E. es la siguiente: introducción, diseño, aplicación, implicaciones y efectos didáctico-educativos.

Por último, plantea la posible relación entre los principios de la Reforma de la Enseñanza y los Estilos de Enseñanza.

En resumen, una obra escrita con un estilo sencillo, fácilmente comprensible, muy bien documentada y adaptada a los planteamientos propuestos en la Reforma Educativa, que todo docente debería tener en sus manos.

- SEYBOLD, Annemarie. *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.

En la actualidad nadie discute sobre la necesidad de una didáctica específica de la Educación Física. Ahora bien, esta didáctica debe basarse en una serie de principios. En la obra que pasamos a comentar, A. Seybold hace un análisis de lo que ella denomina Principios Pedagógicos de la Educación Física.

Con estos Principios la moderna Pedagogía trata de hacer participar en la acción formativa todas las energías del alumno y de provocar un efecto cultivador y formativo que vaya más allá de la simple transmisión de habilidades y bienes culturales.

Para A. Seybold, la Pedagogía y la Educación Física deben apuntar a lo mismo, es decir, a la participación total del ser humano en la acción formativa, y esto lo consigue con principios como los reseñados: adecuación a la naturaleza, adecuación al niño, individualización, solidaridad, totalidad, intuición, objetivación, etc.

En suma, los principios planteados por A. Seybold guardan vigencia en la actualidad, ya que en la descripción de éstos se aboga por una Educación Física integrada, activa y creadora en el quehacer educativo, así como también preconizan un retorno hacia la verdadera sustancia de la Educación Física, a lo que tiene de juego, de alegría y libertad, de espontaneidad, etc.; en definitiva, preconiza una Educación Física tendente a la formación integral del ser humano.

Imprescindible su lectura para todo profesional del mundo educativo.

c) Evaluación

- ▣ BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo. *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: I. N. D. E., 1990.

Consideramos fundamental esta obra a la hora de abordar el tema de la evaluación, pues va realizando un análisis exhaustivo y detallado sobre los distintos aspectos que configuran el difícil campo de la evaluación, siguiendo los nuevos planteamientos que de ésta hace la didáctica y la reforma del sistema educativo, es decir, considera que la evaluación no hace únicamente referencia al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de adquisiciones observables de los alumnos/as, sino que en ésta intervienen otros elementos, como son: evaluación del proceso de acción didáctica y evaluación del profesor.

También es de destacar el abundante repertorio de pruebas, escalas, baterías, perfiles, test... que propone y que el profesor puede utilizar para conocer los progresos de la acción docente tanto en alumnos/as de Educación Primaria como Secundaria.

- ▣ LITWIN, J., y FERNÁNDEZ, G.: *Evaluación y estadística aplicadas a la Educación Física y el Deporte*. Buenos Aires: Stadium, 1982.

Es un libro que podemos considerar clásico en el campo de la evaluación en Educación Física.

En él sus autores tratan de ofrecer un material que sirva de información y consulta para los docentes y entrenadores deportivos. A lo largo del mismo se plantean cuestiones de tipo teórico tales como: ¿en qué consiste la evaluación y tipos de evaluación?; condiciones y características de los tests; estadística aplicada a la Educación Física, así como también aspectos prácticos relacionados con las distintas pruebas de condición física, habilidad motriz, etc., que pueden ser útiles para medir el aspecto cuantitativo en la evaluación.

Materiales de aula

- ▣ CASTAÑER I BALCELLS, M., y CAMERINO Y FOGUET, O. *La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma*. Barcelona: INDE, 1991.

Este libro, a decir de sus autores, es un proyecto abierto de diseño curricular para el área de Educación Física en Educación Primaria, basado en la actual Reforma y en consonancia con el currículo oficial.

En su introducción nos explican la estructura y distribución de la obra:

En el primer capítulo tratan de contestar a la pregunta: ¿qué implicaciones tiene el movimiento en la infancia?

Para ello, y antes de empezar a diseñar un modelo de intervención de la acción motriz en la Educación Primaria, comienzan por revisar las teorías psicopedagógicas más significativas en el análisis de la motricidad infantil (incluyendo la crítica a las corrientes analíticas, desde las aportaciones de la psicología evolutiva a las explicaciones neurológicas y cognitivas del movimiento).

Al finalizar el capítulo recomponen los resultados del análisis anterior para dar forma al desarrollo de la propuesta: un enfoque global de la motricidad en el que se basarán a lo largo de todo el texto.

Seguidamente, en los capítulos 2 y 3, definen el primer nivel de concreción con una línea pedagógica basada en la interrelación de contenidos y que suscita la pregunta: ¿cuáles son los elementos a tener en cuenta para una Educación Física globalizadora?

En el capítulo 2 exponen los objetivos generales del área citados en el currículo oficial, aunque ampliados de forma más exhaustiva en este enfoque. Estos objetivos se derivan de una interdependencia continuada de los contenidos que desarrollan en el capítulo siguiente.

En el capítulo 3 el estudio y el análisis teórico de cada uno de los contenidos se completa con la exposición correspondiente de:

- Los objetivos terminales, que concretan las capacidades de trabajo y los grados de aprendizaje que se esperan del alumno, para cada contenido, al finalizar la etapa de la Educación Primaria.
- Las orientaciones didácticas, que ofrecen una serie de instrumentos con el fin de orientar el diseño de las actividades que atañen particularmente a cada contenido específico.

Finalmente, en los capítulos 4 y 5, plantean: ¿cuáles son los instrumentos didácticos apropiados al enfoque de interrelación de contenidos?

En el capítulo 4 proponen un modelo de intervención metodológica de esta nueva concepción: este modelo se basa, por un lado, en las formas de intervención pedagógicas más participativas y, por otro, en las fórmulas de evaluación y observación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo 5 ejemplifican todo ello en nueve unidades didácticas distribuidas a lo largo de los tres ciclos de la etapa, y establecidas en una periodización y distribución de contenidos de una “supuesta” programación anual.

La lectura del libro atiende a una doble necesidad que va desde la más inmediata de poder programar las clases de forma cotidiana (las orientaciones didácticas del capítulo 3 y del 5) hasta el requerimiento de profundizar en las bases teóricas del área de educación motriz y el desarrollo de cada contenido (capítulos 1, 2, 3 y 4).

Los dos niveles de lectura están enraizados en continuas referencias mutuas: de la teoría a la práctica y viceversa.

- ❑ RUIZ PÉREZ, Luis M., y otros. *Educación Primaria. Educación Física. Primer ciclo seis a ocho años*. Madrid: Gymnos, 1990.
- ❑ BUENO MORAL, María L., y otros. *Educación Primaria. Educación Física. Segundo ciclo ocho a diez años*. Madrid: Gymnos, 1990.

Estos libros, que van acompañados de fichas prácticas y de cuadernos para el alumno/a, forman parte de la Colección “Educación Física escolar. Diseño y desarrollos curriculares”, y en su conjunto tratan de ser un intento creativo y original en la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en consonancia con las ideas y planteamientos expuestos en la actual Reforma de la Enseñanza.

En el libro del profesor se hace una referencia breve en primer lugar sobre la Educación Primaria: características, finalidades, objetivos, estructura curricular, aspectos evolutivos y psicopedagógicos de los escolares. Después se aborda la Educación Física en la Educación Primaria: características, objetivos generales y aspectos evolutivos, crecimiento físico y desarrollo motor, para terminar planteando en varios capítulos un Diseño y Desarrollo Curricular del Área tanto para primero como para segundo ciclo, respectivamente, en donde se abordan cuestiones tales como contenidos, actividades, metodología (propuestas de unidades didácticas), evaluación, y alumnos con necesidades educativas especiales.

Este libro del profesor se complementa con un juego de fichas ordenadas por bloques de contenidos y organizadas en función de un objetivo alcanzable por una serie de tareas. Estas tareas deben ser concebidas como ejemplos de acciones y conductas que pueden aparecer espontáneamente o provocadas por el profesor.

Por último, existe un cuaderno dirigido al alumno/a que sirve de soporte a los contenidos prácticos desarrollados en las clases.

Sin duda, esta obra servirá de gran ayuda para llevar a la práctica una Educación Física según las nuevas directrices propuestas en el currículo oficial de Educación Primaria.

Libros de consulta para el alumnado

- FRASER, Kate, y TATCHELL, Judy. *El cuidado de tu cuerpo*. Madrid: Ediciones Plesa, 1986.

Material destinado al alumno/a donde le muestra cómo mantenerse en forma, cómo tratar el cuerpo, así como distintos aspectos sobre la salud y el funcionamiento del cuerpo.

Explicaciones sencillas, amenas, con bonitos dibujos y presentación pensada para ser atractiva a los niños/as.

Imprescindible en la biblioteca de aula.

- TATCHELL, Judy, y WELLS, Dilys. *Tus alimentos*. Madrid: Ediciones Plesa, 1985.

Siguiendo la misma tónica del anterior, este libro responde a todas las preguntas más esenciales sobre los alimentos: por qué los necesitamos, qué efectos tienen en el cuerpo, etc.

Igualmente con dibujos, gráficos y explicaciones muy atrayentes a los niños. También aconsejable para tenerlo en la biblioteca de aula.

Revistas

En este apartado hemos considerado oportuno establecer tres subgrupos:

a) Relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje

- *Apunts: Educació Física i Esports*. Edita: Generalitat de Catalunya, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. C/ San Mateu, s/n. 08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona). Teléfono: (93) 371 57 16.

Se puede considerar como la mejor y más regular (aparición trimestral) de las revistas publicadas en castellano (también existe una versión en catalán) dentro del ámbito de la Educación Física.

Dentro del contenido que la revista plantea cabe destacar, junto a los *dossiers* sobre temas monográficos, diferentes bloques temáticos cuya finalidad es la de responder a diversas áreas de conocimiento implicadas en la actividad física y deportiva. Así aparecen artículos relacionados con el área de la motricidad humana, área de la enseñanza de la actividad física, área de rendimiento y entrenamiento, área de planificación y gestión, área técnico-profesional...

La consideramos de suma utilidad por el rigor y la actualidad de los temas que plantea.

- *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica.* Edita: Ideasport. Apartado de Correos 899. 08080 Barcelona. Teléfono: (93) 425 22 85.

Revista de aparición bimensual que proporciona al profesional de la Educación Física artículos traducidos y extraídos de otras revistas (*Macolin*, *EPS*, etc.) de distintos países, así como experiencias concretas que se han llevado a cabo en las aulas y que pueden servir de base y guía a otros profesionales, con el fin de conseguir una formación continua y de nivel científico en el ámbito de la motricidad humana.

Por la cantidad de artículos que relatan experiencias prácticas la consideramos de gran utilidad y ayuda para los profesores de Educación Física.

- *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte.* Edita: Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte. C/ El Greco, s/n. 28040 Madrid.

De aparición cuatrimestral, a través de ella se dan a conocer fundamentalmente los trabajos de investigación relacionados con la Educación Física que han sido becados por el I. C. E. F. y D.

También suelen aparecer otros artículos dedicados a informes, documentos, etc.

- *Motricidad*, revista del I. N. E. F. de Granada. Edita: Club Deportivo I. N. E. F. Carretera de Alfacar, s/n. 18011 Granada. Teléfono: 958-15 74 01.

En la actualidad su publicación está paralizada.

En los números publicados se recogen artículos referidos a trabajos de investigación que los distintos departamentos de la Universidad de Granada están llevando a la práctica, así como trabajos de otras universidades, institutos...

Las investigaciones aparecidas en los tres números publicados hasta el momento hacen referencia a la investigación básica y a la investigación aplicada.

Está dirigida a los estudiantes y profesionales de la Educación Física y el Deporte.

La consideramos de utilidad por el gran abanico de temas que aborda y por el rigor que muestra en las investigaciones publicadas.

- ▣ *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*. Redacción y Administración: I. N. E. F. de Castilla y León. Universidad de León. Campus de Vegazana. 24071 León.

El espectro de temas que aborda esta publicación es muy variado, y van desde cuestiones sobre didáctica de la Educación Física y el Deporte pasando por otras tales como: medicina deportiva, acondicionamiento físico, Historia, etc. La estructura de la misma no presenta secciones fijas, y los artículos, en general, están bien documentados y tratados con rigor.

b) Boletines de sumarios

Tres entidades se dedican a la elaboración de sumarios de las revistas que reciben sobre Educación Física y Deportes en los distintos idiomas. Éstas son las siguientes:

- ▣ I. N. E. F. de Madrid. C/ Martín Fierro, s/n. 28040 Madrid.
- ▣ I. N. E. F. C. de Cataluña. C/ San Mateu, s/n. 08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona).
- ▣ Biblioteca Esportiva de Catalunya. C/ Buenos Aires, 56. 08036 Barcelona.

c) Otras revistas

- ▣ *Palestra*, editada por el Servicio de Deportes de la Diputación de Cádiz.
- ▣ *Cantabria Sport*, editada por la Diputación de Cantabria.
- ▣ *L'Esport i Temps Lliure*, editada por la Comunidad Valenciana.

Recursos materiales¹

Materiales didácticos

En este apartado hemos creído conveniente hacer la siguiente clasificación:

- Material no convencional.
- Material convencional.
- Material convencional usado de forma no convencional.

Material no convencional

Construido por los propios alumnos/as

Dentro de este apartado podemos señalar entre otros los siguientes:

- *Maracas*: su construcción se lleva a cabo pegando dos envases de yogur vacíos entre sí y rellenando su interior con granos de arroz. Útil para el trabajo de actividades rítmicas.
- *Pelota cometa*: A una pelota de tenis vieja se le ponen tres cintas de colores de unos 30 cm. de forma que no se caigan. Muy útil para visualizar trayectorias; sirve para muchas actividades.

¹ La información con asterisco que aparece en este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

- *Raspa*: Para su fabricación es necesario un trozo de caña (mejor si es de bambú) corto (30 cm.), un extremo cerrado por el nudo y el otro abierto, al que se le hacen una serie de muescas; y también es necesario un palo del mismo tamaño con el que se generarán sonidos al pasarlo por las muescas de la caña. También útil para actividades, rítmicas.
- *Receptáculo*: En esta ocasión se trata de un envase vacío de los de suavizante o similar, cortado por la base, de forma que quede el asa para poder cogerlo y la abertura lo suficientemente grande para poder recibir pelotas de tamaño pequeño (tipo tenis). Sirve para muchas actividades, en especial recepciones y lanzamientos.
- *Botellas lastradas*: Los alumnos/as rellenarán botellas de plástico vacías con tierra, grava o arena; se tendrá cuidado de que queden bien cerradas, mejor las de tamaño mediano y de gran base. Sirven para delimitar espacios, como objetos a derribar (tipo bolos), objetos a transportar, etc.

Tomado de la vida cotidiana

Con esta denominación queremos indicar especialmente materiales cuyo origen para el que han sido creados no es el de realizar actividades físico-deportivas, pero que, sin embargo, son muy útiles para el desarrollo de las mismas; en general, con ellos se pueden desarrollar actividades para todos los bloques de contenidos. A modo de ejemplo citamos:

- Toallas, bolsas de plástico, sacos, telas, banderas, etc.

De desecho

Como su nombre indica, aquí incluimos algunos materiales que se rescatan de la “basura” (también se podrían llamar reciclables), es decir, que tras su uso se tiran normalmente, y que tienen de común con los anteriores que tampoco han sido creados para utilizarlos dentro de las actividades físico-deportivas, e igualmente poseen unas posibilidades interesantes. A modo de ejemplo citamos: cartones de todos los tamaños, cajas de cartón, periódicos, botellas de plástico, cajas de tipo tetrabrik, papeles, botes, neumáticos, colchones viejos, etc.

Comercializado para la realización de actividades denominadas alternativas

La utilización de este material está indicada para la puesta en práctica de actividades referidas a todos los bloques de contenidos propuestos para la Educación Primaria.

De entre la amplia gama existente de este material podemos destacar, por su relación duración-precio, los siguientes: disco volador, zancos, stick de floorball, pedalos, palos del diábolo, palas de plástico, paracaídas, etc.

Utilizado como facilitador de actividades de enseñanza convencionales

Existe una serie de materiales comercializados y pensados para facilitar el aprendizaje de ciertas actividades. Dichos materiales presentan una serie de características muy similares a los materiales reglamentarios, pero por su construcción, composición, facilidad de transporte, menor riesgo en su uso., etc., son más **motivantes y facilitan la práctica de dichas actividades**. Así, por ejemplo, podemos citar vallas de P. V. C., picas multiusos, balones de gomaespuma, etc.

Material convencional

a) PEQUEÑO MATERIAL MANIPULABLE: aros, balones de distinto tamaño y textura, picas, cuerdas, etc.

Los dos amigos (*)

Dos puzzles de 20 piezas. Interesante para trabajar el esquema corporal.

Su nivel de aplicación sería en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Distribuidora: Abacus. Referencia: Natham H-46.

Mi cuerpo en juego (*)

Tiene 48 fotos en color relacionadas en grupos de tres. Material interesante para expresión corporal.

Su nivel de aplicación sería en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Distribuidora: Abacus. Referencia: Natham L-11.

Táctilo (*)

Consta de 25 objetos de madera y cinco láminas con fotografías. Propicia el juego simbólico con las formas. Material multisensorial, útil para el desarrollo de la percepción táctil.

Su nivel de aplicación sería en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Distribuidora: Abacus. Referencia: Natham L-137.

Tactoc (*)

Consta de 24 piezas que se asocian con sus imágenes gráficas. Juego de percepción táctil que permite la exploración de la forma y del tamaño.

Su nivel de aplicación sería en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Distribuidora: Abacus. Referencia: Natham L-143.

b) GRAN MATERIAL: colchonetas de distinto tamaño y grosor, plintos, potros, bancos suecos, espalderas, etc.

Material convencional usado de forma no convencional

Aquí las posibilidades están abiertas a la imaginación de cada profesor, pero a modo de ejemplo podemos citar:

- Uso del plinto de cajones separando los mismos para saltarlos dentro-fuera, rodearlos, conducirlos como un “coche”, etc.
- Uso del potro puesto boca abajo, para saltarlo, pasarlo, subirse, arrastrarlo, etc.

Materiales audiovisuales

Videos

Educación motriz, psicomotriz y desarrollo del esquema corporal 1 (13')

En este primer vídeo, el autor explica aspectos relacionados con el tema de la clase y su organización, proponiendo actividades en las que utiliza materiales no usuales como paracaídas, pelotones, caja de ritmo... También trata sobre los componentes de la educación motriz y psicomotriz. Dentro de este apartado explica y describe las conductas mentales de base, atención, conductas motrices de base y los equilibrios.

Nivel al que va dirigido: Educación Primaria.

Edita: I. N. E. F. de Cataluña (1987).

Educación motriz, psicomotriz y desarrollo del esquema corporal 2 (11')

Este segundo vídeo está dedicado a la descripción de los instrumentos, y dentro de éstos nos habla del material y del uso del cuerpo. En un primer apartado sobre material, va describiendo el uso del mismo como instrumento para el desarrollo de la motricidad. La utilización del material ofrece la posibilidad de cooperación y colaboración en tareas de forma conjugada, dando lugar a una motricidad más basada en la singularidad del individuo que en un modelo técnico preestablecido. En el segundo apartado, que trata sobre el cuerpo, hace una descripción del mismo como objeto de cooperación, colaboración y oposición, y también como instrumento facilitador de respuestas motrices.

Nivel al que va dirigido: Educación Primaria.

Edita: I. N. E. F. de Cataluña (1987).

Actividades acuáticas recreativas (25')

En este vídeo, el autor trata de explicar qué se entiende por actividades acuáticas recreativas; para ello va explicando su filosofía, objetivos, métodos pedagógicos y medios y materiales de trabajo.

Nos presenta tres bloques a la hora de abordar la recreación en el medio acuático:

- concepto de deporte recreativo,
- concepto, objetivos y características de las actividades acuáticas en general,
- concepto de actividades acuáticas como deporte recreativo.

Una vez planteados estos tres bloques, nos expone la importancia del entorno, condiciones ambientales y material, tanto convencional (tablas, corcheras...) como no convencional (elementos de la vida cotidiana); y, por último, describe tres posibilidades a nivel de organización: método dirigido, libre y programado.

Nivel al que va dirigido: Educación Primaria y Secundaria.

Edita: I. N. E. F. de Cataluña.

Estrategias pedagógicas en Educación Física (20')

Explica de forma sencilla qué se entiende por tareas pedagógicas y clasificación de las mismas (tareas definidas, no definidas y semidefinidas) en función de la especificación por parte del profesor/a de:

- acondicionamiento del medio,
- objetivos a lograr,
- operaciones a efectuar.

Tras dicha explicación, propone tres formas de intervención didáctica:

- actividad exploratoria,
- actividad guiada,
- actividad conducida.

Este vídeo constituye una herramienta útil para el profesional de la Educación Física, ya que plantea formas de intervención que están en consonancia con lo propuesto por el currículo oficial (aprendizaje significativo), sobre todo en lo que hace referencia a tareas no definidas y semidefinidas.

Nivel al que va dirigido: Educación Primaria y Secundaria.

Edita: I. N. E. F. de Cataluña.

Bajo la piel del león y la jirafa (39')

Es un vídeo complementado con 36 fichas de actividades, diapositivas, fotografías plastificadas, transparencias y siluetas. Es una propuesta global que abarca todas las áreas. Se puede trabajar: control muscular y postural, tensión muscular, representación corporal de imágenes, expresión gestual, simetrías, espacio, etc.

Nivel al que va dirigido: Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Producción: Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Distribución: Ministerio de Educación y Ciencia.

Aves acuáticas (32') (*)

Documental sobre las distintas especies de aves acuáticas, marinas y de agua dulce. Existen fragmentos musicales sincronizados con imágenes cómicas. Sugerencias rítmicas para trabajos de psicomotricidad y expresión dinámica.

Nivel al que va dirigido: primer y segundo ciclo de Primaria.

Producción: Walt Disney (1989).

NOTA: Aparte de estos vídeos, que consideramos de gran utilidad, queremos hacer mención a la existencia de otros producidos o difundidos por Radiotelevisión Española (Fisiología del Deporte: Deporte; Fisiología del Deporte: La respiración; Colección de Olimpia a los Ángeles; Música y movimiento, etc.), así como otros producidos por grupos de trabajo en Centros de Profesores.

Música

La música es un instrumento muy válido para desarrollar gran parte de los contenidos de la Educación Física. Así se puede afirmar que la música ayuda:

- a seguir adecuadamente las pautas de cada ejercicio,
- a marcar con exactitud los tiempos respiratorios,
- a hacer más llevaderos los esfuerzos,
- a hacer más estimulantes, agradables..., las clases de Educación Física,
- etcétera.

Por todo lo anterior hemos de considerar la música como algo muy importante, y su selección estará mediatizada por la propia personalidad del profesor/a, ya que debe buscar músicas que le sugieran movimientos y sensaciones nuevas; si no, será bastante difícil transmitir esas vivencias y sensaciones a sus alumnos/as.

Es evidente que la música adecuada para cada contenido ayuda a realizar los ejercicios dotándolos de más ritmo, armonía, fuerza o simplemente de calma en el caso del yoga o la relajación.

En resumen, podemos decir que de la música se pueden extraer dos valores fundamentales:

- Aspecto motivacional como facilitador dinámico para otros contenidos.
- La música como contenido específico dentro del currículo de la Educación Física

¿Qué música utilizar?

En líneas generales podemos responder a esta pregunta de la siguiente forma:

- Para realizar calentamientos y estiramientos, la música que deberíamos utilizar sería aquella que ofrece un ritmo vivo, aunque no demasiado rápido.
- Para ejercicios de tipo aeróbico utilizaremos música “disco” de ritmo rápido.

- Para actividades de relajación, respiración, yoga..., música de ritmo lento, clásica, adagios, *slow*...

¿Cómo se cuenta la música?

Siempre hasta ocho, debido a la estructura y composición de las diferentes fases musicales; es decir, en ocho, cuatro o dos tiempos, siguiendo en todo momento el “acento” musical y partiendo de la pauta que nos proporcionan los golpes de percusión. De esta forma se conseguirá ir a “tiempo” y a “ritmo” aprovechando la fuerza e intensidad de la música, y además de tonificar el organismo, se irá educando el oído y se adquirirá una mejor coordinación de movimientos.

A continuación presentamos a modo de ejemplo una selección de músicas para llevar a cabo actividades de expresión corporal, actividades de ritmo y movimiento y actividades de respiración y relajación; dicha relación debe tomarse como una propuesta abierta y cambiante en función de las nuevas composiciones musicales que van apareciendo, así como también no se deben considerar como compartimentos estancos, es decir, que músicas incluidas en un apartado también pueden servir para otros.

Relación de acompañamientos musicales recomendados para actividades de expresión corporal

Autor	Título
Los Calchaquis	<i>La Marimba sudamericana</i>
Mike Oldfield	<i>Tubular</i>
Mike Oldfield	<i>Platinum</i>
Waldo de los Ríos	Arreglos de sinfonías, corales y óperas
Pink Floyd	<i>The dark side of the moon</i>
Beethoven	<i>Sinfonías 6.^a, 8.^a y 9.^a</i>
Vangelis	<i>Opera Sauvage</i>
Chopin	<i>Nocturnos</i>
Debussy	<i>El mar. Tres nocturnos para orquesta</i>
Indios Tabajara	Lo mejor de....
Col.lecció Didó	Danzas alemanas. Danzas yugoslavas

Relación de acompañamientos musicales recomendados para actividades de ritmo y movimiento

Theodorakis	<i>Banda sonora de Z y La Grecia</i>
Vivaldi	<i>Cuatro estaciones</i>

Relación de acompañamientos musicales recomendados para actividades de: relajación y respiración

Elton Yohn	<i>Love song</i>
Daniel Kobialka	<i>Fragances of a dream</i>
Philip Chapman	<i>Keeper of dreams</i>
David Naegele	<i>Temple in the forest</i>
Yohn Barry	<i>Dances with wolves</i>
Ennio Morricone	<i>The mission</i>
Albinoni	<i>Adagio</i>
Pachelbel	<i>Canon y Giga</i>

Programas de ordenador

El profesional de Educación Física que esté interesado en realizar trabajos bien documentados y actualizados puede acudir a bases de datos como:

- Asociación Internacional de Información Deportiva (IASI), Laan Van Meerdervoort la, 2517 AA La Haya, Países Bajos.
- Clearing House. Galerie Ravenstein 4-27, 1000 Bruselas. Pertenecientes al Consejo de Europa.
- Sport Information Resource Center (SIRC), 33 River Road Ottawa Ontario, Canadá K 128HM (613) 748-5658. Es la base de datos deportiva más importante del mundo; se puede acceder a ella mediante los representantes RS/ORBIT de las bibliotecas.

Otros datos de interés

Direcciones de interés

- Centros de Información y Documentación.
- Grupos de Trabajo en Centros de Profesores y Grupos de Renovación.

Centros de Información y Documentación

Biblioteca Esportiva de Catalunya. C/ Buenos Aires, 56.
08036 Barcelona.

Consorci d'Informació i Documentació de Catalunya C/ Urgell,
187, 3.º, Recinte Escola Industrial. 08036 Barcelona.

Permite acceder a documentos e informaciones de distintos centros, entre los que destaca la base de datos de deportes más importante: Sport Information Resource Centre (Canadá). En la actualidad cuenta con una base de datos sobre Juegos Olímpicos.

Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte
C/ Greco, s/n. 28040 Madrid.

Aparte de la publicación de la *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, concede becas y subvenciones para la realización de trabajos de investigación relacionados con la actividad física y el deporte.

UNISPORT, Universidad Internacional Deportiva de Andalucía.
Complejo Deportivo de Carranque. C/ Santa Rosa de Lima,
s/n. 29007 Málaga.

Ofrece información técnico-deportiva a profesionales de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte, y a todos aquellos cuya actividad tiene relación con alguna de las ciencias que tocan el hecho deportivo.

También ofrece medios para la formación deportiva a practicantes, técnicos y entrenadores del deporte y del uso del tiempo libre.

Organiza jornadas, seminarios, congresos... sobre temas específicos. Elabora estudios y trabajos de investigación en el campo de la actividad física y el deporte y edita publicaciones deportivas.

Grupos de Trabajo en Centros de Profesores y Grupos de Renovación

Tras una revisión de la documentación aportada por los distintos CEP. del ámbito de actuación del Ministerio de Educación y Ciencia, no en todos existen actividades relacionadas con el área de Educación Física. Señalamos algunos en los que hemos constatado actividades, en las modalidades de Grupos de Trabajo y Seminarios: CEP de Sabiñánigo (Huesca), CEP de Zafra (Badajoz), CEP de Ciudad Real, CEP de Zamora, CEP de Badajoz, CEP de Toledo, CEP de Villarrobledo (Albacete), CEP de Monzón (Huesca), CEP de Huesca, CEP de Alcázar de San Juan (Ciudad Real), CEP de Benavente (Zamora), CEP de Logroño, CEP de Yecla (Murcia), CEP de Cieza (Murcia).

Seminario Permanente del CEP de Fuerteventura (edita la revista *Minitramo* y lleva a cabo actividades de formación permanente y asesoramiento).

Colectivo BANOT de Educación Física La Laguna (Tenerife).

Casas comerciales

Equipamientos Deportivos, S. A. Avda. de Murcia, 25. Balsicas (Murcia). Teléfono: (968) 58 02 03. Suministra material deportivo de todo tipo.

CAPLAN (Cauchos y Plásticos de Navarra). Carretera de Artica, s/n. 31014 Pamplona. Teléfono: (948) 11 62 92.

Dedicada fundamentalmente al suministro de balones y pelotas de todo tipo.

Holy Sport, S. A. C/ Consell de Cent, 32. 08014 Barcelona. Teléfono: (93) 425 23 00.

Suministra balones para los distintos deportes y sobre todo material de béisbol.

MEIN (Mecanización Industrial Sabadell, S. A.). C/ Bernat Metge, 37-47 (Carretera de Bellaterra) Sabadell. Teléfonos: (93) 710 06 95/710 16 97.

Suministra materiales para instalaciones deportivas: canastas, porterías, postes de voleibol, cama elástica, minitramp, etc.

IMSPORT (Importación-distribución artículos deportivos). C/ Violant d'Hongria, 74-78. Apartado 23067. 08080 Barcelona. Teléfono: (93) 411 27 69.

Suministra raquetas de todo tipo, balones, *stick*, etc.

Magial. C/ Sicilia, 253. 08025 Barcelona. Teléfonos: (93) 207 39 11.

Suministra material francés del tipo de: aros, bloques, anillas de distinto tipo, cuerdas, vallas, picas, *stick*, balones de distintos tipos y formas, etc.

Vegar. C/ Ávila, 117-119. 08018 Barcelona. Teléfonos: (93) 300 61 11/300 41 10.

Suministra patines, monopatines, *stick*...

Elksport Distribuciones. C/ Aljafería, 7. 50004 Zaragoza. Teléfono: (976) 44 54 39.

Suministra en general material manipulable para Educación Física tales como balones de distinta textura y tamaño y material de tipo recreativo (paracaídas, *stick de floorbal*, zancos, discos voladores, etcétera).

Shortes España, S. A. C/ Domingo Juliana, 29-31. 33212 Gijón (Asturias). Teléfono: (985) 31 02 11.

Suministra minitramp y pedalos.

Quinta Alternativa, S. A. Plaza Mostenses, 1, 4.º-6. 28015 Madrid. Teléfono: (91) 542 37 76.

Tiene delegaciones en casi toda España (Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Galicia, Madrid, Murcia, Comunidad Valenciana, País Vasco).

Suministra material para la práctica de juegos y deportes alternativos tales como: indiacas, palas, juegos malabares, tamburelos, etc.

Gio. Plaza Campillo Bajo, Edif. Maciá, 6.º, oficina G2. 18009 Granada. Teléfono: (958) 22 99 22.

Suministra indiacas, cronómetros y objetos lastrados.

Orientasport. Urbanización "Las Brisas - 3". C/ Siroco, 26. Mairena del Aljarafe (Sevilla). Teléfono: (954) 18 23 54.

Suministra material de orientación y realiza mapas de orientación.

Toppen. C/ Buenavista, 25, 1.º. 30820 Alcantarilla (Murcia).

Suministra todo tipo de material de orientación.

Imagen y Deporte, S. L. C/ Latassa, 32. 50006 Zaragoza. Teléfonos: (976) 56 15 99/56 73 70.

Suministra los vídeos de la colección Educación y Deporte (comentados para Educación Secundaria).

General Asde, S. A. C/ Albocácer, 25, esc. A, 25. 46020 Valencia. Teléfono: (96) 360P 44 88.

Suministra el material necesario para la realización de la batería de test Eurofit y los programas de ordenador descritos anteriormente.

Ranjit Sport. C/ Torrella, 43. 08224 Terrassa. Teléfono: (93) 780 47 24.

Suministra material necesario para practicar hockey.

Andaluza de Deportes. C/ Pisuerga, 4. Polígono San Alberto (Camino Suárez) 29010 Málaga. Teléfono: (952) 33 64 89.

Suministra todo tipo de material deportivo. Su inclusión en la guía es porque es la casa suministradora del material necesario para *balonkorf* (*korbball*).

Arbe. C/ Perpetuo Socorro, 9. 50006 Zaragoza. Teléfono: (976) 27 45 19.

Suministra material deportivo en general.

Manufacturas Deportivas (Javier González Ruiz). 400 metros Carretera La Albericia-Sardinero. Apartado 2002. 39080 Santander. Teléfonos: (942) 33 67 11/33 92 18.

Suministra material deportivo en general.

Editoriales, librerías y servicios de publicaciones

Ediciones Martínez Roca, S. A. Gran Vía, 774, 7.º. 08013 Barcelona. Teléfono: (93) 232 77 11.

Ediciones Morata, S. A. C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid. Teléfono: (91) 448 09 26.

Ediciones Penthalon, S. A. Apartado de Correos 52078. 28080 Madrid. Teléfono: (91) 551 57 08.

Editorial Alhambra. Claudio Coello, 76. 28001 Madrid.

Editorial Augusto E. Pila Teleña. Paseo de Yeserías, 45. 28005 Madrid. Teléfono: (91) 474 64 94.

Editorial Cincel, S. A. C/ Alberto Aguilera, 32. 28015 Madrid. Teléfono: (91) 542 55 69.

Editorial Hispano Europea, S. A. C/ Bori i Fontesta, 6-8. 08021 Barcelona. Teléfono: (93) 201 99 90.

Editorial Humanitas. C/ Malgrat, 99. 08016 Barcelona. Teléfono: (93) 340 80 42.

Editorial Integral, Oasis, P. G. C., S. L. Passeig Maragall, 371.
08032 Barcelona.

Editorial Miñón, S. A. C/ Vázquez de Menchada, 10. 47008
Valladolid. Teléfono: (983) 23 04 07.

Editorial Paidós, S. A. C/ Mariano Cubí, 92. 08021 Barcelona.

Editorial Paidotribo. C/ Cartagena, 397, 1.º-2.ª. 08024 Barcelo-
na. Teléfono: (93) 256 73 75.

INDE Publicaciones. Plaza de Tetuán, 41. 08010 Barcelona.

Núñez Editor, S. A. C/ Londres, 41. 28028 Madrid. Teléfono:
(91) 361 37 64.

Publicaciones Deportivas, S. C. L. Apartado 899. 08080 Bar-
celona. Teléfono: (93) 425 22 85.

Sarpe, R. M. (Guía de Salud. Vitalidad). C/ Pedro Teixeira, 8.
28020 Madrid. Teléfono: (91) 456 00 48.

Librería Editorial Deportiva Gymnos. C/ García de Paredes,
12. 28010 Madrid. Teléfono: (91) 447 82 97.

Librería Deportiva Agonos. C/ Ramón Soldevilla, 8. 25002
Lérida. Teléfono: (973) 27 37 64.

Librería Deportiva Esteban Sanz. Plaza Pontejos, 2. 28012
Madrid. Teléfono: (91) 522 78 73.

Librería Deportiva Kines. C/ Tavern, 11 bis. 08021 Barcelona.
Teléfono: (93) 209 07 19.

Librería Deportiva Tándem. C/ Latassa, 32. 50006 Zaragoza.
Teléfono: (976) 56 15 99.

Librería Deportiva Wanceulen. Avda. Los Gavilanes, bloque 9,
local. 41006 Sevilla. Teléfono: (954) 46 56 61.

Multideporte Libros. C/ Inmaculada Concepción, 11. 28019
Madrid. Teléfono: (91) 469 14 11.

Universidad Internacional Deportiva de Andalucía. Edificio
Unisport, Ciudad Deportiva de Carranque. C/ Santa Rosa de
Lima, s/n. 29007 Málaga. Teléfono: (952) 26 23 00.

Ediciones de la Universidad Complutense, S. A. C/ Fortuny,
53. 28010 Madrid.

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Paseo de
Canalejas, 169, 1.ª. 37008 Salamanca. Teléfono: (923) 24 51 11.

I. C. E. Secretariado de Publicaciones de la Universidad. Ciudad
Universitaria. 50009 Zaragoza. Teléfono: (976) 35 31 00.

