

Capítulo III:

***El currículum en el contexto del actual
sistema educativo***

1. INTRODUCCIÓN
2. ACERCA DEL CURRÍCULUM
3. EL MODELO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
4. ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

1. INTRODUCCIÓN

El hecho de la existencia de numerosas definiciones sobre el concepto currículum se debe a la idea que cada autor ha desarrollado del mismo en función de un contexto específico y con la finalidad de describir una concepción concreta. Como consecuencia de lo anterior, las diferentes acepciones que el concepto de currículum entraña hacen referencia a aspectos variados y diferentes y, en ocasiones, contrapuestos. Así pues, y tal como expresan Gimeno y Pérez (1983), la idea de currículum va desde la exclusiva alusión al currículum como un programa estructurado de contenidos disciplinares hasta la amplia consideración como el conjunto de toda la experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela.

Estos mismos autores, partiendo de un total de más de veinte definiciones sobre el concepto currículum hacen un análisis de las mismas con el fin de comprender los supuestos que apoyan cada una de las diferentes perspectivas, las cuales analizaremos más adelante.

La transición en los planteamientos educativos ha comportado también una evolución y diferenciación en los procesos de planificación y programación. El concepto de currículum surge como alternativa a los mismos. No se trata de un cambio simplemente terminológico, ya que encierra concepciones y planteamientos diferentes de la enseñanza que justifican que los puntos de partida en la programación mediante el concepto currículum sean diferentes y se estructuren bajo una perspectiva horizontal y se basen en principios y filosofías diferentes.

El término currículum encierra una concepción polisémica. Quiere esto decir que tiene y ha tenido numerosas acepciones. Etimológicamente se entiende por currículum una carrera o curso (originariamente se refería a una carrera atlética de recorrido circular). La LOGSE define el currículum como *"el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo"*.

Podemos concretar el currículum como el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr, de los conocimientos, habilidades y actitudes que se considera importante trabajar cada año, curso, ciclo o etapa educativa. De esta forma coincidimos con Coll (1987: 31), con García Ruso (1997: 33) y con otros autores e investigadores del concepto currículum en que éste es *"el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución"*.

La Administración educativa ha sido durante muchos años la encargada de la responsabilidad de diseñar los diferentes Planes de Estudios. El profesor, se ha limitado a ser simple consumidor de los currículos, pero nunca, o pocas veces, ha intervenido en sus diseños. De tal manera, se ha acomodado a los diferentes materiales ya elaborados: textos, guías, actividades, tareas, etc. En

la Educación Física este proceso era aún peor ya que no existían ni siquiera planes específicos del área.

La estructura de los currículos puede ser diferente. Cabe distinguir entre los términos diseño curricular base y desarrollo curricular. El primero, consistente en la especificación de las intenciones educativas y en su diagramación, es tarea y responsabilidad de una serie de expertos. El desarrollo del currículum es la obra que se realiza en los centros escolares a cargo de los propios profesores.

2. ACERCA DEL CURRÍCULUM

En el currículo, tenemos que diferenciar los términos diseño y desarrollo, los cuales forman un binomio inseparable y, a pesar de que sean utilizados indistintamente, los dos hacen referencia a un proceso de constantes tomas de decisiones. El diseño hace referencia a una fase previa a la de desarrollo. A partir del análisis de toda una serie de variables se pasa a expresar las intenciones educativas y la manera en que el docente las llevará a la práctica. El diseño es, pues, el resultado de un proceso mental y psicológico que se realiza a partir de toda una serie de condicionantes para construir una estructura que ha de servir de guía en la actividad docente posterior, la cual será explicitada de forma técnica y ordenada.

Por su parte, el concepto desarrollo implica acción, en este caso, la ejecución de lo previsto en la fase de diseño. El desarrollo no debe ser concebido como algo invariable e inamovible de lo diseñado previamente, el desarrollo implica revisión, adaptación, improvisación, reajuste, etc. Se trata, pues, de la misma práctica docente, del desarrollo del currículo en el aula.

Pero tanto el diseño como el desarrollo del currículum están inmersos en una concepción educativa concreta, la cual origina una práctica pedagógica determinada. En cada sociedad y en cada momento histórico el currículum define y defiende una serie de valores que son considerados necesarios para vivir y actuar en esa sociedad. Así pues, es habitual encontrar diferentes perspectivas y tipologías en la concepción curricular y en el tratamiento y jerarquización de los diferentes elementos que éste contiene. Veamos todo esto a continuación.

2.1. Perspectivas y teorías curriculares

"El objeto principal en la teoría del currículum es el estudio del contenido de enseñanza y de los modelos más eficaces de presentarlo a los alumnos". (Gimeno, 1983: 190). La amplitud de este objetivo y la variedad de enfoques posibles que puede darse a este estudio y su posterior presentación a los alumnos ha originado numerosos estudios sobre el currículum y, consecuentemente, numerosas definiciones del mismo.

Existe un amplio espacio entre la concepción tan restrictiva de considerar

el currículum como un conjunto de contenidos de un área de conocimiento estructurados en un programa y la de considerarlo como un conjunto de todas las experiencias que tiene una persona en el contexto de una institución educativa.

Muchos de estos enfoques tienen similitudes y características comunes que hacen posibles diferentes agrupaciones en función de diversas perspectivas. Gimeno (1983: 190-195) distingue las siguientes perspectivas en la teoría del currículum:

a) *El currículum como una estructura organizada de conocimiento:* esta perspectiva se caracteriza por poner el énfasis en la función transmisora de la enseñanza escolar y en la concepción de que la escuela es responsable de la transmisión sistemática del conocimiento. Desde esta perspectiva, los autores citados, diferencian tres vertientes teóricas:

La vertiente *perennialista o esencialista*, que considera el currículum como un programa de conocimientos vertebrado, válidos y esenciales transmitidos por la institución académica con la finalidad de propiciar la formación intelectual de los estudiantes. En este caso la escuela se erige como el instrumento que garantiza la conservación y perpetuidad de una determinada cultura, valores, conocimientos, etc.

La vertiente *racionalista* se orienta en la defensa de la estructura sustantiva y sintáctica de las diferentes disciplinas, es decir, el conocimiento que la escuela debe comunicar y transmitir es aquel conocimiento científico y organizado de forma lógica en disciplinas.

Finalmente, la vertiente del *desarrollo de modos de pensamiento* concibe el currículum como un proyecto cultural, histórico y complejo que provoca el pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y la experiencia humana. El entorno y la realidad más próxima son la principal fuente de los contenidos y de las tareas que la escuela debe realizar.

b) *El currículum como sistema tecnológico de producción:* esta perspectiva concibe el currículum como la estructura racional de los resultados que se pretenden alcanzar. Así pues, todo el proceso de enseñanza girará alrededor de un listado de objetivos que se consideran los más adecuados que hay que alcanzar al final de un determinado tiempo y que comportará especificar otros objetivos más operativos que faciliten y garanticen el logro de aquéllos más generales.

c) *El currículum como plan de instrucción:* en este caso se diferencian dos grandes momentos interrelacionados entre ellos. Por una parte, esta perspectiva supone la programación racional de los diferentes objetivos, contenidos, actividades, evaluación..., y por otra, la elección de los procesos de instrucción mediante los cuales se consiga lo

programado. De este modo el currículum establece los propósitos y la instrucción concreta, para cada caso, las formas más adecuadas de intervención.

d) El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje: en este caso, el currículum es sinónimo de la totalidad de actividades y experiencias que de forma planificada se realizan en la escuela para facilitar el aprendizaje del alumno.

Definiciones tan amplias dan lugar a concepciones más dinámicas y menos estructuradas considerando así también el conjunto de actividades no planificadas como experiencias de aprendizaje. En este caso juega un importante papel lo que Eisner (1979) y otros autores llaman currículum oculto y currículum inexistente.

e) El currículum como solución de problemas: el currículum se circunscribe al análisis sistemático de la práctica escolar y a buscar la mejor solución en cada caso. *"Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a difusión y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"* (Stenhouse 1984: 29). De esta forma, el currículum debe incluir:

- **Como proyecto:** principios para la selección de contenidos, para el desarrollo de los métodos, para establecer una secuencia y para diagnosticar las características de los estudiantes.
- **En la evaluación:** principios para evaluar el progreso de los estudiantes, del profesor, orientaciones para contextualizar el proyecto en cada caso y, finalmente, información sobre las variables en la aplicación del proyecto en contextos y alumnos diferentes.
- **En la justificación:** una formulación de la intención o de la finalidad del currículum que sea susceptible de análisis crítico.

La reciente implantación del actual sistema educativo en nuestro país está comportando una evolución de esta última perspectiva hacia un currículum basado en una *teoría crítica*. Con un marcado origen sociológico se orienta hacia una construcción histórica y social. El currículum se entiende como un proceso que adquiere forma y significado educativo a medida que sufre una serie de transformaciones, de redefiniciones y que se concreta en una práctica escolar dentro de una determinada aula.

Referidas de forma más particular a las perspectivas en la teoría del currículum de la Educación Física, García Ruso (1997: 32-43), fundamentándose en Kirk (1991) y en trabajos de Pinar (1983) concreta las siguientes:

a) Perspectiva tradicionalista.

- b) Perspectiva empirista-conceptual.
- c) Perspectiva reconceptualista.

a) Perspectiva tradicionalista: el currículum visto desde esta perspectiva pretende formar a los maestros y maestras de Educación Física con un amplio repertorio de conocimientos teóricos, técnicas y habilidades específicas que le permitan dominar la materia para posteriormente transmitirla a sus alumnos. El maestro o maestra se convierte, pues, en una especie de correa de transmisión de los conocimientos sin tener en cuenta toda el resto de factores que inciden y están latentes en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. *"El profesor se configura como el emisor, no productor y posterior ejecutor de la teoría curricular que le viene dada desde los especialistas del currículum, en un intento de guiar al docente en la planificación de la clase diaria"*. García Ruso (1997: 37).

Debido probablemente a la escasa tradición investigadora en Educación Física ésta ha sido la perspectiva dominante. Ejemplos de trabajos en ésta perspectiva teórica son los llevados a cabo, entre otros, por Jewet y Bain (1985), Pieron (1992), Siedentop (1983), etc.

b) Perspectiva empirista-conceptual: esta perspectiva se fundamenta en la práctica diaria de los profesores en sus aulas y la consecuente necesidad de reflexionar e investigar sobre esa práctica. Los profesores ya no son solamente transmisores del un conjunto de saberes sino que deben tomar decisiones para solucionar los diferentes problemas que comporta la práctica. A este respecto Benejam (1980) destaca la importancia del prácticum en la formación de futuros formadores, afirmando que en la práctica escolar es el lugar en donde se muestra toda la complejidad del acto educativo, considerándola esencial si entendemos que la tarea del profesor consiste en crear situaciones para que el alumno utilice los mecanismos del aprendizaje. Por otra parte, la experiencia vivida en la clase es un acto intencional que tiene sentido y presenta una serie ordenada de interrogantes que reclaman una respuesta. Estos interrogantes y estas intenciones deben someterse a un análisis reflexivo y a una interpretación crítica que, en última instancia, llevará a una conceptualización de las ideologías que se ejercen sobre los instrumentos conceptuales.

c) Perspectiva reconceptualista: esta perspectiva defiende que el análisis de la práctica docente en que se fundamentaba la anterior no es suficiente y que conviene crear mecanismos de cambio y de transformación para la consecución de una nueva cultura. Pretende crear personas emancipadas, críticas, reflexivas y transformadoras de la sociedad y generadoras de una nueva cultura.

Liston y Zeichner (1993), destacan el papel de la enseñanza como

una práctica social y el compromiso de los profesores en la reconstrucción del mundo que les ha tocado vivir, de tal forma que la formación de los futuros maestros debe organizarse según dos ejes básicos:

- *El eje docente*: necesidad de que los alumnos y futuros docentes han de tener una formación práctica que esté en contacto con las funciones que en su vida profesional desarrollaran tanto dentro como fuera del aula.
- *El eje investigador*: la práctica docente diaria constituye el mejor laboratorio de investigación a partir del análisis y la reflexión de todo aquello que acontece, siendo a la vez el mejor lugar de aprendizaje y de formación continua y para la adquisición de hábitos de crecimiento autónomo.

2.2. Diferentes tipos de currículum

Ya hemos visto anteriormente las diferentes perspectivas teóricas que puede adoptar el currículum, cumpliendo cada una de ellas funciones diferentes del mismo (de transmisión de contenidos, de control, de reconstrucción social, etc.). Según como se entienda cada una de estas funciones, se estará hablando de una concepción más abierta o cerrada del mismo. La disposición o jerarquización de los diferentes elementos que conforman el currículum también orientarán éste hacia un modelo abierto o cerrado.

En un modelo cerrado de currículum sus elementos están dispuestos en forma jerárquica o lineal. El cuadro siguiente muestra esta distribución.

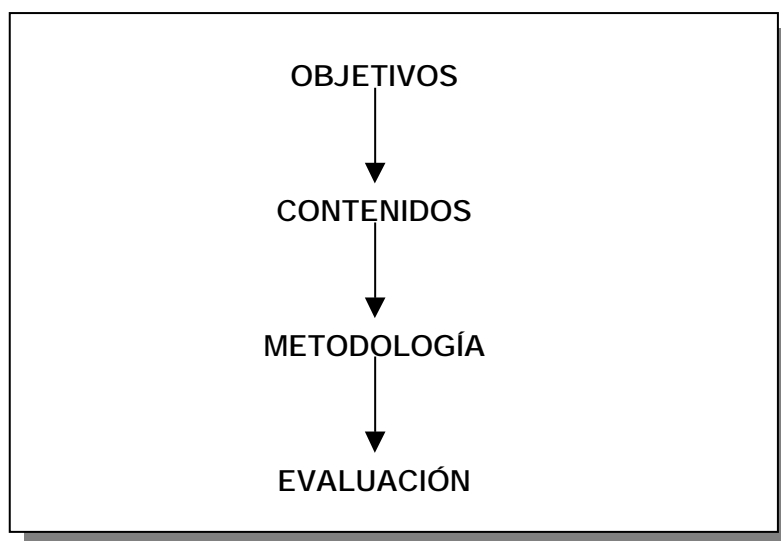


Figura 1: *Modelo lineal de currículum*

Por lo contrario, cuando la distribución de los elementos del currículum se realiza a través de una interacción entre ellos se plantea un currículum abierto y flexible. El cuadro siguiente sintetiza esta idea.

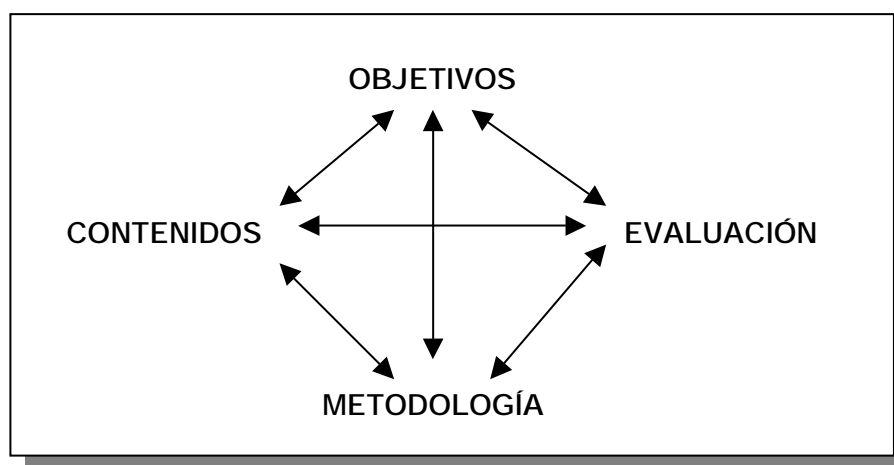


Figura 2: *Modelo interactivo de currículum*

De esta forma entendemos que existen diferentes tipos de currículum. Los más generalizados son: currículos cerrados, abiertos y ocultos.

Los *currículos cerrados* son aquellos en los que las posibilidades de innovación y de control por parte del profesor son muy limitadas y escasas. Es la administración educativa o un grupo de "expertos" quien determina con detalle los diferentes objetivos, contenidos, métodos, material didáctico, etc., que han de utilizar los profesores. Sobre este tipo de currículum el profesor no tiene poder de intervención y su tarea se limita a la simple aplicación del mismo sin que prácticamente pueda modificarlo ni adaptarlo.

Los *currículos abiertos o flexibles* son aquellos que dejan que sea el propio centro y los profesores los que lo "cierren", los que lo concreten y lo adapten al contexto educativo propio y específico. A partir de un primer diseño muy general y amplio realizado por la administración educativa, de carácter prescriptivo, son los profesores los responsables de adaptarlo y concretarlo a las circunstancias y características particulares de cada centro en cuestión y, en definitiva, de los alumnos destinatarios del mismo.

Por último, *los currículos ocultos* están constituidos por todos aquellos conocimientos, mensajes, actitudes, posturas, etc., más de tipo ideológico y que encierran toda una serie de mensajes que son transmitidos a los alumnos de forma subliminal o conjuntamente con el resto de los contenidos. Generalmente este tipo de currículum contiene toda una serie de posturas o actitudes de las personas hacia ciertos aspectos de la sociedad y de la cultura.

De acuerdo con otros autores como Eisner (1979) defendemos que además de los tipos de currículum anteriormente citados existe otro al que se le

ha venido en llamar "*ausente*" o "*inexistente*". Se refiere a todo aquel conjunto de contenidos que no son seleccionados en un currículum o programa concreto y que su carencia en los alumnos puede tener importancia en su formación. El currículum ausente está constituido pues por todos aquellos contenidos que no son seleccionados para formar parte de los conocimientos o bagaje cultural que será enseñado a los alumnos.

En Educación Física, debido al amplio repertorio de contenidos y actividades motrices que pueden ser desarrolladas en cualquier programa, bien sea universitario o escolar, se hace necesario tener que seleccionarlas. Esto representa dejar de trabajar una serie de contenidos en beneficio de otros, conformando los primeros en su conjunto un currículum inexistente.

<i>Tipo de currículum</i>	CERRADO	ABIERTO	OCULTO
Relación sociedad-educación	La educación está al servicio de las necesidades sociales	La educación y el desarrollo personal para el cambio social	Interacción entre educación y sociedad
El profesor	Ejecutor de un programa totalmente definido y cerrado	Elabora el currículum con una perspectiva de emancipación del conocimiento dominante	Transmisor de un currículum no planificado
Concepción Psicopedagógica	Conductismo o neoconductismo	Constructivismo Aprendizaje significativo	Fundamentada en las propias concepciones del profesor
El alumno	Receptor y reproductor	Constructor de su propio aprendizaje	Receptor
Carácter del currículum	Técnico	Sociocrítico	Sociocrítico

Tabla 1: *Comparación de los diferentes tipos de currículum*

El actual sistema educativo se caracteriza por la presencia mayoritaria de un currículum abierto y flexible rechazando cualquier forma de currículum cerrado, y por la voluntad de dar a la luz y hacer explícito todo aquello que pudiera constituir un currículum oculto. También se apuesta por una profunda reflexión y coherencia a la hora de la selección de los contenidos, valorando las repercusiones que puede tener el currículum ausente como resultado de esa selección.

Quisiera destacar, sin embargo, la paradoja que representa el hecho de la proliferación de libros de texto, cuadernos para el alumno, unidades didácticas, etc. en Educación Física, aparecidas en los últimos años y, que bajo una pretendida ayuda al profesor y maestro, pueden representar una forma de

currículum cerrado para nuestra área y, por otra parte, tan lejano al que en otros tiempos hemos venido defendiendo y construyendo las personas que nos hemos dedicado a la Educación Física.

2.3. Componentes del currículum

Hasta aquí hemos tratado los aspectos más teóricos sobre el concepto currículum, pero si entendemos que estas concepciones tienen que dar paso a una determinada práctica educativa es necesario situarnos en un marco de referencia que haga posible tanto el diseño como su posterior desarrollo.

Entendemos que el currículum se sitúa como una especie de puente, puerta o punto de enlace entre la declaración de unos principios generales y su operacionalidad práctica. Es decir, se sitúa entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que verdaderamente se hace y sucede en el aula.

Los diferentes elementos que componen el currículum debemos buscarlos y situarlos en la perspectiva anterior y así, sus componentes surgen básicamente de la respuesta a las siguientes preguntas:

¿Para qué enseñar?	<i>Para lograr unos objetivos</i>
¿Qué enseñar?	<i>Unos contenidos</i>
¿Cómo enseñar?	<i>Estrategias didácticas</i>
¿Cuándo enseñar?	<i>Secuenciación y temporalización</i>
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	<i>Evaluación y toma de decisiones</i>

Tabla 2: *Componentes del currículum*

Básicamente cualquier tipo de currículo cuenta con estos componentes o elementos. Depende de la jerarquización o estructura de los mismos el que nos situemos en un tipo abierto o cerrado. Cuanto más estructurados, definidos y planteados de forma vertical y jerárquica estén los diferentes elementos, más nos posicionaremos en un currículo cerrado. Por lo contrario, cuanto más horizontal o circular se planteen los elementos, más nos hallaremos ante un currículo abierto y flexible.

Concretando, los componentes o elementos básicos del currículum son: los objetivos, los contenidos, la metodología, la temporalización y la evaluación.

* Los objetivos curriculares:

Los objetivos en el currículum representan los resultados finales esperados de los alumnos al finalizar un periodo completo de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra manera y con mayor referencia a la Educación

Física, podemos decir que los objetivos son aquellos comportamientos que esperamos de nuestros alumnos hagan después de un proceso de enseñanza y aprendizaje y que antes no sabían hacer.

Existen numerosas definiciones del término objetivo, pero casi todas ellas están relacionadas con el mundo de la enseñanza. Así pues aparece el concepto de objetivo íntimamente ligado al de educación ya que este último, etimológicamente significa conducir, guiar hacia un fin u objetivo. El problema surge cuando se tiene que especificar cuál es ese fin u objetivo que se debe alcanzar. La selección y elección de los objetivos más adecuados en cada momento y circunstancia no se debe realizar de forma arbitraria ni intuitiva. La educación es, por definición, intencionada y positiva; quiere esto decir que persigue unos fines concretos, y, por lo tanto, es imprescindible clarificar y concretar las intenciones educativas. En el actual currículum del sistema educativo Español esta clarificación y concreción de las intenciones educativas se hace patente en los diferentes niveles de la planificación didáctica, es decir, cuando se establecen los primeros niveles de concreción de los currículos. Los expertos que los elaboran tienen que concretar los objetivos generales de cada etapa y de cada área educativa; el equipo docente de un centro escolar, en la planificación estratégica, debe contextualizar los objetivos generales en los diferentes niveles y ciclos educativos; y, finalmente, el profesor, en la programación operativa o de aula, tiene que establecer, a partir de lo anterior, los objetivos correspondientes a cada unidad didáctica. En cada uno de los anteriores niveles de decisión, la selección de los objetivos responde a la pregunta: ¿qué es lo que espero que los alumnos aprendan?. A partir de la respuesta a la misma es cuando se delimitan los restantes elementos didácticos (contenidos, tareas, metodología, formas de organización, etc.).

Pero las finalidades de la educación, y sus objetivos, varían a lo largo de la historia en función de la propia evolución de la sociedad, incluso es posible que puedan variar de una sociedad a otra. Veamos, pues, cómo surgen en cada momento y sociedad los fines y objetivos de la educación.

Existen autores que diferencian los fines de los objetivos defendiendo la teoría de que cuando, en una sociedad, las ideas y pensamientos adquieren un valor relevante en ese contexto concreto, se convierten en valores ideológicos y se transforman en ideales para las personas que viven en esa sociedad. Cuando un grupo social intenta optimizar esos ideales, con la finalidad de que los componentes del grupo o de esa sociedad los alcancen, se estaría hablando de fines. En el caso de la educación, corresponden a los fines de la misma recogidos en las "cartas magnas" de cada país.

A pesar de esa redacción de finalidades elaborada por un grupo social, su especificidad es poca y sólo ofrece una vaga idea de lo que se pretende; por este motivo, se hace necesario diseñar y formular unos objetivos para poder conseguir que los destinatarios, o sea, los alumnos, sean educados de acuerdo con unos fines que la sociedad demanda y con la finalidad última de cumplir unos ideales que se le atribuyen a una sociedad concreta en el acontecer

histórico.

La sistematización de la enseñanza y en especial la del área de Educación Física ha permitido racionalizar y optimizar las diferentes propuestas didácticas y la consiguiente formulación de sus intenciones educativas, es decir, de los objetivos a alcanzar. De todas formas, en el área de Educación Física y, posiblemente por las deficiencias que ha sufrido y por la diversidad de concepciones de la misma, existen todavía profesores que han enseñando y enseñan sin preocuparse de la formulación de los objetivos. También existen profesores de Educación Física que suelen confundir y entremezclar los objetivos, contenidos y actividades en sus programaciones. Los objetivos indican los resultados que se espera alcanzar de los alumnos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos son el objeto cultural motivo de aprendizaje y, las actividades, por su parte, son los medios que se utilizan para lograr los objetivos y contenidos. La formulación de un objetivo educativo debe definir el resultado que se espera, lo que se pretende, y no la descripción de actividades, o el resumen de un programa de contenidos. Blázquez (1993: 981) define un objetivo educativo como: *"Enunciado que describe la conducta que se espera obtener de un alumno al término de un periodo de enseñanza-aprendizaje establecido. Lo que el alumno ha de hacer, que no era capaz de hacerlo antes"*.

El currículum del actual sistema educativo brinda por primera vez a la Educación Física la integración plena y en igualdad de condiciones con las restantes áreas en el sistema. Por primera vez se establecen objetivos generales del área para cada etapa educativa los cuales serán analizados posteriormente.

Por otra parte, como cualquier concepto, los objetivos también son susceptibles de ser clasificados; para ello será necesario establecer un criterio que permita ubicar o situar en el lugar correspondiente a cada uno. Con esta finalidad han surgido innumerables autores que, con el intento y afán de clasificar los objetivos, han desarrollado diferentes taxonomías.

Pero en el actual sistema educativo, las taxonomías de objetivos pierden importancia y no se alude a ellas de forma explícita y precisa. Coincidiendo con la opinión de expertos, pensamos que las taxonomías son fruto de un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que no siempre se tiene en cuenta el pasado del sujeto que aprende, sus experiencias, sus vivencias, etc. Dicho de otra forma, las taxonomías corresponden más a concepciones educativas basadas en el conductismo y no en el constructivismo.

En el actual sistema educativo, los objetivos adquieren la siguiente estructura y organización:

- 1) **Nivel político-administrativo:** coincide con el nivel más general y abstracto y lo constituyen orientaciones que proporcionan las líneas directrices del sistema educativo. No se trata de orientaciones precisas sobre el proceso didáctico, pero sirven para orientar la actividad educativa. En nuestro país, corresponden a las "finalidades del sistema

educativo", que son afirmaciones de principios sobre las funciones del sistema educativo recogidas en la Constitución y en las leyes que la desarrollan.

2) **Nivel de gestión educativa:** de una forma más concreta, la administración educativa formula toda una serie de objetivos que orientarán al profesor en su posterior tarea programadora. Corresponde este nivel a los objetivos generales expresados en forma de capacidades, motivo que comporta, según Blázquez (1993) dos dimensiones:

- Identificación del contenido de enseñanza (no se pueden expresar y realizar conductas sin contar con los contenidos).
- Indicación de las capacidades o competencias que se espera de los alumnos.

Los objetivos generales de este nivel sirven para especificar los generales de una etapa educativa (Objetivos Generales de la Educación Primaria), y de un área de conocimiento concreto (Objetivos Generales de la Educación Física en la Educación Primaria).

En el currículum del actual sistema educativo, los objetivos generales derivan a los Objetivos Terminales para la Comunidad Autónoma de Cataluña y en Criterios para la Evaluación en el territorio MEC y en otras comunidades autónomas. Tanto los objetivos terminales como los criterios de evaluación indican el tipo y grado de aprendizaje de las habilidades, destrezas, conocimientos o comportamientos, actitudes, valores, etc., que debe alcanzar un alumno al finalizar un ciclo o etapa educativa y con relación a cada bloque de contenido.

3) **Nivel de enseñanza:** estos objetivos son los que formulan los profesores en el diseño de programaciones de aula, es decir, en la programación de unidades didácticas, de unidades de programación y de créditos educativos. Están en el extremo opuesto a las finalidades y consisten en dividir los objetivos generales en objetivos tan concretos como se consideren necesarios, y expresarlos a la vez en términos de capacidades. En nuestro sistema educativo se denominan objetivos didácticos y no deben ser confundidos con los objetivos operativos del anterior sistema educativo.

Los objetivos educativos tienen correspondencia con el análisis efectuado anteriormente y se concretan, tal como ya se ha expuesto anteriormente, en los siguientes: Objetivos Generales de Etapa, Objetivos Generales de Área, Objetivos Terminales o Criterios de Evaluación y Objetivos didácticos, correspondientes cada uno de ellos a un nivel diferente de concreción del currículum. En el cuadro siguiente se expone cada uno en los niveles de concreción.

NIVEL DE CONCRECIÓN	AGENTE RESPONSABLE	FUNCIÓN	DENOMINACIÓN
<i>Primero</i>	La administración educativa a través del MEC y de las Comunidades Autónomas con competencias educativas y de sus equipos de "expertos".	Definición y formulación en forma de capacidades de las conductas generales correspondientes a una etapa educativa y cada una de las áreas curriculares.	- Objetivos Generales de Etapa. - Objetivos Generales de Área
<i>Segundo</i>	Equipos docentes de un centro educativo concreto (Claustro, Departamento, etc.)	Contextualización de los objetivos en el centro y en la etapa, ciclo y nivel educativo a partir de las fuentes curriculares.	- Objetivos de ciclo (recogidos en el PCC) - Objetivos de nivel (recogidos en el PCC)
<i>Tercero</i>	Profesores de aula	Contextualización de los objetivos y concreción de conductas observables que los alumnos han de lograr al final de la unidad didáctica.	- Objetivos Didácticos

Tabla 3: *Los objetivos en los diferentes niveles de desarrollo del currículum*

*** Los contenidos curriculares:**

Los contenidos, entendidos como los medios para lograr los objetivos, constituyen el corpus científico de cada área. Son el eje sobre el que se va a articular casi todo el proceso de enseñanza. En el contexto educativo, el término contenido corresponde al objeto de un proceso de educación o de aprendizaje, objeto que, se supone, posee unos valores educativos determinados.

De los contenidos conviene tener claro, entre otros aspectos, qué criterios de selección vamos a utilizar: criterio de validez, criterio de significatividad, criterio de adecuación, etc.

También, su secuenciación: interciclo, internivel o intranivel. Así mismo, su ordenación: hechos, principios y sistemas conceptuales, procedimientos, valores, actitudes y normas.

Más adelante, en el capítulo dedicado a la Educación Física en el sistema educativo, intentaremos hacer un análisis de los contenidos con mayor referencia a la propia Educación Física para aportar una mayor luz y comprensión que permita un tratamiento de los mismos en la práctica docente.

*** La metodología curricular**

La metodología pretende ayudar al profesor en su tarea educativa y, de

forma especial, en la selección y presentación de las actividades que los alumnos realizarán. La metodología define una línea concreta de actuación pedagógica.

Evidentemente existe una notoria diferencia entre los alumnos de cada etapa y ciclo educativo y en los contenidos correspondientes. Todo ello comportará hacer planteamientos metodológicos diferenciados para cada situación. Teniendo presente el principio de que no todos los alumnos son iguales, se deben utilizar los métodos más adecuados a cada circunstancia y caso. Para ello podemos partir de dos principios:

- Adaptar los métodos a las características de los alumnos
- Utilización del método en función de la situación

* La temporalización del currículum

La temporalización trata de la distribución de los objetivos, los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje en el tiempo. Para ello se utilizan criterios propios de cada área en función de las diferentes variables o condicionantes: edad de los alumnos, características, conocimientos anteriores, dificultad de los contenidos, etc.

* La evaluación curricular

La evaluación, entendida como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe basarse en las siguientes consideraciones:

- La evaluación como ajuste
- La evaluación inicial como elemento indispensable del conocimiento del nivel inicial o de partida de los alumnos
- Evaluación formativa para el continuo ajuste y regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Evaluación sumativa como garantía de la consecución del aprendizaje y de los objetivos

Al inicio de este punto nos hemos referido al currículum como el enlace entre la teoría educativa y la práctica pedagógica. Desde este concepto se entiende que el resultado de esta práctica pedagógica estará enmarcado en un modelo concreto y característico en función de cómo se articulen los diferentes elementos que conforman el currículum. Así pues, la manera de cómo se realice la concreción, la delimitación y la preparación de la actuación del profesor dará origen a diferentes modelos de diseño curricular. En definitiva, a diferentes formas de planificar y programar que responderán, en general, a modelos abiertos o cerrados de currículum.

De alguna manera, el diseño curricular (la programación hecha por los profesores) es el componente formal donde se personaliza la teoría curricular mediante un proceso de decisiones que relaciona las situaciones concretas del contexto en el que se ha de desarrollar la enseñanza.

3. EL MODELO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Cualquier diseño curricular está enmarcado en un determinado modelo y defiende unos valores concretos que son para cada momento los más importantes de una sociedad concreta. En el caso del Estado Español este marco viene definido en la Ley de Ordenación General del sistema educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990.

En atención a las identidades propias de cada comunidad autónoma, la LOGSE contempla que cada una de ellas con competencia en materia educativa, pueda elaborar y desarrollar su propio diseño curricular básico a partir de unos mínimos establecidos para todas ellas.

De los diferentes modelos de currículum la LOGSE opta por un currículum abierto y flexible en el cual, en su primer nivel de concreción, se establecen los objetivos y contenidos mínimos que todas las comunidades autónomas deben establecer y que se ha de intentar que alcancen todos los alumnos y las alumnas.

Las características generales que orientan el actual sistema educativo enmarcado en la LOGSE son las siguientes (Diseño Curricular Base. MEC, 1989, pág.19):

- a) Establecer con claridad las intenciones educativas y los elementos comunes que deben desarrollarse en la enseñanza que afecta a todos los niños y jóvenes del Estado.*
- b) Plantear un currículum abierto susceptible de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas y de adaptarse posteriormente al entorno de los alumnos utilizándose medios y situaciones muy diferentes.*
- c) Señalar explícitamente las razones que llevan a establecer tanto las intenciones educativas como la forma concreta de llevarlas a la práctica.*
- d) Otorgar al profesorado un papel activo en el proceso de desarrollo de las propuestas curriculares que vaya más allá del de mero ejecutor de unos programas, proporcionándole mayor autonomía en la elaboración de proyectos curriculares.*
- e) Orientar de forma práctica al profesorado para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan la consecución de las intenciones educativas planteadas.*
- f) Incorporar las aportaciones realizadas desde el campo de la Pedagogía y de la Psicología, adaptándose en cada momento a las diferentes necesidades*

de los alumnos.

- g) *Ofrecer una formación común para todos, integral y de carácter polivalente, que se combine en los últimos ciclos con una progresiva optatividad.*
- h) *Incorporar al sistema escolar contenidos que actualmente se ofrecen fuera de él y que son reclamados por el interés de la sociedad.*
- i) *Preparar a los jóvenes para vivir su papel de ciudadanos activos proporcionándoles los suficientes elementos de transición a la vida adulta y activa”.*

3.1. La función social y la función pedagógica del currículum

En el Diseño Curricular Base del MEC (1989) se especifica que la educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, relativas fundamentalmente a aspectos ligados a la cultura en la que se está inmerso, sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde los centros escolares. El avance cultural que se ha ido produciendo a lo largo de la evolución de los grupos sociales no viene incorporado en las capacidades que toda persona tiene por el hecho de serlo, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su entorno físico. Es necesaria la intervención de los agentes sociales, y entre ellos de la educación escolar, para promover el desarrollo integral de los alumnos.

Por ello, el actual sistema educativo se plantea cuáles son estos ámbitos de actuación educativa y en qué va a consistir su intervención. El currículum se entiende como el proyecto que determina los contenidos y objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de los mismos.

El currículum tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes y básicas. La de *hacer explícitas las intenciones educativas* del sistema y, la de *servir como guía para orientar la práctica pedagógica*.

La primera de las funciones, la de explicitar las intenciones educativas, tiene un marcado carácter social ya que garantiza el acceso a la cultura a todos los ciudadanos y responde ante la sociedad del coste (en todos sus sentidos: económico, social, material, etc.), que representa el sistema educativo de un país. Esta función social es la garantía de que el sistema educativo proporciona a la propia sociedad unos resultados correctos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Mauri et al. (1990: 32) dice al respecto: *“El currículum prescriptivo cumple, no cabe duda, una función social. El hecho de que las intenciones educativas puedan ser expresadas de modo claro y divulgadas para todos los miembros de una comunidad facilita el que sean conocidas, criticadas y, si es necesario, sean sustituidas por otras”.*

Por otra parte, la segunda de las funciones con las que cumple el currículum, la de servir de guía y orientar la práctica docente, tiene un marcado

carácter pedagógico ya que cumple con la misión de contextualizar y estructurar los contenidos de enseñanza y, consecuentemente, orientar al maestro y profesor en sus tareas docentes.

En definitiva podemos hablar de la *función social y de la función pedagógica* con la que el currículum debe cumplir en respuesta a las demandas de la sociedad.

3.2. Fuentes de inspiración del currículum

Las fuentes de un currículum, y en este caso del que propone la LOGSE, son todas aquellas áreas, conocimientos y variables en general que se han de tener en cuenta para plantear los diferentes elementos que inspiran y constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la Guía General del MEC para la enseñanza Secundaria Obligatoria (1992: 85) se definen las fuentes curriculares como *“ámbitos de la realidad y del conocimiento que suministran información a la hora de elaborar el currículo en cualquiera de sus niveles de concreción”*.

Las fuentes del currículum son los pilares de los que nace toda la información necesaria para poder concretar las intenciones educativas y, a la vez, precisar planes de acción para alcanzarlas. El currículum está inspirado en diferentes fuentes, cuyo conjunto dan entidad al mismo.

El Diseño Curricular Base del MEC (1989) define las fuentes curriculares como *“ámbitos de la realidad y del comportamiento que suministran información a la hora de elaborar el currículo en cualquiera de sus niveles de concreción”*.

El currículum trata de dar respuesta a algunas preguntas fundamentales: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, e igualmente, ¿qué, cuándo y cómo evaluar?. Tales respuestas se concretan a partir de fuentes de naturaleza y origen diferentes. El modelo curricular del actual sistema educativo español destaca cuatro tipos de fuentes, realizando, cada una de ellas, una aportación concreta a la vez de proporcionar una información específica.

Todas y cada una de las siguientes fuentes deben presidir el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus etapas y momentos:

- **Fuente socio-cultural:** es necesario partir de un análisis de la sociedad en la que viven los alumnos y en la que se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin un conocimiento preciso de las formas culturales, de los contenidos socialmente aceptados, conocimientos, valores, intereses, etc., que son propios de esa sociedad, no es posible establecer objetivos y contenidos de aprendizaje. El conocimiento de la sociedad y de la cultura debe permitir seleccionar los diferentes elementos de forma que éstos estén en sintonía con la realidad social e integren y preparen al individuo como un miembro activo en la sociedad en la que vive.

El análisis de la fuente sociocultural debe partir de la propia organización social, del desarrollo tecnológico, de los valores socialmente aceptados, etc.

- **Fuente epistemológica:** el análisis de las disciplinas o materias debe permitir diferenciar aquellos conocimientos que son importantes de los que son secundarios, el conocimiento de su estructura interna y de las diferentes relaciones existentes entre ellos. Se debe tener en cuenta la evolución científica de los diferentes contenidos, su lógica interna y su estructura para poder llegar a diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje que sean verdaderamente significativas y que, a la vez, respeten la teoría elaborativa. De esta forma será posible llegar a la máxima asimilación de los mismos por los alumnos.
- **Fuente pedagógica:** la fuente pedagógica está inspirada en la propia práctica educativa, asumiendo las cosas que son exitosas y con una predisposición constante a la revisión, adaptación y cambio en los elementos necesarios.

Teniendo siempre presente que la educación debe adaptarse a las características del sujeto y organizar las secuencias de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta estas características y a los conocimientos que la práctica educativa nos aporta.

- **Fuente psicológica:** la importancia de esta fuente radica en las informaciones que nos aporta sobre la manera en cómo aprenden los alumnos, los diferentes factores que intervienen en la adquisición de conocimientos, sobre el crecimiento y maduración, etc. En definitiva, nos permite un conocimiento de los procesos de aprendizaje y de las características psicológicas del individuo, los cuales nos permitirán organizar y planificar adecuadamente la acción pedagógica.

Estas cuatro fuentes desempeñan un papel importante en todas y cada una de las tres fases de elaboración y desarrollo del currículo: en la elaboración del primer nivel de concreción; en la elaboración de los proyectos curriculares de los centros y, finalmente, en las programaciones de aula. Así pues, es necesario que estas fuentes sean tenidas en cuenta en cada una de las decisiones que se tomen.

3.3. Principios psicopedagógicos del currículum

Toda acción didáctica en el marco del actual sistema educativo debe enmarcarse en cualquiera de las teorías de la instrucción que defienden el constructivismo. Es necesario, pues, tener en cuenta las bases psicopedagógicas en las que el nuevo currículo se sustenta, de lo contrario, correríamos el riesgo de no respetar sus principios e intencionalidades y en definitiva, no ceñirnos a la actual manera de entender la enseñanza y el

aprendizaje.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje ha de partir de la consideración de que no todos los alumnos y alumnas son idénticos y que todos ellos no poseen las mismas capacidades ni los mismos conocimientos y experiencias. Es más, se ha de tener en cuenta que tampoco serán iguales los ritmos de aprendizaje de todos ellos y que esto comportará considerar a cada alumno a partir de su nivel de desarrollo y maduración y, partir o fundamentar los nuevos aprendizajes sobre los que ya posee. En definitiva, la enseñanza y el aprendizaje se han de sustentar sobre una concepción constructivista y significativa.

El constructivismo no es una teoría psicopedagógica sino el conjunto de diversas teorías que comparten principios o postulados constructivistas. Todas ellas coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humano son resultado de un proceso de construcción de la propia persona. En el marco de la enseñanza institucional esta construcción se realiza con la ayuda de un intermediario de excepción: el maestro o profesor. Entendemos, por tanto, que el papel de éstos no es el de simple transmisor de la cultura, sino más bien el enlace entre ésta y los alumnos, facilitando al alumno su propio proceso de aprendizaje de una forma decisiva.

La adopción de una concepción constructivista del aprendizaje no prescribe ninguna metodología determinada, pero sí excluye los enfoques metodológicos basados en la homogeneidad de los alumnos y las alumnas. Son ellos quien, en último término, modifican y reelaboran sus esquemas de conocimiento. En este proceso, el maestro actúa como guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, el maestro es pues un *dinamizador de situaciones de enseñanza y aprendizaje*.

Los principios psicopedagógicos y didácticos son grandes postulados que orientan al docente en las diferentes acciones de su tarea educativa y le proporcionan pautas de actuación para poder tomar las decisiones más adecuadas en cada momento. Así mismo hacen posible enmarcar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un modelo educativo constructivista y significativo. El Diseño Curricular Base del MEC (1989), establece los principios psicopedagógicos que a continuación se especifican y que todos los demás diseños curriculares de las comunidades autónomas deben respetar.

El primer principio que hemos de tener en cuenta es que se debe **partir del nivel inicial de los alumnos**. El cumplimiento de este principio representa, por una parte, que debemos realizar las acciones adecuadas para determinar en cada alumno cuál es su nivel inicial y, por otra parte, asentar los nuevos aprendizajes en función de ese nivel.

La determinación del nivel inicial de los alumnos está estrechamente relacionada con la evaluación inicial. Con ella pretendemos conocer las *estructuras de acogida* de los alumnos, es decir, qué es lo que ya ha aprendido, qué ideas previas tiene sobre los contenidos que hay que aprender y el nivel de motivación y expectativas que tiene para abordar los nuevos

aprendizajes. Para referirnos a todo este conjunto de factores utilizamos el concepto de *estructuras de acogida*.

En la determinación de estas *estructuras de acogida* y para la enseñanza de la Educación Física es necesario también conocer el nivel de desarrollo motor de los alumnos y las alumnas.

El segundo principio psicopedagógico hace referencia a la **necesidad de asegurar aprendizajes significativos**, cosa que sólo será posible si las tareas y actividades que solicitamos a los alumnos reúnen las dos condiciones siguientes:

- El contenido propuesto debe ser potencialmente significativo, o sea, ha de vincularse con los conocimientos de los alumnos y estar dentro de su órbita cultural.
- Tiene que existir una actitud favorable por parte del alumno, es decir, el alumno debe estar motivado e interesado por aprender.

El tercer principio destaca la necesidad de **que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos**, es decir, los alumnos tienen que aprender a aprender. Esto no se logra con la reproducción de movimientos ni con la acumulación o repetición mecánica de los mismos. Requiere de una situación en donde los alumnos aprendan a solucionar problemas motrices en el caso de la Educación Física, experimenten, descubran y pongan en juego estrategias personales de aprendizaje.

El cuarto principio pone de relieve la **necesidad de modificar los esquemas de conocimiento**, o dicho de otra manera, crear una disonancia cognitiva en los alumnos.

La disonancia cognitiva consiste en provocar en los alumnos un estado de desequilibrio emocional que les incite a superar un nuevo obstáculo o reto. Este nuevo reto debe ser lo suficiente atractivo y sugestivo para que provoque ese estado de inquietud en los alumnos y a la vez, lo suficientemente coherente para que pueda ser alcanzado por la mayoría de los mismos. Vygotsky (1979) denomina a este margen entre el nivel de aprendizaje efectivo y el nivel de aprendizaje potencial "*Zona de Desarrollo Próximo*", también conocido en pedagogía como área de conocimiento próximo, y, en definitiva constituye el margen de disponibilidad del alumno para poder asumir un nuevo aprendizaje.

Finalmente, el quinto principio alude a la **intensa actividad por parte del alumno**. La actividad de los alumnos se centra en el constante establecimiento de relaciones entre los esquemas de conocimientos que poseen y los nuevos contenidos.

En definitiva, cualquier intervención didáctica con los alumnos comportará el máximo respeto por las teorías constructivistas del aprendizaje, fomentando que éste sea lo más significativo posible. Para ello será necesario, entre otras consideraciones, las siguientes:

- La globalización del aprendizaje entendida como una estructura psicológica.
- Construir los nuevos aprendizajes a partir de los que ya posee el alumno.
- Adaptación de los métodos de enseñanza a las características individuales de los alumnos.
- Interdisciplinariedad de los aprendizajes con el fin de establecer relaciones entre las diferentes áreas.
- Atención a la diversidad de los alumnos.
- Atención a las necesidades educativas especiales a través de las adaptaciones curriculares necesarias.

3.4. Globalidad, interdisciplinariedad y transversalidad

Los conceptos de globalidad, interdisciplinariedad y transversalidad aparecen en el diseño del actual sistema con un significado especialmente dirigido a la estructuración de los contenidos de enseñanza. Todos estos conceptos hacen referencia tanto a aspectos de cómo el alumno es capaz de aprenderlos como a aspectos de relación entre los mismos. Vemos con más detalle la significación de cada uno de estos vocablos.

*** Globalidad e interdisciplinariedad:**

La globalidad se entiende como una estructura psicológica de aprendizaje y los criterios que sustentan estos principios o enfoques surgen del planteamiento constructivista y de los principios o bases psicopedagógicas del currículum. En este sentido, y desde un punto de vista psicológico, la globalidad concreta la idea de que el aprendizaje no se realiza por simple suma o acumulación de nuevos elementos a las estructuras motrices o cognitivas de los alumnos, sino que es necesario que los nuevos aprendizajes se relacionen de forma significativa con aquello que el alumno ya sabe o conoce.

El Diseño Curricular de Primaria del MEC (1992: 72) concreta que la globalidad supone el esfuerzo de superar la yuxtaposición -comportamiento que se origina cuando se concentra la atención en las partes o detalles de una tarea o actividad- ya que se suele tener la atención polarizada sobre los aspectos perceptivos más llamativos o sobresalientes, impidiendo relacionar esas partes o detalles dentro de un todo global. A la vez, es necesario superar también su sincretismo, que se origina cuando se concentra en el todo de una actividad motriz, sin relacionar ese todo con las partes.

En la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en general se deben promover situaciones que permitan a los alumnos y a las alumnas analizar y relacionar, a fin de rehacer y enriquecer los procesos de

globalización. Igualmente se debe evitar un planteamiento educativo a partir de una acumulación, o simple almacenamiento de comportamientos motrices.

Desde el punto de vista de la inclusión de los contenidos en las áreas de conocimiento de los currículos escolares vemos que existe un conjunto de ellos que están estrechamente vinculados a una única área o disciplina académica. Pero observamos también otro conjunto de contenidos que actúan u operan desde diferentes áreas. En el primer caso, se trata de los contenidos denominamos disciplinares, es decir, aquéllos que pertenecen exclusivamente a un área de conocimiento y que dan entidad a la misma. En el segundo caso, puede tratarse de dos tipos de contenidos: los que no pertenecen de forma específica a ninguna de las áreas y son trabajados a partir de todas, son los llamados ejes transversales del currículo, y aquéllos que, a pesar de estar incluidos en una área específica de conocimiento tienen relación con otra u otras áreas académicas. En este caso, hablamos de contenidos interdisciplinares, los cuales pueden ser abordados desde diferentes áreas a pesar de que una de ellas tenga un peso o incidencia mayor en los mismos.

En la Educación Física, al igual que en otras áreas, sucede que algunos de sus contenidos están estrechamente relacionados con otras materias y que éstos requerirán un tratamiento interdisciplinar, sin excluir una atención especial por parte de la propia área.

Esta diferenciación entre contenidos disciplinares e interdisciplinares es sumamente importante ya que implica la necesidad de que los alumnos y alumnas dominen no sólo los procedimientos propios de la Educación Física sino también otros de tipo más general cuya adquisición y aplicación tendrá un resultado beneficioso en el proceso formativo general de los mismos.

Podemos resumir diciendo que la globalidad es una estructura psicológica de aprendizaje y, por tanto, hace referencia a los alumnos y a los aspectos cognitivos en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la interdisciplinariedad hace referencia a la organización de los contenidos de las diferentes áreas y a las relaciones y vínculos que se pueden establecer entre un contenido y dos o más áreas.

En la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física tenemos que considerar que existen numerosos contenidos que pueden y deben ser tratados desde diferentes áreas y que a la vez deben primar los principios de globalidad en la presentación de los mismos.

Todo ello hace necesario una manera concreta de actuar con los alumnos y la utilización de una metodología amplia y variada, pero que se enmarque en la idea de globalidad y que fomente unos aprendizajes significativos.

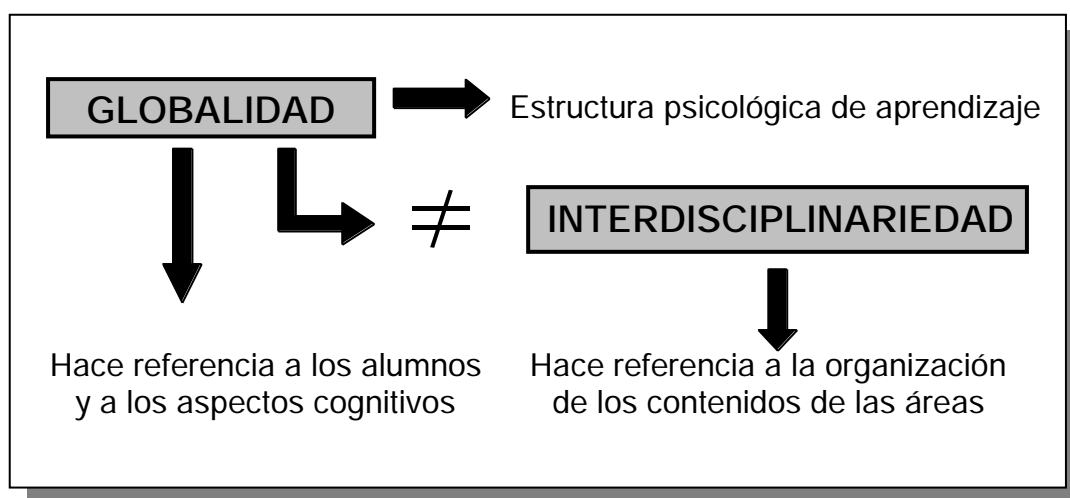


Figura 3: *Conceptos de globalidad e interdisciplinariedad (Díaz, 1999)*

* Los ejes transversales:

Además de los contenidos que poseen una estrecha relación entre las diferentes áreas, existen toda una serie de aspectos, que destacan de forma relevante en nuestra sociedad y que, por sí solos, son motivo de tratamiento en los diversos currículos educativos y, por tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos aspectos o temas no siempre tienen un tratamiento explícito en los contenidos y objetivos de las etapas o de las programaciones, pero sí lo tienen de una forma implícita. Por tanto, no sólo pueden ser tratados, sino que es necesaria su incorporación en los diferentes proyectos curriculares de centro.

La opción de integrar estos temas en cada una de las áreas en lugar de hacerlo de forma compartida entre ellas les da un carácter que permite considerarlos como ejes transversales del currículum y, por tanto, deben tener un tratamiento interdisciplinario.

Para el tratamiento de todos estos temas transversales, la Educación Física, vuelve a tomar un papel relevante ya que sus características y peculiaridades la destacan como posible área organizadora de muchos de estos temas. Algunas de las posibles aportaciones que el área puede realizar se concretan en los siguientes temas transversales:

- **Educación para la salud:** abarca conocimientos, actitudes, hábitos y destrezas orientados hacia una autonomía personal y al desarrollo físico y motor junto con la aceptación y el respeto al propio cuerpo y al de los demás.
- **Conocimiento e igualdad de oportunidades entre sexos:** como consecuencia de la coeducación generalizada a partir de los años setenta se inicia una etapa de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Los alumnos y las alumnas tienen derecho a recibir una misma

educación sin que se den comportamientos de discriminación y actitudes distintas en función del sexo.

- **Educación del consumidor:** el consumo representa una de las señas de identidad de nuestra sociedad por tanto es necesario dar desde la escuela una respuesta educativa a los problemas que este hecho suscita entre los alumnos.
- **Educación ambiental:** constituye una de las principales preocupaciones de la sociedad actual. Es necesario un tratamiento específico para que los alumnos y las alumnas comprendan el medio ambiente como un sistema integrado por diferentes elementos que es necesario cuidar y conservar.
- **Educación para la paz:** este tema debe ocupar un lugar destacado en el proceso global de enseñanza de la institución escolar fomentando el respeto entre las personas y procurando actitudes y comportamientos de comprensión y de respeto.
- **Educación vial:** los alumnos y las alumnas viven inmersos en una situación completa originada por el complejo fenómeno del tráfico y la circulación bien como peatones, como usuarios de bicicletas u otros vehículos. Es necesario incidir en los aspectos educativos que hagan seguras sus actividades cotidianas.
- **Educación moral y cívica:** con este tema se trata de fomentar en los alumnos y en las alumnas todas aquellas actitudes de autoestima y de respeto, basadas en el conocimiento y aceptación de las propias o ajenas posibilidades y limitaciones.
- **Educación para la diversidad intercultural:** resulta evidente la existencia de diferentes culturas y razas en nuestra sociedad. Será necesario, pues, fomentar en los alumnos una actitud favorable, de aceptación e integración de los diferentes colectivos que tienda a una sociedad intercultural y que, a la vez, fomente la capacidad de interrelación y conocimiento.

3.5. Atención a la diversidad

Dar respuesta a la diversidad del alumnado en cualquiera de las etapas obligatorias de enseñanza y en las diferentes modalidades y formas que esta puede estar manifestada supone una de las principales novedades que aborda el actual sistema educativo.

Cualquier ciudadano tiene el derecho al acceso a una misma cultura común y al respeto a sus diferencias individuales. Entendemos, por tanto, que este derecho no ha de representar una homogeneización para todos los alumnos y las alumnas sino que ha de fomentar una educación respetando estas diferencias personales.

El conjunto de factores que hacen diferentes a cada una de personas (diferencias físicas, intelectuales, ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones, etc.) no ha de ser un obstáculo o elemento de diferenciación e incluso de discriminación sino todo lo contrario, ha de suponer un reto para la escuela de saber abordar, con la ayuda psicopedagógica necesaria y ajustando la intervención educativa a cada alumno, la superación de estas dificultades y concederle el derecho de acceder a la cultura y al conocimiento en función de sus posibilidades.

A este respecto, el DCB del MEC (1992, pág. 44) dice: *“Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación escolar tendrá que asegurar, entonces, un equilibrio entre la necesaria comprensibilidad del currículum y la innegable diversidad de los alumnos”*.

Cuando las diferencias no solo afectan a las características generales de los individuos y éstas se manifiestan de una forma más destacada en algunos de los alumnos se habla de “alumnos con necesidades educativas especiales” (NEE). Es este conjunto no se incluyen aquellos alumnos que la diferencia radica en limitaciones de tipo físico o psíquico determinadas.

La respuesta a las diferentes diversidades se debe abordar a partir de estrategias globales del centro, bajo una visión comprensiva, comprometiendo a todo el profesorado y dirigida a todo el alumnado en función de la diversidad característica de cada uno.

Las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI), así como las modificaciones curriculares (MC) y las unidades de currículum adaptadas (UAC) son algunas de las respuestas educativas concretas a la diversidad.

Los cuadros de las páginas siguientes sintetizan y esquematizan el concepto de diversidad y los elementos curriculares más comunes establecidos en la actualidad para dar respuesta a este importante elemento que introduce el actual sistema educativo.

1 ADAPTACIONES CURRICULARES	Una adaptación curricular es toda acción educativa encaminada a adecuar el currículum de una etapa a las necesidades de los alumnos/as. Se trata de adaptar la metodología de trabajo a las diferentes necesidades de los alumnos/as	Flexibilización de los agrupamientos de los alumnos
		Diversificación de las técnicas de trabajo
		Diversificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje
		Diversificación de los criterios y actividades de evaluación
2 MODIFICACIONES CURRICULARES	Una modificación curricular es toda adaptación del currículum que comporte la introducción de cambios significativos en el currículum establecido con carácter general.	Modificaciones globales del currículum
		Modificaciones del currículum de un área
		Convalidación de materias optativas
		Reducción de la duración de un ciclo de la etapa
		Aumento de la duración de un ciclo de la etapa
Escolarización compartida con un centro especial		
3 UNIDADES DE CURRÍCULUM ADAPTADAS (U.A.C.)	Son aulas especiales destinadas a aquellos alumnos que, a pesar de las adaptaciones y/o modificaciones curriculares de las que hayan sido objeto, se caracterizan por: -Rechazar el marco demasiado teórico de las clases ordinarias. -Buscar resultados inmediatos, tangibles y aplicables de las actividades que allí se realizan. -Valorar negativamente el marco escolar. -Valorar positivamente el aprendizaje de un oficio como elemento de integración en el mundo laboral.	

Tabla 4: *Elementos curriculares para la atención a la diversidad*

3.6. Niveles de concreción curricular

El Diseño Curricular Base se estructura y articula en tres niveles diferentes de concreción, correspondiendo cada uno de ellos a un estamento o ámbito concreto de responsabilidad.

Los rasgos más importantes y definitorios del diseño curricular son su máximo grado de apertura y de flexibilidad, la función orientadora y su carácter prescriptivo.

* Primer nivel de concreción:

El primer nivel de concreción está elaborado por una comisión de expertos y es responsabilidad de la Administración Central y de las Comunidades Autónomas. En él se dan las directrices generales sobre qué enseñar en cada una de las áreas; el cómo y el cuándo hacerlo; igualmente, se dan las orientaciones de qué, cómo y cuándo evaluar. Tiene carácter prescriptivo para todos los centros educativos y es el punto de partida para la elaboración de cualquier programación y para el diseño de materiales curriculares. Se le denomina Diseño Curricular Base (DCB) y en él se especifican:

- **Los objetivos generales de la etapa:** son enunciados o intenciones educativas que fijan las capacidades que los alumnos y alumnas han de haber adquirido, a partir de las diferentes áreas, al final de la etapa correspondiente. Estas capacidades se refieren al grado y nivel de desarrollo de las diferentes capacidades humanas básicas (cognitivas, motrices, sociales, afectivas...). Estos objetivos son intenciones muy genéricas que pueden corresponder a uno o diferentes ámbitos de la conducta humana y a uno o varios tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Los objetivos generales de etapa se refieren a capacidades globales que se ejercitan en todas las áreas que forman el currículo. Debido a ello, no existe una correlación exclusiva y única entre un objetivo y un área. Se deduce, pues, que las diferentes áreas no son elementos o disciplinas independientes que pretendan un fin en sí mismas, sino que todas ellas confluyen en finalidades educativas comunes y, de esta forma, promueven un tipo de aprendizaje más integrador y significativo.

- **Los objetivos generales de área:** son enunciados que fijan las capacidades que los alumnos han de haber adquirido a través de esa área concreta y al finalizar la etapa educativa correspondiente. La formulación de los objetivos generales de área comportan una referencia explícita a los contenidos propios de la misma los cuales son objeto de conocimiento y/o adquisición.

- **Los bloques de contenidos:** son el conjunto de formas culturales y de

saberes seleccionados para formar parte del área en función de los Objetivos Generales del Área (Coll, 1986). Son planteados a partir de una reflexión referida a la naturaleza del área, al sentido concreto que tienen en la etapa y a los Objetivos Generales que se establecen para cada una de ellas.

Los contenidos se clasifican en tres grandes categorías: procedimientos; hechos, conceptos y sistemas conceptuales; valores, actitudes y normas. **Los procedimientos** son un conjunto de técnicas, habilidades y estrategias seleccionadas desde cada una de las materias para ser empleadas por el alumno-a en su proceso de aprendizaje. Lanzar la jabalina en Educación Física es un ejemplo de procedimiento.

Los **hechos, conceptos y sistemas conceptuales** designan conjuntos de hechos, objetos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los sistemas conceptuales describen relaciones entre conceptos. Por ejemplo, la forma de realizar el lanzamiento en suspensión en balonmano es un hecho, el conjunto de los lanzamientos es un concepto y los sistemas de defensa, un sistema conceptual.

Los valores, actitudes y normas: un valor es un principio normativo que regula el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación. Los valores se concretan en normas, que son reglas de conducta que han de respetar las personas en determinadas situaciones. Las actitudes traducen, por lo que al comportamiento se refiere, el mayor o menor respeto a unos determinados valores y normas. Como ejemplos pueden servir los siguientes: la deportividad es un valor; la conducta de compartir es una actitud; ducharse al finalizar la clase de Educación Física es una norma.

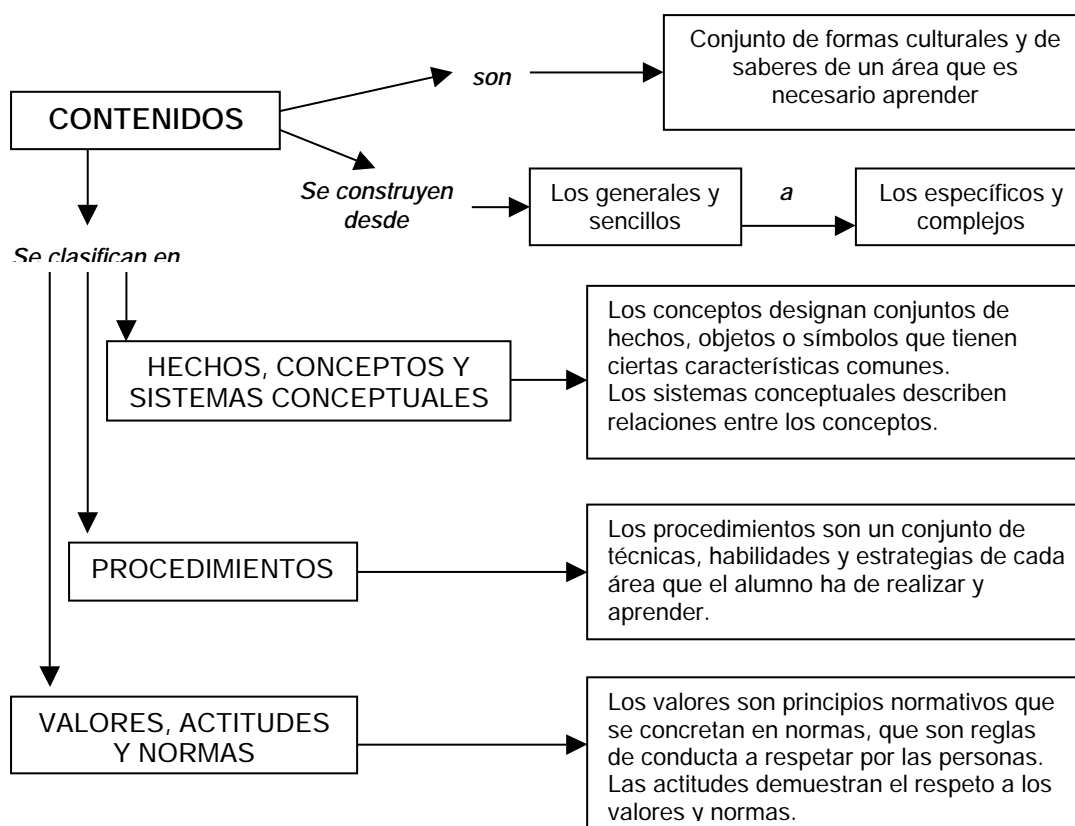


Figura 5: *Los contenidos en el actual sistema educativo (a partir de Coll, 1986)*

- **Orientaciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje:** señalan diversas posibilidades metodológicas y de acción didáctica que se deducen de los principios psicopedagógicos en que se ha inspirado o basado la administración en el diseño curricular: aprendizaje significativo (no mecánico) y funcional (útil para establecer nuevas relaciones). Estas orientaciones son específicas para cada una de las áreas y para cada etapa y ciclo educativo.
- **Orientaciones didácticas para la evaluación:** al igual que las anteriores, las orientaciones para la evaluación facilitan criterios para el diseño de actividades de evaluación adecuadas a las funciones básicas que la misma ha de tener: identificar el estado de los alumnos al iniciar un nuevo periodo de enseñanza-aprendizaje (evaluación inicial), modificar o reajustar la estrategia docente en función de la asimilación de los contenidos que realizan los alumnos (evaluación formativa) y, finalmente, comprobar si se han alcanzado los objetivos previstos (evaluación sumativa).
- **Otros elementos en función de las diversas comunidades**

autónomas: en general, la mayoría de comunidades autónomas con competencia en materia de educación, han establecido, en este primer nivel de concreción, toda una serie de enunciados que ayudan y orientan al profesor en su tarea docente, son los llamados "criterios de evaluación". Estos criterios precisan, para cada área, el tipo y el grado de aprendizajes que han de realizar los alumnos a propósito de los contenidos específicos. Son indicadores del aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. Estos criterios de evaluación señalan los aprendizajes básicos y relevantes del área; son flexibles y nunca deben ser aplicados de forma mecánica. Constan de un enunciado y una breve explicación y los profesores deberán adecuarlos a sus propios alumnos. Su principal función debe ser la de establecer indicadores en la evolución de los diferentes aprendizajes en cada área y etapa del sistema educativo.

En Cataluña, estos criterios para la evaluación, reciben el nombre de "Objetivos Terminales". Igual que en el resto de comunidades estos objetivos terminales precisan el tipo y el grado de aprendizaje que han de realizar los alumnos a partir de los contenidos seleccionados para ser adquiridos y son facilitadores de la evaluación continua y, en especial, de la formativa.

*** Segundo nivel de concreción:**

El segundo nivel de concreción se fundamenta y caracteriza por dos acciones básicas: la secuenciación de los contenidos y la ordenación modular de los mismos mediante dos documentos: el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Es solamente el primer nivel de concreción el que tiene un carácter prescriptivo; a partir del segundo nivel corresponde al conjunto de los profesores de cada centro su elaboración. De esta forma se ofrece a los claustros de profesores la posibilidad de incrementar su protagonismo en la elaboración del currículum y la intervención en el propio proceso educativo. Los contenidos de cada una de las áreas pueden ser desarrollados y secuenciados por los propios profesores en función de las características y necesidades de cada centro escolar.

En relación con el primer nivel de concreción, el segundo nivel afecta tan sólo a los contenidos y a los criterios de evaluación u objetivos terminales en Catalunya. Los demás elementos del primero (objetivos y orientaciones didácticas) se concretarán posteriormente en el tercer nivel, mediante las programaciones de aula. De todas formas, los objetivos serán siempre un referente a tener en cuenta en el segundo nivel para la realización de cualquiera de las acciones que en él se establecen.

En el segundo nivel de concreción los profesores realizan dos acciones

básicas: secuenciar los contenidos del primer nivel y ordenarlos temporalmente (modulación). Estas dos acciones se deben realizar teniendo siempre presente el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y como resultado de las mismas se genera el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Se deduce pues que la primera de todas las acciones en la confección del PEC ya que es el punto de partida para la realización del resto de acciones. El gráfico siguiente sintetiza estas acciones y los documentos inherentes.

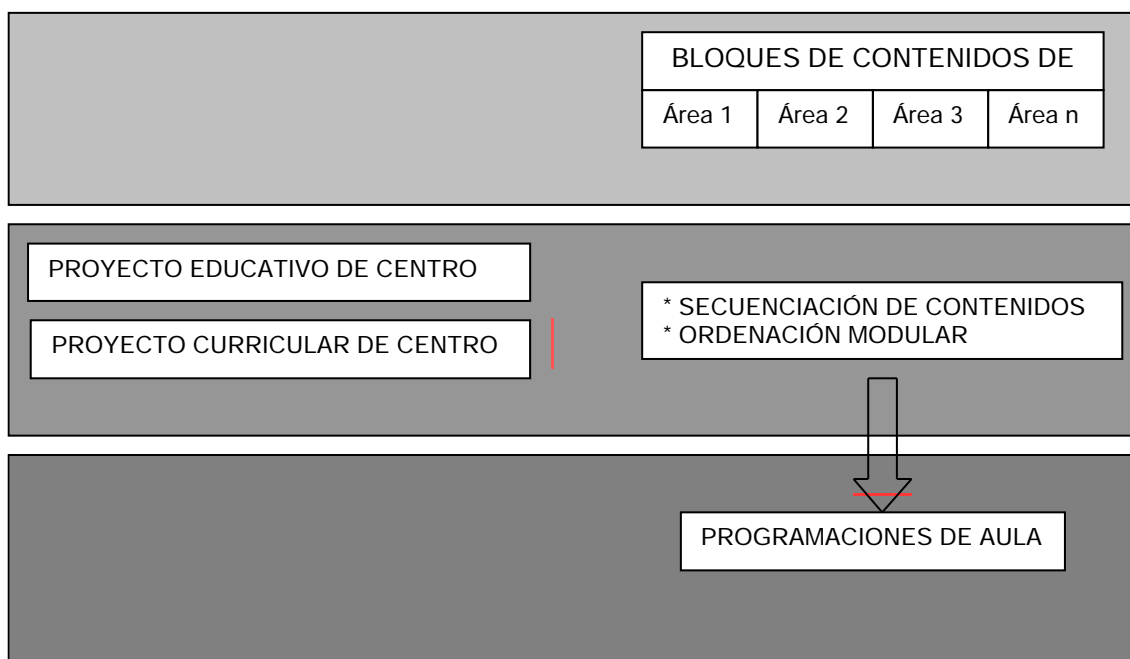


Figura 6: *De los bloques de contenidos a la programación de aula*

La secuenciación de los contenidos es la primera operación que debe realizarse con los bloques de contenidos del primer nivel. Consiste en secuenciar o desarrollar, en función de las características y necesidades propias de cada centro, los bloques de contenidos especificados en el primer nivel de concreción en aquellos elementos o contenidos más concretos que se consideren adecuados trabajarlos en cada nivel, ciclo y etapa educativa de cada centro escolar en particular.

La ordenación temporal de los contenidos es la segunda operación que consiste en la distribución de los contenidos del primer nivel, distribuyéndolos o temporalizándolos en unidades ordenadas temporalmente a lo largo de la etapa, ciclo o nivel. No constituyen por sí solos unidades básicas de programación ya que no tienen forma pedagógica; son sólo una enumeración de los contenidos a los que, posteriormente, se les dará forma didáctica mediante la elaboración de unidades didácticas, créditos o unidades

de programación.

Esta ordenación de los contenidos se realiza con criterios diferentes en función de cada comunidad autónoma. En general, todas ellas realizan la temporalización en módulos, los cuales tienen una duración diferente. En Cataluña, y para la etapa de Secundaria, esta ordenación modular se realiza con una temporalización de 35 horas para cada una de ellos ya que este periodo corresponde al posterior crédito educativo utilizado en esa comunidad. Para el resto de comunidades se utilizan módulos de temporalización variable en correspondencia con la duración de las posteriores unidades didácticas o unidades básicas de programación.

En cuando a los dos documentos que se generan en este segundo nivel de concreción el primero que se elabora es el PCC ya que es el que orientará las acciones de la secuenciación y la ordenación modular de los contenidos y como resultado de las mismas se establece el PCC

Antúnez (1990: 16) define el Proyecto Educativo de Centro como *"una propuesta integral que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa en una institución escolar"*.

El Proyecto Educativo de Centro es la concreción del modelo educativo que caracteriza e identifica a un centro o a una comunidad educativa concreta. Es también un instrumento para la gestión -coherente con el contexto escolar- que enumera y define los rasgos generales de identidad del propio centro, formula los objetivos que persigue y expresa la estructura organizativa de la institución.

El PEC ha de ser fruto del diálogo y del consenso de los diferentes estamentos que forman la institución escolar (profesores, alumnos, padres, etc.). De esta manera, ha de surgir un proyecto único y exclusivo para cada centro que debe tener un carácter integrador y deberá asumir todos los ámbitos de la gestión escolar. Igualmente, ha de tener una acción proyectiva similar a una acción de ir hacia adelante, de avanzarse al futuro. Este concepto ha de estar expresado y debe ser coherente con la propia identidad del centro y con la de la comunidad educativa que la integra, señalando claramente el camino a seguir, las líneas directrices y las estrategias de actuación específicas.

No debe confundirse el PEC con los diferentes proyectos específicos de actuación a corto o medio término como puede ser, por ejemplo, el Plan Anual (PA), ya que estos últimos forman parte del propio PEC.

Es necesario que en todo proyecto educativo de centro intervengan, entre otros aspectos, los siguientes:

- La personalización de un concepto global de educación.
- El estilo propio y característico de la línea docente adoptada.
- Los grandes objetivos pedagógicos básicos y prioritarios.
- Las diferentes formas específicas de organización y gestión adoptadas.

- Las reglas de funcionamiento, los sistemas de participación, etc.

Por su parte, el Proyecto Curricular de Centro (PCC), es definido por Del Carmen y Zabala (1991) como un instrumento en manos de los profesionales de la enseñanza de un centro educativo; como el medio o la herramienta de los profesores que les permite incidir en la responsabilidad y actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio, el cual posibilita que la tarea personal en una aula o grupo-clase se articule coherentemente en ese marco más general que es el Proyecto Curricular de Centro, y en el cual, ellos han sido protagonistas en su definición y elaboración.

Dicho de otra forma, es el *instrumento* de que disponen los profesores de un centro con la finalidad de *concretar el conjunto de decisiones* en relación con los diferentes elementos que configuran el currículum. Estos elementos que se ha de *pretender alcanzar de forma colectiva*, son propios de un *periodo de escolarización* en el que se imparten con la finalidad de *definir los medios y las características* de la intervención educativa del centro *y dotarla de coherencia* a lo largo de la enseñanza.

El PCC debe ser entendido también como el conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar y desarrollar el Diseño Curricular Base en otros proyectos de intervención didáctica adecuados a un contexto escolar específico.

Entre otras decisiones curriculares cabe destacar las siguientes:

- Seleccionar y definir los objetivos generales de ciclo o área.
- Seleccionar el conjunto de contenidos que serán desarrollados por ciclo y área.
- Secuenciar los bloques temáticos.
- Definir los supuestos metodológicos y las prioridades didácticas.
- Definir los criterios de organización espacio-temporal.
- Establecer los criterios de evaluación.
- Determinar los materiales didácticos que se van a utilizar.
- En el caso de la Educación Secundaria especificar todas las decisiones relativas al espacio de opcionalidad u optatividad.

* Tercer nivel de concreción:

A partir del Proyecto Curricular de Centro y de la ordenación de los contenidos en módulos, surge, finalmente, el tercer nivel de adaptación de las intenciones educativas, de una forma más concreta y explícita, referido al aula. En este nivel, los diferentes módulos de contenidos son transformados en programaciones de aula mediante la elaboración de unidades básicas de

programación, que adquieren denominaciones diferentes en función de algunas comunidades autónomas e incluso de la etapa educativa en la que se realicen. Se trata, pues, de que cada profesor dé forma didáctica al módulo o módulos de contenidos que le corresponda impartir en función de su aula y grupo de alumnos.

El conjunto de todas las unidades didácticas elaboradas o desarrolladas en el tercer nivel de concreción del diseño curricular de una área, equivalen a las diferentes programaciones que, por cada área o de forma interdisciplinar, elaboran los profesores. Se trata, pues, de la programación anual de un nivel, ciclo o etapa educativa.

En la elaboración de programaciones de aula, el profesor debe tomar una serie de decisiones sobre el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. La finalidad de estas decisiones es concretar y precisar, el máximo posible, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diferentes elementos que en éste intervienen. Igualmente, el profesor, en la elaboración de unidades didácticas, ha de tener presente toda otra serie de aspectos tales como:

- El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro.
- Las necesidades educativas de los alumnos (adecuación a la diversidad, intereses, características, necesidades, etc.).
- Los recursos pedagógicos del centro.
- La opción de los profesores en lo referente a tipos concretos de metodologías.

El desarrollo y elaboración del tercer nivel de concreción supone la elaboración de unidades básicas de programación. En el territorio MEC, y en la mayoría de comunidades autónomas, se ha tomado la Unidad Didáctica como unidad básica de programación. En Cataluña, sin embargo, se utiliza la Unidad de Programación para la etapa de Primaria y el Crédito Educativo para Secundaria.

Como ya hemos dicho, las unidades didácticas, las de programación y los créditos, constituyen la culminación del currículum en el tercer nivel de concreción y todas ellas encierran las mismas intenciones y finalidades, su estructura, a pesar de tener alguna diferencia, incluye los mismos elementos.

Las figuras de las dos páginas siguientes muestran, respetivamente, los niveles de concreción del currículum y un mapa conceptual de los conceptos tratados hasta aquí sobre el mismo.

4. ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

El actual sistema educativo Español se sustenta sobre tres pilares básicos, los cuales dan sentido a los cambios producidos en la institución educativa y conocidos popularmente como la "reforma educativa".

Según Ferrández et Alt. (2000), las tres opciones básicas que establece la Reforma (actual sistema educativo), son las siguientes:

- 1) Una política educativa que se concreta en los principios de *democratización* de la enseñanza y en la *descentralización* de la misma.
- 2) Una concepción del aprendizaje basado en el constructivismo y en el aprendizaje significativo.
- 3) El papel del profesor como mediador entre el conocimiento culturalmente organizado y los alumnos con la consecuente atención a las características individuales de los alumnos y a la acción socializadora de la escuela.

En las páginas siguientes procedemos a un análisis más exhaustivo de las características del currículum de la enseñanza obligatoria.

4.1. El marco legal de referencia

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema educativo (LOGSE), da configuración jurídica a un profundo proceso de reforma del sistema educativo, que se concreta fundamentalmente en la ampliación del periodo de obligatoriedad escolar, en la regulación del tramo de la Educación Infantil y en la adopción del principio de educación permanente.

Con esta ley se inicia un periodo de intensa actividad normativa que abarca todos aquellos aspectos que tienen relación con el funcionamiento del sistema educativo: centros, currículum, calendario de implantación, etc.

La LOGSE (1990) explicita que el objetivo principal y fundamental de la educación es "*proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita confirmar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral. Esta formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad*".

Esta ley es el instrumento esencial de la llamada reforma educativa que actualmente regula el sistema educativo Español. En ella se da forma jurídica a la ampliación de la educación básica, de manera obligatoria y gratuita, hasta los 16 años, momento en que los jóvenes pueden, si lo desean, incorporarse al

mundo del trabajo.

Los Reales Decretos 1330/1991, 1006/1991 y 1007/1991 establecen, respectivamente, los aspectos básicos del currículum de la Educación Infantil y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria.

A partir de esta normativa básica prescrita por el MEC, cada comunidad autónoma con competencias plenas en materia de educación ha desarrollado sus propias disposiciones para la aplicación del nuevo sistema educativo.

En Catalunya, el Departament d'Ensenyament, estableció, mediante el Decreto 75/1992 de 9 de marzo, los principios que han de seguir el desarrollo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en esta comunidad.

Con posterioridad, y según prevé el Decreto 75/1992, se estableció la ordenación curricular de la Educación Infantil, Decreto 94/1992, la de la Educación Primaria, Decretos 95/1992 y 223/1992, y la de Educación Secundaria, Decretos 96/1992 y 223/1992

La nueva ordenación educativa contempla una etapa de Educación Infantil (de 0 a 6 años), otra de Educación Primaria (de 6 a 12 años) y una de Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años) para todos los alumnos. Los que superen la Secundaria Obligatoria tendrán acceso al Bachillerato (de 16 a 18 años) o a los Ciclos Formativos (Módulos) de grado medio y superior, que tienen una duración variable según la especialidad escogida. Aquellos alumnos que no superen esta etapa obligatoria, podrán optar a unos talleres para aprender un oficio de poca complejidad.

En Catalunya, la ordenación general del sistema educativo que configura esta Ley se ha completado mediante diversos decretos algunos de los cuales pasamos a describir brevemente.

* **Decreto 75/1992 de 9 de marzo:** establece en Catalunya la ordenación general de las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. La información que aporta este documento esta estructurada de la siguiente forma:

- **Introducción:** Características generales del Decreto
- **Capítulo 1:** Disposiciones generales.
- **Capítulo 2:** De la Educación Infantil.
- **Capítulo 3:** De la Educación Primaria.
- **Capítulo 4:** De la Educación Secundaria Obligatoria.
- **Disposición adicional:** Hace referencia al calendario de implantación del Decreto.
- **Disposición final:** Fecha de entrada en vigor del Decreto.

- **Anexo:** Sobre la ordenación de las áreas de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

* **Decreto 94/1992, de 28 de abril:** este Decreto establece, para Catalunya, la ordenación curricular de la Educación Infantil. La estructura del documento es la siguiente:

- **Introducción:** Características generales de la Educación Infantil.

- **Articulado:** En total 13 artículos que tratan respectivamente de: Cursos y ciclos de la Educación Infantil (EI); De los centros de EI; Capacidades que han de desarrollar los alumnos a lo largo de la etapa; referencia al anexo sobre los contenidos y objetivos terminales de cada área de la EI; Criterios de aplicación del currículum; El catalán como lengua propia de Catalunya y también de la enseñanza; Áreas y ámbitos de aprendizaje de la EI; Sobre los equipos docentes, centros y proyectos curriculares; Sobre la evaluación; La tutoría; Flexibilidad de los proyectos curriculares de cada centro; Acogida y adaptación de los niños que se incorporen a la etapa en cualquiera de sus cursos.

- **Disposiciones finales:** Competencias del Departament d'Ensenyament y fecha de entrada en vigor del Decreto.

- **Anexo:** Currículum de cada una de las áreas de la Educación Infantil.

* **Decreto 95/1992, de 28 de abril:** este Decreto establece, para Catalunya, la ordenación curricular de la Educación Primaria. La información que aporta este documento esta ordenada de la siguiente forma:

- **Introducción:** Características generales de la Educación Primaria.

- **Articulado:** En total 14 artículos que tratan respectivamente de: Cursos y ciclos de la Educación Primaria (E.P.); Capacidades que han de desarrollar los alumnos a lo largo de la etapa; Referencia al anexo que establece para cada área los objetivos generales, contenidos y objetivos terminales; Criterios de aplicación del currículum; El catalán como lengua propia de Catalunya y también de la enseñanza; Organización de la áreas de conocimiento de la E.P.; Elaboración del proyecto curricular del centro; Sobre las unidades de programación; Sobre la evaluación; Permanencia y promoción de los alumnos en un ciclo; Instrumentos y registros de observación y evaluación de los alumnos; El tiempo de descanso como tiempo de actividad educativa; Flexibilidad de los proyectos curriculares de cada centro.

- **Disposiciones finales:** Competencias del Departament d'Ensenyament y fecha de entrada en vigor del Decreto.

- **Anexo:** Currículum de la Educación Primaria.

* **Decreto 223/1992, de 25 de septiembre:** este Decreto modifica los decretos 95/1992 y 96/1992. La información que aporta este documento está ordenada de la siguiente forma:

- **Introducción:** Justificación del decreto.
- **Artículo único:** Modificación del artículo 6 del decreto 95/1992 referente a la organización de las áreas de conocimiento de la Educación Primaria
- **Disposiciones finales:** Competencias del Departament d'Ensenyament y fecha de entrada en vigor del Decreto.

4.2. La etapa de la Educación Infantil

Ésta es la primera de las etapas del sistema educativo y a pesar de no ser obligatoria para los alumnos a diferencia de la Primaria y Secundaria, sí lo es para los centros su enseñanza en el segundo de sus dos ciclos. Por este motivo vamos a analizar brevemente esta etapa educativa.

Siguiendo el Currículum de la Etapa de Educación Infantil de la Generalitat de Catalunya (1992), observamos las siguientes características, finalidades y estructura curricular del mismo.

4.2.1. Características generales de la Educación Infantil

La Educación Infantil comprende seis cursos y se organiza en dos ciclos educativos: "jardín de infancia" y "parvulario" ("llar d'infants" y "parvulari" en Catalunya). El hecho de prever estos dos ciclos de forma diferenciada no ha de suponer, en ningún caso, una ruptura, sino todo lo contrario. El desarrollo de los niños sigue siempre una línea progresiva de continuidad a pesar de que cada periodo evolutivo suponga cambios respecto al anterior. La diversidad de los ritmos de aprendizaje de los niños aconseja considerar las edades desde un punto de vista básicamente referencial. En el "jardín de infancia" o la "llar d'infants" se ha de dar un tratamiento específico al primer año de vida, atendiendo los factores de cambios evolutivos que experimenta el niño más pequeño, teniendo en cuenta la estrecha relación entre los aspectos evolutivos y los educativos. El desarrollo de los niños se realiza gracias a la continua interacción entre factores biológicos, sociales y de comunicación, es por eso que necesita un ambiente familiar que favorezca su crecimiento en todos los sentidos: la afectividad, la sensibilidad, la salud, y la aproximación a unos modelos de comportamiento propios de la sociedad donde vive.

La interacción con el entorno es una condición indispensable para el desarrollo del niño. La familia, los educadores y los demás niños forman parte de este entorno y han de tener un papel estimulador.

Los padres o tutores en el seno de la familia, y en el centro educativo los docentes, son piezas clave en la educación del niño. En los primeros años de vida, el educador ha de tener presentes todas las necesidades del niño: las afectivas, las de conocimiento, las de relación, y ha de saber que en cualquier actividad escolar podrá ayudarlo a percibir la realidad, a intervenir positivamente y a sentirse querido.

4.2.2. Finalidades de la Educación Infantil

La finalidad básica del establecimiento de un currículo para la etapa de Educación Infantil, la cual no tiene carácter obligatorio, es el facilitar a los docentes un instrumento para orientarles en la reflexión de su práctica pedagógica y sistematizar aquellos aspectos que son propios de la enseñanza escolar.

El currículum establece aquello que puede ser objeto de aprendizaje y permite que los equipos docentes, de acuerdo con las características de sus alumnos, hagan las adaptaciones que mejor se adecuen a sus grupos en función de su procedencia social y cultural, de sus características individuales, o de otros elementos pero siempre, sin perder de vista la finalidad última de las funciones escolares.

Las capacidades u objetivos generales que hay que alcanzar al finalizar la etapa de la Educación Infantil son, según el Currículum de Educación Infantil de la Generalitat de Catalunya (1992: 25) y traducidas del catalán las siguientes:

- *“Progresar en el conocimiento y dominio de su cuerpo y de sus posibilidades adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.*
- *Conseguir el grado de seguridad afectiva y emocional que corresponde a su momento madurativo e ir formándose una imagen positiva de ellos mismos y de los demás.*
- *Comportarse de acuerdo con unos hábitos y normas que le lleven hacia una autonomía personal y hacia una colaboración con el grupo social.*
- *Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y respeto, identificando características y propiedades significativas de los elementos que lo conforman y apreciando positivamente manifestaciones artísticas y culturales adecuadas con su edad.*
- *Discriminar, relacionar y retener datos sensoriales.*
- *Establecer relaciones entre los objetos aplicando las estructuras del pensamiento intuitivo, elaborando una primera representación mental del espacio, a partir de las propias vivencias, una representación mental del tiempo.*
- *Representar y evocar aspectos de la realidad vivida, conocida o imaginada y experimentarlos mediante las posibilidades que les ofrece el juego y otras formas de representación.*
- *Comunicarse y expresarse de manera ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de diversos lenguajes: corporal, verbal, gráfico, plástico, musical y matemático.*
- *Conocer, mediante la participación en manifestaciones culturales, tradicionales y folclóricas, los signos de identidad de Catalunya”.*

4.2.3. Estructura curricular y áreas de aprendizaje

El currículum de la Educación Infantil se estructura en tres grandes áreas, en las cuales el niño realiza aprendizajes significativos, observables y evaluables por el educador. Se proponen las mismas áreas curriculares para la

"llar d'infants" y el "parvulari"; la diferencia estriba en los objetivos, los contenidos y los ritmos progresivos de adquisición de unos y otros.

Tres son las áreas de aprendizaje que componen el currículum de la Educación Infantil. En primer lugar se establecen dos áreas de experiencia para el niño: el **descubrimiento de sí mismo** y el **descubrimiento del entorno natural y social**. Alrededor de estos dos grandes ejes y, tomando como núcleos centrales, el aprendizaje de la comprensión y expresión oral, se acumulan muchas informaciones y se adquieren los primeros conceptos; se aprenden maneras de afrontar la realidad, los hábitos y las actitudes que habrán de ejercer en situaciones muy diversas.

La tercera gran área hace referencia a **la interrelación y comunicación con el entorno**. Se consideran diferentes lenguajes: el verbal, el plástico, el musical y el matemático. Todos favorecen la comunicación, la representación de la realidad y también la función lúdico-creativa teniendo en cuenta unas especificidades propias.

La indicación de estas tres áreas no quiere decir de ninguna manera que se trate de compartimentos cerrados. El niño progresa a medida que amplía su conocimiento del entorno. Especificarlas separadamente sólo tiene sentido como modelo que facilita la sistematización de la propuesta educativa.

4.3. La Etapa de la Educación Primaria

Con la aplicación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años se hace preciso distinguir, dentro de ésta, dos etapas: la Primaria y la Secundaria. La Educación Primaria se encuentra situada, pues, entre la Educación Infantil y la Educación Secundaria Obligatoria. Es el comienzo de la enseñanza obligatoria, de la que comprende los seis primeros años.

4.3.1. Características generales de la Educación Primaria

La etapa de Educación Primaria tiene unas características específicas y esenciales desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje y del educativo en general.

Del Currículum de la Educación Primaria de la Generalitat de Catalunya (1992) extraemos las ideas que a continuación se sintetizan.

La Educación Primaria es la primera etapa educativa de la enseñanza obligatoria y ha de atender a todo el alumnado dando cumplimiento a unas finalidades propias de la escuela que difícilmente se pueden cubrir desde otros ámbitos reglados, alternativos o socialmente considerados como son la familia u otras instituciones con competencias más o menos definidas.

Teniendo en cuenta que en esta etapa se inicia la enseñanza obligatoria, es necesario aplicar los principios sobre los cuales se basa el currículum: enseñanza comprensiva, atención a la diversidad y enseñanza personalizada.

En esta etapa, los niños y niñas no se clasifican y se separan en grupos por cuestiones de diferencias de cualquier tipo: sexo, capacidades intelectuales o afectivas, procedencia social, etc. Una concepción comprensiva de la escuela implica asumir la diversidad de los niños y de las niñas y definir planteamientos para el tratamiento de las diferencias.

Es evidente que en esta etapa es donde se han de poner todos los esfuerzos y recursos para establecer las bases que, a través de la enseñanza y del aprendizaje, han de hacer de nuestros niños y niñas ciudadanos participativos.

La organización de ciclos de dos años de duración en la Educación Primaria es uno más de los recursos para conseguir con los principios de una enseñanza comprensiva de atención a la diversidad y de enseñanza personalizada.

Con el fin de conseguir el progreso de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario establecer mecanismos organizativos que permitan una flexibilización en los agrupamientos, una flexibilización en la organización de los horarios y un aprovechamiento planificado del uso de los espacios disponibles que permitan rentabilizarlos al máximo.

Cada grupo de 25 alumnos de un ciclo y de una etapa ha de tener un tutor como referente y elemento de comunicación personal, el cual coordine y vele por la acción educativa, de relación y comunicación con los padres o tutores. Esto no impide que los maestros o maestras que intervienen en el ciclo apliquen criterios de flexibilidad en el agrupamiento de los alumnos.

4.3.2. Finalidades de la Educación Primaria

Las finalidades básicas de esta etapa educativa son proporcionar al alumnado un marco de aprendizajes instrumentales para desarrollar las capacidades de sociabilidad, de relación y de descubrimiento dentro de un ámbito físico y afectivo adecuado a sus características y a sus experiencias previas. La escuela no es la única que proporciona este marco, ha de tener en cuenta que lo comparte con la familia y el entorno, pero sí que tiene unas responsabilidades específicas.

Por su parte, el Diseño Curricular del MEC (1989), para la etapa de Primaria, establece que la finalidad educativa de la enseñanza obligatoria es favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso de enseñanza aprendizaje le resulte gratificante. Esto equivale al desarrollo integral de la persona, y al logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social. De acuerdo con ello, la Educación Primaria se propone unos determinados fines que se especifican a continuación (DCB del MEC, 1989: 78):

"A) En relación con la autonomía de acción en el medio: la escuela debe impulsar el desarrollo y la acción autónoma en el medio, desarrollando la observación de la

realidad y un pensamiento reflexivo y crítico que favorezca la elaboración de juicios personales y de ideas creativas, sobre la base de un adecuado equilibrio afectivo y social, y de una positiva imagen de sí mismo.

- B) En el ámbito de la socialización: la Educación Primaria se propone tanto proporcionar un medio rico en relaciones personales con los compañeros y con los adultos, a través del juego, la comunicación, el dialogo y el trabajo cooperativo para favorecer el desarrollo de la participación, la responsabilidad, el respeto a los derechos de los demás, la tolerancia y el sentido crítico, que configuran las actitudes básicas para la convivencia democrática, como favorecer la toma de contacto del alumno con el conjunto de saberes culturalmente organizados que le permitirá intervenir en la sociedad a la que pertenece.*
- C) Por último, y para llevar a cabo la consecución de las dos finalidades anteriores, puede citarse una tercera relativa a la adquisición de instrumentos básicos, toda vez que la escolarización debe lograr que los niños adquieran de forma eficaz y funcional aquellos aprendizajes básicos que les permitan:*
- a) Interpretar distintos tipos de lenguaje y utilizar recursos expresivos que aumenten la capacidad comunicativa que poseen antes de entrar en la escuela.*
 - b) Adquirir los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para interpretar el medio que les rodea e intervenir de forma activa y crítica en él.*
 - c) Desarrollar las experiencias afectivas, motrices, sociales y cognitivas necesarias para identificarse con la cultura y participar en la vida social de su entorno de forma individual y colectiva”.*

Los Objetivos Generales de la Etapa de Educación Primaria se orientan hacia las finalidades siguientes:

- El conocimiento y aceptación de sí mismo.*
- A saber resolver situaciones de la vida cotidiana.*
- Aquellos que hacen referencia a las lenguas (catalán, castellano y lenguas extranjeras).*
- El conocimiento del medio físico, natural y social.*
- A respetar la naturaleza.*
- A la comunicación y relación a través de la expresión corporal, musical y plástica, etc.*
- Al patrimonio cultural de Catalunya.*
- Pautas de comportamiento para moverse en la sociedad.*

4.3.3. Estructura curricular y áreas de aprendizaje

Ya hemos dicho que la etapa de Educación Primaria abarca seis cursos distribuidos en tres ciclos de dos años cada uno de ellos. Estos ciclos se denominan ciclo inicial para el primer y segundo curso, ciclo medio para el tercer y cuarto curso y ciclo superior para el quinto y sexto curso. De esta

forma, el primer ciclo comprende de los 6 a los 8 años, el segundo, de los 8 a los 10 años y el tercero, de los 10 a los 12 años.

La decisión de estructurar la Educación Primaria en ciclos de dos cursos se apoya en las siguientes consideraciones continuación (DCB del MEC, 1989, pág. 81):

- “-Los procesos de aprendizaje en la Educación Primaria, exigen periodos más amplios que un año para su correcta adquisición por parte de todos los alumnos.*
- La existencia de ciclos más largos de dos años conlleva el peligro de que, en la práctica, sea el curso y no el ciclo el considerado como la unidad curricular más relevante, dada la dificultad que supone hacer una planificación de más de dos cursos.*
- La permanencia del mismo profesor con el grupo de alumnos durante más de dos años puede generar una excesiva dependencia entre ambos y disminuir las ventajas que supone la relación con otros profesores diferentes”.*

En el **primer ciclo**, en tanto que comienzo de la escolaridad obligatoria, plantea la necesidad de atender niños de diversa procedencia en cuanto a los aprendizajes realizados con anterioridad en función, entre otras cosas de la asistencia, o no, a un centro de Educación Infantil. Este ciclo se caracteriza por el comienzo de la adquisición de las destrezas instrumentales básicas y su aplicación a la obtención de determinados conocimientos culturales. (DCB del MEC, 1989).

El **segundo ciclo** se caracteriza por el afianzamiento de las destrezas iniciadas en el anterior y la introducción de nuevas técnicas de trabajo que faciliten el acercamiento e interpretación del medio. Comienza a haber una mayor capacidad en los alumnos para interesarse por aspectos más detallados de la realidad, lo que permitirá una ampliación de los campos de conocimiento que se abordan. El trabajo cooperativo adquiere una mayor relevancia a la vez que el individual comienza a hacerse más autónomo. Se reduce la dependencia afectiva con respecto al profesor (DCB del MEC, 1989).

En el **tercer ciclo** se perfeccionan las destrezas básicas y se emprenden tareas de mayor complejidad intelectual que exigen la sistematización y el dominio de las técnicas de trabajo. Los intereses del niño se amplían más allá de la realidad inmediata y desarrolla una curiosidad hacia otras realidades. Los alumnos de este ciclo son suficientemente autónomos respecto al profesor y capaces de considerar e integrar distintos puntos de vista para realizar un trabajo en equipo (DCB del MEC, 1989).

Las áreas de aprendizaje surgen de la consideración de las finalidades de la Educación Primaria y los objetivos generales que las concretan así como la concepción de la escuela como organizadora de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, se establecen los criterios para seleccionar y estructurar los contenidos de aprendizaje en áreas.

Esta estructuración tiene por objeto facilitar al profesor la ordenación y

planificación de su actividad docente, así como recoger los contenidos científicos, metodológicos, técnicos y actitudinales aportados por las diversas disciplinas que están en la base de cada una de las áreas. (DCB del MEC, 1989).

De acuerdo con ese carácter de instrumento de organización del currículum, el diseño y estructura de las distintas áreas de la Etapa se establece en función de las siguientes fuentes de información (DCB del MEC, 1989: 83):

- "a) En primer lugar, la información derivada de los Objetivos Generales de la etapa, que señalan las intenciones prioritarias que deben perseguir las áreas y a las que se deben subordinar todos los componentes de las mismas.*
- b) En segundo lugar, los diferentes ámbitos del saber y de la experiencia humana y, muy en particular, las disciplinas académicas que organizan una parte sustancial de ese saber y que suministran la información necesaria para la configuración de los contenidos del área.*
- c) En tercer lugar, la información psicológica, que proporciona criterios para determinar los tipos y grados de aprendizaje adecuados en la etapa, la secuenciación de ese aprendizaje y las estrategias e instrumentos de enseñanza y evaluación más pertinentes.*
- d) Por último, la información que tiene su origen en la práctica pedagógica, que suministra un acervo de conocimientos contrastados empíricamente a partir de la evaluación de las experiencias innovadoras llevadas a cabo en este terreno".*

En lo que concierne a la Educación Primaria la información psicopedagógica y la disciplinar mantienen un equilibrio en la estructuración de las áreas. La primera pierde la preponderancia que tiene en la Educación Infantil y la segunda tiene en esta etapa mayor presencia, aunque no la relevancia que adquiere en la Educación Secundaria Obligatoria (DCB del MEC, 1989).

Las áreas curriculares de la Educación Primaria son:

<i>En Catalunya</i>	<i>MEC y en la mayoría de las comunidades</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Àrea de llengua (Catalana i castellana) - Àrea de llengües estrangeres - Àrea de coneixement del medi. El medi social i cultural - Àrea de coneixement del medi. El medi natural - Àrea d'Educació artística. Música - Àrea d'Educació artística. Visual i plàstica - Àrea d'Educació física - Àrea de Matemàtiques - Àrea de Religió. Religió catòlica (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento del Medio. -Educación Artística -Educación Física. -Lengua y Literatura. -Lenguas Extranjeras -Matemáticas. -Religión (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos).

Tabla 5: *Áreas de aprendizaje de la Etapa de Educación Primaria*

4.4. La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

La Educación Secundaria dentro del actual sistema educativo comprende las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria (el Bachillerato y la Formación profesional de grado medio). Es decir, la educación que recibirán los alumnos desde los 12 a los 18 años.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es la etapa que comprende desde los 12 a los 16 años y está formada por dos ciclos de dos cursos académicos cada uno. El currículum está estructurado a partir de áreas de conocimiento teniendo en cuenta las distintas necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos. El currículum, conformado por materias comunes y optativas (créditos comunes y créditos variables en Catalunya), debe ofrecer al alumno la posibilidad de obtener una formación de base. Las materias optativas tendrán un peso creciente a lo largo de la etapa. Al finalizar la etapa, se obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria que dará acceso, en caso de querer seguir estudiando, al Bachillerato o a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

El Bachillerato es una etapa que comprende desde los 16 a los 18 años y consta de un ciclo de dos cursos académicos. Su finalidad es profundizar, ampliar la formación básico-profesional y proporcionar la especialización necesaria. El currículum está formado por materias comunes, materias de modalidad y materias optativas. Al finalizar la etapa se obtiene el título de Bachiller, que facultará al alumno para acceder a la Universidad o a los Ciclos Formativos de Grado Superior.

Los Ciclos Formativos de grado medio es una etapa que comprende desde los 16 a los 18 años, a la que se accede con el título de graduado en Educación Secundaria. Se organiza en módulos profesionales de duración variable según la especialidad por la que se opte y cuyos contenidos son teóricos y prácticos. Al finalizar los estudios se obtiene el título de Técnico, que permitirá acceder a los Ciclos Formativos de Grado Superior, si se convalidan ciertas asignaturas con el plan de estudios del Bachillerato.

4.4.1. Características generales de la ESO

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria coincide con la primera fase de la adolescencia y, por consiguiente, con un momento de cambio vital en el desarrollo del ser humano tanto desde el punto de vista afectivo como cognoscitivo, de valores y de relaciones sociales. Los adolescentes comienzan a emanciparse de la familia para integrarse en el grupo de amigos y amigas de su misma edad.

Es, además, el periodo de consolidación del pensamiento abstracto, lo que permite al alumno razonar y planificar a partir de conocimientos o experiencias no vividas de manera directa. En este proceso, el lenguaje desempeña un papel importantísimo, ya que es, por excelencia, el elemento regulador del pensamiento.

La sociedad, la cultura, la necesidad de convivencia con los demás y la construcción de la propia identidad, serán objeto de trabajo en esta etapa educativa.

Teniendo en cuenta la realidad del grupo de edad al que va dirigida la ESO y la concepción constructivista del aprendizaje planteada en la reforma, se han establecido unos criterios básicos para su organización. Según el D.C-B. del MEC (1989), estos son:

- La ESO debe proporcionar, atendiendo a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos que la cursan, el bagaje cultural necesario para todo ciudadano.
- Debe ofrecer un currículum progresivamente diversificado a fin de que pueda atender a las distintas capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.
- La elección del currículum no debe condicionar el acceso a estudios posteriores, por lo que se ha de asegurar una formación de base igual o equivalente para todos los alumnos.
- Debe utilizarse una pedagogía que permita adecuar las actividades del aula a la diversidad de los alumnos en cuanto a su proceso de aprendizaje.
- Se debe adecuar la enseñanza a las exigencias del mundo del trabajo y reforzar los aspectos de orientación del alumno y de formación profesional de base, trabajándolas desde todas las áreas curriculares.
- Para conseguir el equilibrio entre comprensividad e intereses de los alumnos, hace falta un trabajo eficaz de los equipos psicopedagógicos y del Departamento de Orientación.

El Diseño Curricular Base de Catalunya para la ESO (1993: 10), en su introducción especifica que esta etapa opta por una escuela comprensiva e integradora que de respuesta a las diferencias del alumnado. Ello representa la eliminación de itinerarios curriculares a los catorce años; un currículum abierto y diversificado; un currículum flexible en su aplicación en función del contexto específico; una evaluación continua, global e integradora; una práctica pedagógica que respete el aprendizaje significativo y basada en el constructivismo; etc.

Igualmente destaca la importancia de incorporar nuevos contenidos en función de la evolución de la sociedad; la igualdad de oportunidades entre ambos sexos; la no discriminación por razón de raza religión u otras creencias; el desarrollo de sentimiento de pertenencia a un país; etc.

4.4.2. Finalidades y objetivos de la ESO

La Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad promover el desarrollo integral de la persona en el plano intelectual, motor, de equilibrio personal y afectivo, de relación y de actuación en la sociedad. Para ello, según el DCB del MEC (1989), deberá actuar en los ámbitos siguientes:

- La profundización en la independencia de criterio y la autonomía de acción en el medio.
- El desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo.
- El logro de un equilibrio afectivo a partir de una imagen ajustada de sí mismo.
- La adquisición y manejo de instrumentos.
- La inserción activa, responsable y crítica en la vida social.
- La adquisición de aprendizajes significativos.
- La responsabilidad, participación y tolerancia....

Todos estos aspectos quedan bien matizados y delimitados en los Objetivos Generales de la Etapa recogidos en los respectivos Diseños Curriculares del MEC o de las comunidades con competencias en educación.

4.4.3. Estructura curricular y áreas de aprendizaje

La ESO está organizada por *ciclos* o unidades de organización temporal del currículum y por *áreas* de conocimiento que son las que articulan los contenidos curriculares.

La evolución y el desarrollo psicológico de los adolescentes, tan cambiantes en este periodo, hacen que existan diferencias significativas entre los alumnos de 12 y 16 años. Por esta razón, se ha organizado la ESO en dos ciclos de dos cursos académicos cada uno. Cada ciclo tiene una estructura curricular, una secuenciación de los contenidos de las áreas y una labor de tutoría propias y adecuadas al grupo de edad a la que van dirigidas.

Siguiendo las directrices del DCB, observamos que durante el primer ciclo, se trabajará más la comprensión a través de las materias del tronco común, que la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones, que se cuidará más en el seno del grupo clase. El espacio de opcionalidad en éste ciclo no supera el 10% del horario escolar de los alumnos.

En el segundo ciclo, la estructura y organización del currículum se hace más compleja, ya que se va ampliando el espacio de opcionalidad hasta alcanzar el 25-35 %, aproximadamente, del horario escolar.

Las áreas de aprendizaje son el punto de referencia para el currículum común, para las actividades de profundización y para la oferta de optatividad a

los alumnos. La selección de los objetivos generales y de los bloques de contenido en cada una de ellas debe atender a una doble función. Por un lado, los alumnos deben adquirir los conocimientos necesarios para poder acceder a la Educación Secundaria Post-obligatoria y, por otro, han de prepararse como ciudadanos democráticos.

Las áreas curriculares establecidas en la Educación Secundaria Obligatoria son las mismas para todo el estado Español variando solamente en algunas comunidades autónomas la introducción de la lengua y literatura propias. En el caso concreto de Catalunya, las áreas curriculares son:

- Lengua catalana, Lengua castellana y literatura, y Lengua aranesa en el Valle de Arán
- Lenguas Extranjeras.
- Ciencias experimentales.
- Ciencias sociales.
- Educación Física.
- Tecnología.
- Educación Visual y Plástica.
- Música.
- Matemáticas.
- Religión (oferta obligada para los centros pero voluntaria para los alumnos).

Estas áreas curriculares deben asegurar, mediante la programación de los contenidos de cada materia, que cada alumno adquiera en este periodo de formación los conocimientos básicos para su desarrollo intelectual, físico y social.

El espacio de opcionalidad dentro del currículum de la Educación Secundaria Obligatoria es básico para poder atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos sin que, por ello, se pierda de vista el marco establecido por los Objetivos Generales de la Etapa.

La existencia de un espacio de opcionalidad debe servir para favorecer aprendizajes globales y funcionales, facilitar la transición a la vida activa a través de la introducción de contenidos educativos diversificados y ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella..

Las funciones del espacio de opcionalidad en la ESO son las siguientes DCB del MEC para Secundaria (1992: 92):

- "- Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales.*
- Facilitar la transición a la vida activa introduciendo contenidos educativos*

diversificados y optativos.

- *Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella*”.

El MEC (DCB de Secundaria, 1992: 93) propone, como ámbitos del espacio de opcionalidad los siguientes:

- *Científico: Técnicas de laboratorio, Alimentación, Agricultura, Huerto-Invernadero, Astronomía recreativa, Salud, Medio ambiente, Taller de Matemáticas, etc.*
- *Socio-lingüístico: Cultura Clásica, Segundo Idioma, Consumo y Publicidad, Medios de Comunicación, Economía funcional, Prensa escolar, Archivo y biblioteca, etc.*
- *Técnico: Arqueología industrial, Taller de construcción de instrumentos científicos, Electricidad-electrónica, Imagen y sonido, Conformación de materiales (madera, metal, plástico, cerámica, cuero, textil), Administración y gestión, Reparación y mantenimiento, etc.*
- *Artístico: Dramatización, Fotografía, Expresión corporal, Diseño, Matemáticas y arte, etc*”.

Cada centro organizará su espacio de opcionalidad en función de los recursos humanos que puedan responsabilizarse para impartir las materias correspondientes, de los intereses de los alumnos, del material y los espacios disponibles y de las características del entorno.

La Generalitat de Catalunya, a diferencia del MEC, organiza el currículum en *créditos*, es decir, en unidades de programación de un trimestre, generalmente de 35 horas lectivas de duración. En cada crédito, se especifican los objetivos, los contenidos, las orientaciones para la intervención pedagógica, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las de evaluación.

La página siguiente muestra un mapa conceptual de los diferentes aspectos tratados de la ESO en el sistema educativo.

La Educación Física en el sistema educativo

1. INTRODUCCIÓN
2. DEL OBJETO CULTURAL AL CONTENIDO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA
3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE INFANTIL
4. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA
5. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESO
6. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1. 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 relacionadas 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 (DCB del área de Educación Física del MEC, 1992).

En el nuevo sistema educativo, la Educación Física adquiere la misma relevancia y tratamiento que las demás áreas curriculares, debido a la consideración de ser uno de los factores más importantes que contribuyen al desarrollo integral de la persona. Su inclusión en el currículo de los diferentes niveles educativos comporta su programación teniendo en cuenta los mismos criterios y condiciones que las demás áreas.

La Educación Física, como objeto cultural y, por tanto, contenido de enseñanza que debe impartirse en los centros escolares, ha sufrido a lo largo de la historia diferentes evoluciones en función de las concepciones propias de la época. Por tanto, las finalidades de la misma han estado en función del momento histórico vivido. En la actualidad, la Educación Física pretende contribuir a la mejora de la calidad de vida y posibilitar la práctica de actividades corporales para todos los alumnos y alumnas sin discriminación de ningún tipo.

Tal como dice el Diseño Curricular del MEC (1992: 13), *"El área de Educación Física se orienta hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimiento de los alumnos y alumnas, profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas referentes al cuerpo y a la conducta motriz. La enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos, como proporcionar 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 entendido en toda su globalidad. Igualmente, la educación a través del cuerpo y de su capacidad de movimiento no debe reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica aspectos de expresión, de comunicación, sociales, afectivos y cognoscitivos. (Diseño Curricular del MEC, 1992).

Evidentemente, el cuerpo y el movimiento son los ejes básicos a partir de los cuales se organizará la enseñanza de nuestra área. De esta forma se destacará la importancia de las vivencias corporales y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas que conducirán a un conocimiento y aceptación del propio cuerpo, a una utilización eficaz del mismo y a destacar el carácter social, de expresión y de relación. (Diseño Curricular del MEC, 1992).

Como podemos deducir, las funciones del movimiento pueden llegar a ser variadas y numerosas para poder atender las diferentes intenciones educativas predominantes. El Diseño Curricular del MEC (1992) del área de Educación Física destaca las siguientes funciones del movimiento:

- **Función de conocimiento:** en la medida 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 todas las 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, en la competición y superación de las dificultades a través del movimiento corporal.
- **Funciones catárticas y hedonistas:** 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.

A partir del reconocimiento de las funciones anteriores, el área de Educación Física debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales que desarrollen en los alumnos todas sus capacidades y aptitudes posibles y de esta forma contribuyan al logro de los objetivos generales de cada etapa educativa.

La enseñanza de las actividades físicas y del deporte debe realizarse bajo un planteamiento abierto, sin discriminaciones por razones de sexo, raza, nivel de habilidad u otros criterios, y debe intentar, a la vez, huir de la concepción competitiva, selectiva y restringida a una especialidad concreta, tal como nos

impone la moda social. Su finalidad es, pues, el desarrollo y la mejora de las capacidades motrices de los alumnos y no la obtención de un resultado competitivo de rendimiento.

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

Algunas de este variado conjunto de funciones, capacidades o ámbitos de la Educación Física han tenido mayor importancia y relevancia en los diferentes momentos de la historia de la propia área en función de diferentes acontecimientos, modas, políticas, etc. De todas formas, es importante considerar los motivos que han originado este predominio. Uno de ellos es precisamente la evolución de los propios contenidos de la Educación Física y como éstos se han convertido en contenidos de enseñanza y se han incorporado a la institución escolar, es decir, como el objeto cultural ha evolucionado a contenido de enseñanza.

2. DEL OBJETO CULTURAL AL CONTENIDO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

El Diseño Curricular define los contenidos como el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de un área en función de sus objetivos generales. Pero con el paso del tiempo, las formas culturales van evolucionando y suelen ser diferentes. Esta diferenciación suele ocurrir igualmente de una a otra comunidad o de uno a otro país. Por tanto, una de las primeras tareas que hay que resolver en cualquier proceso de enseñanza es la determinación de los contenidos y la fijación de unos criterios válidos para su selección y secuenciación.

En el contexto educativo, el término contenido corresponde al objeto de un proceso de educación o de aprendizaje, objeto que, se supone, posee unos valores educativos determinados. Así pues, si consideramos formas culturales, y por lo tanto objeto educativo, todas las formas de movimiento o actividades físico-deportivas, -desde las más sencillas y básicas (caminar, saltar, lanzar, rodar, trepar, etc.), pasando por aquellas que requieren de una mayor elaboración (juegos, gimnasia, expresión, etc.), hasta aquellas actividades institucionalizadas como son los diferentes deportes-, podemos establecer, en un principio, que todas ellas serán potencialmente los contenidos de enseñanza de la Educación Física.

Blázquez (1994: 2), refiriéndose a los contenidos de la Educación Física los define *como "el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias y a adquirir, para actuar y reaccionar frente al entorno a partir del momento en que estos son percibidos por los alumnos y el profesor"*.

Este mismo autor, plantea que el problema de la evolución de los contenidos a la que antes aludíamos, así como el de su selección y organización, derivan directamente de la función social que tiene la escuela. La supervivencia de la especie humana se sustenta en la capacidad para producir conocimientos e instrumentos externos de adaptación y para transmitir y asimilar el conocimiento de generación en generación. A medida que las producciones materiales, sociales e intelectuales de la humanidad se incrementan y especializan, la vida social se hace más compleja y se hace más difícil su transmisión y asimilación. La escuela surge como institución especializada para atender de forma satisfactoria estos procesos de transmisión y asimilación que garantiza la perpetuidad de la cultura.

Pero, cada vez más, la riqueza cultural y científica de la humanidad es de tal magnitud, evoluciona con tal fluidez y se transmite con tal velocidad que no puede ser, en su totalidad, objeto de enseñanza-aprendizaje por parte de los individuos. La escuela es incapaz de responsabilizarse de cumplir esta misión con plenitud. Se hace necesario seleccionar los contenidos.

La selección del contenido, la exigencia de modos peculiares de presentar y organizar el conocimiento para que sea accesible al niño y al joven, y las condiciones de su transmisión o mediación institucional en el contexto de la escuela, reajustan y distorsionan el conocimiento cultural y/o científico, provocando la emergencia de una forma característica del mismo: el conocimiento académico, generalmente en forma de materias o asignaturas.

Sin embargo, el objeto de enseñanza no es exactamente la copia del objeto cultural. La educación tiene siempre un efecto de reducción, de simplificación del saber. La escuela delimita, para su uso interno, las fronteras de una cultura escolar. Así pues, el origen del contenido es el conocimiento científico y/o la cultura. A partir de aquí, varias posiciones pueden llegar a constituir diferentes formas de análisis. O bien se acentúa y se limita el aspecto científico como único origen del contenido, y se admite que este contenido es susceptible de estructurarse y adaptarse para su apropiación por parte de los alumnos, o bien, se acepta que la cultura encierra otros conocimientos y otras experiencias, que no son fruto de investigaciones sistemáticas, pero cuyo contenido es, sin embargo, muy válido desde una visión educativa. En la escuela tradicional, el contenido de enseñanza estaba limitado exclusivamente al conjunto de conocimientos aceptados como científicos, ordenados con criterios lógicos. Actualmente, la enseñanza debe ocuparse también de aquellas nociones, conocimientos, hábitos, destrezas, valores, etc., que la persona debe aprender para adaptarse a su entorno social y cultural, a pesar de que no pertenezcan al tradicional mundo de la ciencia.

Defender que las matemáticas, la lengua, las ciencias..., son asignaturas

no sorprende a nadie ya que el objeto de enseñanza se identifica con un objeto cultural claro nacido de prácticas científicas y sociales. Pero la actividad física es también un objeto cultural y, por tanto, potencialmente un objeto de enseñanza. Conviene precisar que es objeto cultural no por el carácter científico, sino también por su práctica social.

Pero, no sólo la práctica de actividades físico-deportivas que se realizan en el entorno social, definen el objeto de enseñanza de la Educación Física, otras tendencias de la motricidad, como es el caso de la Educación Física de Base, o la Psicomotricidad, fundamentadas esta vez en razones científico-pedagógicas, constituyen también objeto y contenido de los programas de la Educación Física.

En uno u otro caso, el objeto de enseñanza *-el qué enseñar-* es lo que conforma el programa y las programaciones de la Educación Física en las diferentes etapas educativas. Sin embargo, no todas las actividades físicas, así definidas, pueden formar parte como contenidos de enseñanza en los programas escolares; es necesario reducir, delimitar y seleccionar. Igualmente es necesario unificar en todo el territorio los contenidos de enseñanza, dejando al profesor la libertad necesaria para adaptarlos a su situación específica. Esto se garantiza a partir de los Diseños Curriculares prescriptivos que elabora cada administración educativa. De esta manera se garantiza una educación común para todos los ciudadanos y ciudadanas a la vez que permite la flexibilidad necesaria para que los profesores, en cada caso, seleccionen los contenidos que consideren más adecuados para su centro o contexto específico.

Es conveniente resaltar que para que un objeto cultural se convierta en contenido educativo en el contexto escolar suceden dos fenómenos importantes. En primer lugar, hay una reducción y banalización de las actividades físicas. De la pluralidad y diversidad de prácticas físicas existentes, la escuela solo ofrece un limitado número (atletismo, gimnasia, deportes de equipo, expresión..., representando aproximadamente el 80% de los programas escolares). Cualitativamente la escuela asume las prácticas más vulgarizadas. Es sintomático que los criterios de elección estén estrechamente vinculados a aspectos como el coste económico de la actividad, la posibilidad de un mayor y mejor control sobre los alumnos y a las características del profesor (formación, constructos, teorías implícitas, etc.).

El segundo fenómeno está determinado por el alejamiento que se produce entre las prácticas estructuradas y presentadas según criterios didácticos y la misma práctica realizada de manera espontánea en el exterior de la escuela. El paso de una actividad física social a un objeto o contenido de enseñanza requiere una regulación y coherencia con el resto de materias que la institución escolar imparte. Este efecto puede provocar el desinterés y la desilusión de los alumnos al comprobar cómo se han escolarizado aquellas actividades que, realizadas en otro entorno, gozan de un carácter más lúdico, real e incluso social.

En la historia de la Educación Física de nuestro país, la selección y

concreción de los contenidos se ha realizado de una forma intuitiva por parte del profesorado y siempre en función de diferentes criterios basados, generalmente, en las modas del momento o en determinadas prácticas corporales de la época. El actual sistema educativo establece por primera vez unos contenidos concretos del área de Educación Física en las diferentes etapas educativas obligatorias en función de los mismos principios que inspiran la concepción actual del sistema educativo.

La libertad que el diseño curricular deja a los centros y a los equipos de profesores en la selección y secuenciación de los contenidos que consideren más adecuados a las características particulares de cada centro y de sus alumnos, comporta también la necesidad de seguir unos criterios psicopedagógicos en esta tarea.

De la filosofía del actual sistema educativo se desprende que no hemos de entender los contenidos como una subordinación de los objetivos ya que los contenidos tienen valor educativo por sí mismos y son imprescindibles para poder comprender y actuar en la sociedad que nos rodea. Por otra parte, el valor intrínseco que tienen los contenidos hace que posean también un valor instrumental que permite conseguir el desarrollo de diferentes aptitudes tanto de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE INFANTIL

Ya hemos dicho anteriormente que en el currículum de la etapa de la Educación Infantil no existen áreas especializadas de conocimiento y que todos los contenidos y objetivos giran alrededor de tres grandes áreas de conocimiento. Las dos primeras grandes áreas que se establecen hacen referencia a los procesos de experimentación de los niños y niñas, en primer lugar de su propio cuerpo y, en segundo lugar del su entorno natural y social. Estas dos grandes áreas son: el *descubrimiento de sí mismo* y el *descubrimiento del entorno natural y social*. Campos estos dos en los cuales, los niños y las niñas, se sienten muy interesados en descubrir, manipular, representar y comunicar. Alrededor de estos dos grandes ejes y, tomando como núcleos centrales, el aprendizaje de la comprensión y expresión oral, se acumulan muchas informaciones y se adquieren los primeros conceptos; se aprenden maneras de afrontar la realidad, los hábitos y las actitudes que habrán de ejercerse en situaciones muy diversas. La indicación de las áreas no quiere decir de ninguna manera que se trate de compartimentos cerrados. El niño progresa a medida que amplía su conocimiento de sí mismo y del entorno.

La tercera gran área hace referencia a la *interrelación y comunicación* con el entorno. Se consideran diferentes lenguajes: el verbal, el plástico, el musical y el matemático. Todos favorecen la comunicación, la representación de la realidad y también la función lúdico-creativa teniendo en cuenta unas especificidades propias.

La primera de estas tres áreas (descubrimiento de sí mismo) es en la que

la Educación Física tiene una mayor incidencia y representatividad. Se organiza a partir de todos aquellos contenidos que hacen referencia al propio cuerpo y al de los demás, al espacio, al tiempo, a la interacción de estos dos últimos y al juego motor adecuado a las diferentes edades. La propuesta pedagógica de la "psicomotricidad" tiene un papel básico en esta área

De la tercera área es necesario destacar que el diseño curricular de Catalunya no hace una referencia explícita al lenguaje corporal siendo éste importante en los procesos de desarrollo y maduración de los niños y niñas de esta etapa a la vez de ser un contenido importante todo aquello que hace referencia a la expresión y a la comunicación corporal.

Los niños y niñas de esta etapa utilizan el movimiento como medio de comunicación y de interacción consigo mismos, con los demás y con el entorno tanto próximo como lejano. El movimiento es la principal capacidad y característica de los seres vivos. Éste se manifiesta a través de la conducta motriz y gracias al mismo podemos interactuar con las demás personas, objetos y cosas. El movimiento juega, por tanto, un papel básico y fundamental en los procesos de desarrollo psicomotor que se experimentan en esta etapa y que sus educadores tienen la responsabilidad ineludible de fomentar y trabajar.

En Educación Física hablamos de estructura del movimiento para referirnos a aquellas manifestaciones de la motricidad que aparecen y se desarrollan de manera innata y que constituyen la base de formas superiores de movimiento. Sobre estas estructuras se irá edificando toda la motricidad del individuo bien sea de forma intencionada o no.

Existen fundamentalmente dos tipologías o estructuras del movimiento: los esquemas motores, también conocidos como patrones de movimiento, y los esquemas posturales.

Los *esquemas motores* son las formas esenciales del movimiento. Sobre ellos se va construyendo toda la motricidad del individuo. Podríamos decir que son el abecé del movimiento. Su adquisición es progresiva y aparecen y se desarrollan de forma natural en las diferentes etapas o estadios del desarrollo infantil.

Los esquemas motores principales son: gatear, caminar, correr, saltar, coger, lanzar, golpear, girar, reptar, rodar, trepar, etc.

Los *esquemas posturales* hacen referencia al tronco y a los segmentos corporales. Se trata de posturas estáticas ya que se refieren a diferentes formas que el cuerpo puede adoptar a partir de una determinada posición en el espacio. Los esquemas posturales más frecuentes son: doblarse, flexionar, estirar, aducir, abducir, rotar, etc.

Las sensaciones y las percepciones que un individuo experimenta y, en este caso los niños y niñas de la etapa de Infantil, constituyen dos palabras y conceptos claves para entender cómo los individuos vamos adquiriendo nuestro bagaje cultural común y, particularmente, nuestro bagaje motor a través de las mismas. Las personas vamos descubriendo la realidad y

almacenando experiencias en la memoria de una manera determinada, originando a través de este proceso la construcción de la personalidad de cada uno.

Así pues, sensaciones y percepciones, constituyen los elementos a través de los cuales el individuo interactúa con el exterior y va adquiriendo, entre otros aprendizajes, nuevas capacidades de movimiento. Cuando esa interacción es intencionada, es decir, se produce a través del movimiento voluntario se originan procesos cognitivos que contribuyen al desarrollo y aprendizaje motor.

Las sensaciones son todos aquellos estímulos que somos capaces de captar a través de los órganos sensoriales, es decir, de los sentidos (vista, oído, gusto, olfato, tacto, etc.). Estos estímulos, a través del proceso descrito en el apartado anterior, llegan a los centros de control, produciendo en cada individuo una percepción concreta de la realidad.

Las percepciones son, pues, aquellas vivencias que cada individuo experimenta a partir de las sensaciones provocadas por los estímulos. Esto quiere decir que cada persona construye de una manera exclusiva y única las percepciones recogidas por los sentidos. En respuesta a un mismo estímulo es posible que distintas personas construyan percepciones diferentes y genuinas.

En la formación de estas percepciones coinciden diferentes aspectos tales como experiencias anteriores del individuo, interés, motivaciones, etc. Las percepciones se van acumulando en la memoria en forma de experiencias o vivencias y van construyendo todo un bagaje cultural, en definitiva, la personalidad de cada individuo.

En el ámbito de la actividad física, estas percepciones van construyendo un bagaje motor en el individuo que tiene incidencia en la globalidad de la persona.

Es evidente pues que la Educación Física contribuye de manera especial al desarrollo de todas las áreas de la personalidad. El objetivo de la misma no debe ser sólo el desarrollo físico -ya que éste no puede aislarse y separarse del conjunto que forma toda la personalidad-, sino que tiene que contribuir igualmente al desarrollo cognitivo, emocional, social..., de la persona.

Una visión de la motricidad escolar reducida sólo al ámbito motor es una visión errónea ya que se reduce al concepto de cuerpo/máquina. En el ámbito escolar nos interesa una visión pedagógica y educativa de la motricidad, es decir, un tratamiento pedagógico del cuerpo (Vaca, 1996).

En la edad infantil es necesario un intenso trabajo de capacidades sensitivas y perceptivas para ir construyendo una base cultural y motriz que permita ir edificando la motricidad del individuo.

En la realización y el aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas ocurre de la misma forma y es necesario un bagaje motor previo de conocimiento y control del cuerpo para su realización. Igualmente, las habilidades y destrezas motrices básicas forman la base motriz sobre la cual se

irán construyendo las habilidades y destrezas motrices específicas.

Así pues, para el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas es necesario realizar un trabajo previo orientado a que los niños y niñas conozcan su cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

En definitiva, los niños y niñas de la Educación Infantil van conociendo una imagen de su cuerpo, de sus posibilidades de movimiento y del entorno a través de las *percepciones* que viven y experimentan por medio de las *sensaciones*, pudiendo ser éstas de diferente índole: exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas.

Las *sensaciones exteroceptivas* son todas aquéllas que provienen del exterior del individuo. Los estímulos son captados por los órganos de los sentidos: vista, oído, tacto, gusto y olfato.

Desde la educación corporal en la Educación Infantil debemos realizar actividades que favorezcan el desarrollo de estos sentidos, de forma especial la vista, el oído y el tacto. Para ello se pueden seguir los criterios que a continuación se describen:

La capacidad de captar estímulos a través de la visión se desarrolla y mejora mediante un trabajo de *discriminación visual* que consiste básicamente en la realización de tareas centradas en: la agudeza visual, el seguimiento visual, la memoria visual, la diferenciación figura/fondo y la estabilidad perceptiva.

Para el desarrollo y mejora de la capacidad de captar estímulos a través del oído debemos trabajar la *discriminación auditiva* que consiste sobre todo en: agudeza auditiva, seguimiento auditivo y memoria auditiva.

Para el desarrollo y mejora de la capacidad de recibir estímulos a través del tacto debemos trabajar la *discriminación táctil* que consiste básicamente en: agudeza táctil, precisión táctil y diferenciación táctil.

Para el desarrollo y mejora de la capacidad de captar estímulos a través del olfato y del gusto debemos trabajar la *discriminación olfativa y gustativa a través de*: precisión sensorial y desarrollo del olfato y del gusto.

Las *sensaciones propioceptivas* son aquéllas que provienen del interior del individuo captadas por toda una serie de órganos sensitivos internos. Todas ellas informan constantemente de la situación del cuerpo en el espacio y se diferencian en sensaciones cinestésicas y sensaciones vestibulares. Las primeras informan de la postura y del movimiento del cuerpo y las segundas sobre la estabilidad del mismo, por ejemplo, del equilibrio.

Las *sensaciones interoceptivas* informan del estado de diferentes órganos y funciones corporales como por ejemplo, el hambre, la ansiedad, la fatiga...

A partir del nacimiento van surgiendo, de forma ordenada y progresiva, toda una serie de manifestaciones de la motricidad que, paulatinamente, se irán refinando y adaptando a las exigencias de la vida. El niño se mueve en la

cuna, luego gatea, más tarde empieza a caminar, etc. Pasados los primeros cinco años de vida, el niño es capaz de realizar toda una serie de gestoformas que corresponden a la motricidad más básica sobre la cual se irá construyendo una amplia base motriz. Todo ese conjunto o repertorio de movimientos responde a las necesidades elementales del individuo, y forman lo que podríamos considerar el abecedario de la motricidad.

El recién nacido mueve los brazos y las piernas de forma descoordinada, posteriormente su movimiento se hace más preciso: empieza a gatear, a coger objetos; aprende a estar sentado, de pie; después a caminar; y, poco a poco, aprende movimientos cada vez más complejos hasta conseguir los primeros automatismos.

El crecimiento y maduración de los esquemas motores es constante y nos acompaña durante toda la vida; de hecho, pasamos de gestos motores simples a otros más articulados y complejos: del correr al saltar, o a alternar el correr y el saltar, etc.

La construcción y el desarrollo del más amplio repertorio de esquemas motores y posturales ha de seguir un proceso de crecimiento en forma espiral, el cual, a través de diferentes fases conducirá a nuevos aprendizajes de secuencias motoras más complejas, y así, sucesivamente hasta la construcción estable de las habilidades y destrezas motrices.

4. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA

En general, en la etapa de la Educación Primaria, la Educación Física ha de contribuir al logro de diferentes fines educativos: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, y 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 personas 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 (DCB del MEC para la etapa de Primaria, 1992).

En esta etapa es importante la adquisición de múltiples conductas motrices de carácter utilitario, lúdico, higiénico, estéticas o expresivas, 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 (DCB del MEC para la etapa de Primaria, 1992).

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 (DCB del MEC para la etapa de Primaria, 1992).

Muchos de los aprendizajes de habilidades y destrezas puede 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 (DCB del MEC para la etapa de Primaria, 1992).

El deporte 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 (DCB del MEC para la etapa de Primaria, 1992).

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.

La Educación Física en esta etapa debe tener una concepción global y construirse sobre las propias vivencias de los alumnos, teniendo en cuenta también satisfacer la necesidad de movimiento característica de estas edades. Igualmente se tendrán presentes los cambios corporales originados por el crecimiento y el desarrollo, prestando especial importancia a la configuración del esquema corporal, la afirmación de la lateralidad, la adquisición de las relaciones espacio-temporales, etc.

Para un correcto y armónico desarrollo corporal será necesario basar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actividad vivenciada ya que el trabajo corporal es esencial en esta etapa.

En definitiva, se trata de dotar a los alumnos y alumnas de esta etapa del mayor número de esquemas motores posibles a partir de los cuales poder construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices y las habilidades de movimiento. Para todo lo anterior,

será necesario organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje 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 cimientan dichos aprendizajes y primando el criterio de diversidad sobre el de especialización.

Por su parte, el Diseño Curricular de Catalunya (1992), en su nivel prescriptivo, es decir, en el primer nivel de concreción del área de Educación Física, también insiste en que el enfoque y las características que el área tiene son:

- Contribuir a la mejora de la calidad de vida, posibilitando una práctica de actividad física para todos y sin ningún tipo de discriminación.
- El currículum de la Educación Física responde a las necesidades tanto individuales como sociales y a la necesidad de fomentar hábitos de prácticas físicas.
- La necesidad de plantear la Educación Física en la etapa de Primaria a la consecución de finalidades de tipo utilitario, higiénicas, éticas, etc.
- Fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actividad vivenciada por el alumno.
- La necesidad de movimiento del alumnado y que este se oriente hacia la comprensión y aceptación de la propia realidad, la de los demás y la del entorno.

4.1. Análisis de los Objetivos Generales de la Educación Física en la Educación Primaria

Tomando como referencia los Objetivos Generales del área de Educación Física del Diseño Curricular de Primaria de Catalunya (1992) vamos a analizar brevemente cada uno de ellos.

1) *"Conèixer i acceptar el propi cos, com també les seves possibilitats de moviment".*

Referido a la necesidad de que el alumno no tan solo conozca su cuerpo y sus posibilidades de movimiento a diferentes niveles, sino también a la aceptación de las mismas. No todos los individuos son iguales y por tanto, no son iguales todas las posibilidades de movimiento ni son iguales los niveles de eficacia de ese movimiento en todos los alumnos. Es necesario llegar a experimentar y a descubrir el alcance y las limitaciones del propio cuerpo sin que ello represente un rechazo o una sobrevaloración del mismo, aceptándolo tal como es.

2) *"Pendre consciència de la pròpia situació motriu en l'espai i en el temps en*

relació amb les altres persones, amb els objectes i en medis diversos”.

Este objetivo conlleva la necesidad de desarrollar en los alumnos las sensaciones que origina el cuerpo en una interacción constante con el espacio en donde se mueve. Tomar conciencia de este cuerpo que puede moverse o situarse en el espacio en función de variables tanto temporales como espaciales a la vez de tomar como referencia los objetos, otras personas o cualquier otro elemento.

3) *“Assolir un domini corporal i postural harmònic amb millora de la condició física de forma genèrica”.*

Es importante que los alumnos conozcan las posibilidades y limitaciones de su cuerpo y de su condición física, con la finalidad de regular y dosificar las acciones que realicen de acuerdo con las mismas. Por lo tanto, será necesario que los alumnos se familiaricen con las distintas cualidades físicas a la vez que conozcan y experimenten diferentes intensidades de trabajo en las mismas.

La valoración se fundamentará sobre el esfuerzo o el grado con que cada alumno adapte sus posibilidades y limitaciones en función de las tareas propuestas y nunca a partir del resultado que de las mismas se obtenga.

4) *“Utilitzar les habilitats i les destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius”.*

Los desplazamientos, los giros, los saltos, los lanzamientos, las recepciones y los equilibrios constituyen la base fundamental de las habilidades y destrezas motrices básicas. Por tanto, este objetivo nos recuerda la necesidad de un trabajo sistematizado de los diferentes aspectos y posibilidades que nos ofrecen dichas habilidades todo ello bajo un planteamiento que implique en los alumnos la observación, el análisis de las situaciones, y la resolución de problemas con la mayor creatividad posible.

5) *“Identificar i utilitzar formes de comunicació expresives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu”.*

Además del ámbito motor, este objetivo tiene también una incidencia relevante en el ámbito afectivo de la persona. Para ello, será necesario la progresión en el conocimiento y el control de su propio cuerpo, del espacio y del tiempo, por medio de la percepción, la interiorización, la imitación, la representación y la creación e improvisación de modelos, situaciones, ideas y sentimientos basados en la utilización de los recursos expresivos y comunicativos personales.

Es importante destacar que la expresividad es propia del movimiento humano y no una característica exclusiva del sexo femenino. Por ello, será

necesario abordar las actividades de forma que participen todos los alumnos y alumnas antes de introducirse en aquéllas que requieran un mayor dominio corporal y que se realizan de forma cada vez más libre.

6) "Conèixer, identificar i utilitzar les habilitats i destreses específiques de les activitats físiques proposades al llarg de l'etapa, les quals han d'incloure formes de desplaçament i de maneig d'objectes variables i diversificades".

Este objetivo nos recuerda la necesidad de plantear las habilidades y destrezas básicas de tal manera que tengan una posterior transferencia a las habilidades específicas que caracterizarán estadios superiores de las mismas. Por ello es necesario crear en los alumnos una amplia base motora de múltiples coordinaciones bajo un principio de polivalencia que posibilite un posterior aprendizaje de las habilidades específicas.

7) "Valorar i fruir de l'activitat física amb vista al benestar físic i mental, tot practicant hàbits d'higiene personal".

La actividad física, además de representar un fin en sí misma, implica un medio para el logro de otros objetivos relacionados con el bienestar tanto físico como mental y con los aspectos básicos e importantes de la salud e higiene personal. La incidencia sobre aspectos de prevención de enfermedades, de encontrarse mejor consigo mismo, de tener hábitos de higiene -tanto personal como colectiva- son objetivos que pueden lograrse a través de una correcta práctica de actividad física.

8) "Conèixer, identificar i experimentar diverses activitats a la natura i en medis diferents de l'habitual, demostrant respecte envers l'entorn".

El descubrimiento del medio natural para la práctica de ciertas actividades físicas constituye en la actualidad un objetivo básico y general del área de Educación Física. Esta práctica de actividades en el medio natural no debe olvidar la necesidad de conservar el medio utilizado. Por ello, es necesario plantear objetivos que permitan acceder a estas dos grandes demandas sociales.

9) "Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva".

Este objetivo se relaciona fundamentalmente con los ámbitos afectivo y social de la persona. Por un lado sugiere la reflexión sobre el tipo de participación que realiza el alumno, es decir, si ésta es continua o esporádica. Este punto de partida puede ser una referencia válida de la valoración que

hacen los alumnos sobre la importancia y necesidad de la Educación Física. Por otro lado, este objetivo general alude también a la calidad de dicha participación, o sea, a las actuaciones que más nos interesa que caractericen a los alumnos.

En este sentido, se procurará, como resultado de la enseñanza, que los alumnos participen activamente en los distintos juegos y actividades, y muestren una actitud de autosuperación adaptada a cada situación, aprendan a articular sus propios intereses y puntos de vista con los de los demás, acepten las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respeten otros puntos de vista, asuman las responsabilidades que le correspondan, y, asimismo, que realicen aportaciones personales. Se valorará la cooperación, y se entenderá la oposición como una dificultad a superar y se favorecerá toda clase de comportamientos no agresivos con el fin de evitar discriminaciones basadas en diferencias y características de índole personal, cultural o social.

10. "Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com una manera més d'utilitzar el temps lliure".

Se considera necesario que todo individuo que vive en una determinada sociedad la conozca y se sienta integrado en la misma con el fin de poder estar e interactuar en ella y disfrutar de las posibilidades que le ofrece. Igualmente la ocupación del tiempo libre mediante la participación y práctica en actividades -en este caso físico-deportivas- es un signo más de bienestar personal y de integración en una realidad concreta. Es, por tanto, necesario plantear actividades y situaciones de enseñanza-aprendizaje que persigan objetivos de conocimiento de la realidad deportiva del territorio en donde viven e interactúan los alumnos así como la utilización de éstas para ocupar el tiempo libre.

4.2. Aportación de la Educación Física a los objetivos generales de la etapa

Todas y cada una de las áreas que conforman el currículo de la Educación Primaria tienen, en su primer nivel de concreción, la definición de los objetivos generales que dicha área pretende que alcancen los alumnos al finalizar la etapa. El logro de dichos objetivos y la conjugación o suma de los de todas las áreas hace que se puedan lograr los que la etapa en su conjunto pretende. Debemos entender cada una de las áreas con una finalidad propia, es decir, con unos objetivos generales propios, pero sin olvidar que, a la vez, la finalidad es contribuir a lograr los objetivos generales de la etapa.

De esta forma, cada una de las áreas hace una especial contribución a la etapa y en el caso de la Educación Física sucede de igual forma. La tabla de las páginas siguientes intentan mostrar esta aportación a la etapa de los objetivos generales de la Educación Física. En ellos se ha tomado como

referencia los del Diseño Curricular de la Generalitat de Catalunya (1992).

OBJECTIUS GENERALS DE L'ETAPA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA	OBJECTIUS GENERALS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA
<p>Conèixer i acceptar la pròpia identitat, les seves possibilitats afectives i de relació i progressar en l'autonomia i la iniciativa personal.</p>	<p>1. <i>Conèixer i acceptar el propi cos, com també les seves possibilitats de moviment.</i></p> <p>5. <i>Identificar i utilitzar formes de comunicació expresives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu.</i></p> <p>9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva.</i></p>
<p>Conèixer el propi cos i les seves possibilitats motrius i progressar en l'adopció d'hàbits de salut i higiene personal.</p>	<p>1. <i>Conèixer i acceptar el propi cos, com també les seves possibilitats de moviment.</i></p> <p>2. <i>Pendre consciència de la pròpia situació motriu en l'espai i en el temps en relació amb les altres persones, amb els objectes i en medis diversos.</i></p> <p>3. <i>Assolir un domini corporal i postural harmònic amb millora de la condició física de forma genèrica.</i></p> <p>4. <i>Utilitzar les habilitats i les destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius.</i></p> <p>7. <i>Valorar i fruit de l'activitat física amb vista al benestar físic i mental, tot practicant hàbits d'higiene personal.</i></p>
<p>Mostrar-se participatiu i solidari de forma responsable, i respectar els valors morals, socials i ètics propis d'altri, per exercitar-se en els principis bàsics de la convivència i d'estima per la pau.</p>	<p>9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva.</i></p>
<p>Resoldre situacions o necessitats de la vida quotidiana mitjançant processos d'identificació, planificació, realització i verificació d'activitats al seu abast.</p>	<p>4. <i>Utilitzar les habilitats i les destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius.</i></p> <p>5. <i>Identificar i utilitzar formes de comunicació expresives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu.</i></p> <p>9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva.</i></p> <p>10. <i>Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com una manera més d'utilitzar el temps lliure.</i></p>
<p>Conèixer i utilitzar correctament i apropiadament la llengua catalana, i si escau l'aranesa, tant oralment com per escrit, emprant-la normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge.</p>	<p>9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva.</i></p>

<p>Conèixer la llengua castellana a nivell oral i escrit de manera que pugui utilitzar-la apropiadament com a font d'informació i vehicle d'expressió.</p>	<p>9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva.</i></p>
<p>Comprende i expressar en llengües estrangeres missatges senzills dintre d'un context.</p>	<p>9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva.</i></p>
<p>Comprende el medi físic i natural, els principals mecanismes que el regeixen, a partir de l'observació rigorosa de fets i fenòmens senzills, i la importància que la seva conservació i millora té per a la humanitat.</p>	<p>8. <i>Conèixer, identificar i experimentar diverses activitats a la natura i en medis diferents de l'habitual, demostrant respecte envers l'entorn.</i></p>
<p>Conèixer els trets fonamentals de Catalunya en els seus aspectes naturals, socials, culturals i històrics, en tant que medi definidor de la identitat nacional i personal i progressar en el sentiment de pertinença al país.</p>	<p>9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva.</i> 10. <i>Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com una manera més d'utilitzar el temps lliure.</i></p>
<p>Mostrar actituds de respecte, conservació i ús correcte dels recursos materials, tècnics i naturals.</p>	<p>8. <i>Conèixer, identificar i experimentar diverses activitats a la natura i en medis diferents de l'habitual, demostrant respecte envers l'entorn.</i> 9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva.</i></p>
<p>Emprar els conceptes i les relacions matemàtiques elementals i dominar les operacions bàsiques per tal de representar i interpretar l'espai, les situacions i les experiències, mitjançant llenguatge matemàtic.</p>	<p>2. <i>Pendre consciència de la pròpia situació motriu en l'espai i en el temps en relació amb les altres persones, amb els objectes i en medis diversos.</i></p>
<p>Comunicar-se a través dels mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica i musical, desenvolupant la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per gaudir de les manifestacions artístiques.</p>	<p>3. <i>Assolir un domini corporal i postural harmònic amb millora de la condició física de forma genèrica.</i> 5. <i>Identificar i utilitzar formes de comunicació expresives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu.</i></p>
<p>Conèixer i gaudir del patrimoni cultural, participar en la seva conservació i respectar la diversitat lingüística i cultural dels pobles i les persones.</p>	<p>9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física colectiva.</i> 10. <i>Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com una manera més d'utilitzar el temps lliure.</i></p>
<p>Aplicar els coneixements adquirits per resoldre de forma creativa problemes diversos, amb els recursos apropiats i coneguts.</p>	<p>4. <i>Utilitzar les habilitats i les destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius.</i></p>

<p>Aplicar, individualment i en equip, metodologies de treball intel·lectual, incloent-hi la utilització dels recursos de la tecnologia de la informació, que estimulen l'aprenentatge i la creativitat i permeten reduir tasques rutinàries.</p>	<p>6. <i>Conèixer, identificar i utilitzar les habilitats i destreses específiques de les activitats físiques proposades al llarg de l'etapa, les quals han d'incloure formes de desplaçament i de maneig d'objectes variables i diversificades.</i></p> <p>7. <i>Valorar i fruit de l'activitat física amb vista al benestar físic i mental, tot practicant hàbits d'higiene personal.</i></p> <p>8. <i>Conèixer, identificar i experimentar diverses activitats a la natura i en medis diferents de l'habitual, demostrant respecte envers l'entorn.</i></p> <p>9. <i>Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física col·lectiva.</i></p> <p>10. <i>Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com una manera més d'utilitzar el temps lliure.</i></p>
---	---

Tabla 1: *Aportación de los objetivos del área de Educación Física a los generales de la Etapa de Primaria según el diseño curricular de Catalunya (1992)*

4.3. Análisis de los Contenidos de la Educación Física en la Educación Primaria

Algunas comunidades autónomas que tienen competencia en educación han estructurado los contenidos a partir de criterios propios y, aunque en ocasiones reciben diferentes denominaciones y se estructuran de manera diferente, en el fondo, todos responden a unos mismos contenidos de la Educación Física que son los más adecuados a los alumnos y alumnas de la Educación Primaria.

En el territorio MEC y la mayoría de las demás comunidades autónomas los contenidos de la Educación Física se estructuran en los siguientes bloques:

- 1) El cuerpo: Imagen y percepción
- 2) El cuerpo: Habilidades y destrezas
- 3) El cuerpo: Expresión y comunicación
- 4) Salud corporal
- 5) Los juegos

En Catalunya la estructuración y denominación de los contenidos es la siguiente:

Procediments	<ol style="list-style-type: none"> 1. Control i consciència corporal. 2. Execució d'habilitats coordinatives. 3. Utilització de les capacitats condicionals. 4. Expressió corporal i dramatització. 5. Realització de jocs.
Fets, conceptes i sistemes conceptuals	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esquema corporal. 2. Organització de l'espai i del temps. 3. Habilitats motrius específiques. 4. Expressió i comunicació. 5. El joc.
Actituds, valors i normes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acceptació i estimació del propi cos. 2. Iniciativa en l'acció. 3. Organització i constància en l'activitat motriu. 4. Gust i satisfacció per l'activitat física. 5. Esforç per vèncer les dificultats superables. 6. Valoració de la higiene i la salut. 7. Motivació cap a la comunicació corporal. 8. Acceptació i respecte a la diversitat física, d'opinió i d'acció. 9. Responsabilitat envers les normes. 10. Respects a la natura, a les instal·lacions i al material.

Tabla2: *Los contenidos de la Educación Física de la etapa de la Educación Primaria en Catalunya*

Veamos a continuación el significado y la intencionalidad que, de manera global, tienen estos cinco bloques de contenidos en el desarrollo del área de Educación Física en la Etapa de la Educación Primaria.

⇒ **"Control i consciència corporal" (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 (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

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 (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

El progreso en la elaboración de las percepciones espaciales y temporales se produce, primero, concretando el espacio inmediato en acciones topológicas (arriba-abajo, delante-detrás, izquierda-derecha, lejos-cerca, antes-después...), y en elementos rítmicos y temporales de experiencia inmediata (ritmos básicos, antes/después, secuencias simples...) que puede que no estén adquiridas totalmente en las primeras edades de la etapa, aunque se hayan trabajado en la Educación Infantil. Después, el niño, a través de juegos de ocupación del espacio y del ejercicio de aspectos temporales, concreta estas estructuras y aprende a utilizar y organizar el movimiento en relación con todos estos parámetros y, en definitiva, aprende a tomar referentes. Más adelante, combina aspectos de espacio y tiempo con estructuras más complejas (velocidad, simultaneidad, sucesión, periodicidad, duración, interceptación, puntería, etc.). Por último, traduce la organización de la acción conforme a estos parámetros en estrategias de acción (anticipación, colocación, defensa, ataque, obstrucción...), (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

⇒ ***"Execució d'habilitats coordinatives" (El cuerpo: habilidades y destrezas)***

Los alumnos y alumnas han venido explorando su entorno como un 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), (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

Debe tenerse presente que la capacidad motriz que se pretende conseguir a lo largo de esta etapa es aquella que permite al alumno aumentar su capacidad de aprendizajes motores nuevos y aplicar soluciones motrices válidas para situaciones nuevas. Debe, por ello, prevalecer la enseñanza de aquellas destrezas que suponen una aplicación funcional o la adaptación a una situación (trepar, gatear, transportar, arrastrar, nadar, patinar, golpear, rodar,

montar en bicicleta, etc.), (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

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 deben trabajarse tanto desde el aspecto cuantitativo (saltar más, correr más...) como desde el aspecto cualitativo (explorar todas las posibilidades de salto, de desplazamientos, del manejo de objetos...).

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 repertorios diferentes de movimiento; para ello, se deben potenciar lo más posible los tipos y variedades de movimiento (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

⇨ ***"Expressió corporal i dramatització" (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 aparezca 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 (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

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 éstos 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 (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

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 tanto, 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), (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

⇒ **"Utilització de les capacitats condicionals" (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...), (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

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. 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 (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

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 (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

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 (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

⇒ **"Realització de jocs" (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". (DCB de Educación Física para Primaria del MEC, 1992).

4.4. La intervención educativa en Educación Física en la Educación Primaria

La intervención educativa se refiere a la forma en que se deben organizar y sistematizar todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y de manera más específica a aquéllos que se basan en la manera de plantear la enseñanza en función de las diferentes variables del proceso.

Por una parte, podemos agrupar aquellos planteamiento que se nos dan desde el propio diseño curricular y que se fundamentan en una nueva concepción del aprendizaje, y por otra, la forma en que el maestro o la maestra puede o debe intervenir en el proceso.

Algunas de las orientaciones son comunes a todas las áreas del currículum de Primaria y dan las grandes directrices que deben seguirse en las diferentes fases del proceso educativo, es decir, desde el planteamiento de las programaciones hasta su aplicación y desarrollo con los alumnos y su posterior evaluación.

El área de Educación Física se fundamenta prioritariamente sobre contenidos de tipo procedimental, lo que implica un conocimiento vivencial por parte de los alumnos de todos aquellos contenidos centrados en el cuerpo y su capacidad de movimiento. A lo largo de la experimentación en el espacio y en el tiempo del cuerpo en movimiento se adquieren toda una serie de experiencias motrices que desembocarán en el conocimiento, dominio, desarrollo y mejora del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción motriz y de una mayor calidad de vida.

En esta etapa educativa el movimiento, y la necesidad evidente que los alumnos tienen del mismo, son una característica que marcará las directrices metodológicas para el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Será el maestro especialista el responsable de la utilización de ese potencial motor y de encauzarlo correctamente hacia una finalidad educativa. La utilización por parte del maestro del movimiento espontáneo y cotidiano de los alumnos, así como de las formas más sencillas y naturales del juego, debe ser otro elemento sobre los que ha de basar la intervención didáctica

Por otra parte, esa necesidad de movimiento que los alumnos de esta etapa tienen será motivo para que las actividades propuestas desde el área de Educación Física se conviertan por sí solas en un elemento de motivación intrínseca que propiciará un aprendizaje más relevante y significativo.

La globalización entendida como una estructura psicológica del aprendizaje es otro de los pilares sobre los que se fundamentará la acción didáctica en esta etapa. Los criterios que sustentan este principio o enfoque surgen del planteamiento constructivista de las propias bases psicopedagógicas del currículum. En este sentido, y desde un punto de vista psicológico, la globalización concreta la idea que el aprendizaje no se realiza

por simple suma o acumulación de nuevos elementos a las estructuras motrices o cognitivas del alumno, sino que es necesario que los nuevos aprendizajes se relacionen de forma significativa con aquello que el alumno ya sabe.

La intervención del maestro consistirá en promover situaciones que les permitan analizar y relacionar, a fin de rehacer y enriquecer sus esquemas motores y espacio-temporales y, como consecuencia, su esquema corporal. Por tanto, conviene evitar un planteamiento de la en esta etapa como un cúmulo, una yuxtaposición de tareas motrices, de conocimientos y de informaciones.

La idea de globalización coherente con las bases psicológicas ha de tener en cuenta la importancia que tiene la elaboración de la secuencia de aprendizaje. Ésta ha de favorecer el establecimiento de relaciones entre las nuevas actividades motrices de aprendizaje y el número más grande de esquemas motores que posea el alumno. Esta manera de entender la globalización ha de priorizar la organización de los contenidos del área y tener en cuenta toda una serie de conocimientos y pautas de actuación por parte del maestro de Educación Física.

Para un planteamiento globalizador del área en esta etapa será necesario también contemplar, entre otros posibles, los siguientes puntos (DCB del MEC, 1992: 73):

- *"El maestro especialista deberá conocer el movimiento y todas sus partes así como sus funciones, estructura, condiciones, desarrollo, tipos, etc.*
- *El maestro especialista deberá conocer igualmente las características motrices del alumno, su estado de desarrollo y maduración, nivel evolutivo, intereses y motivaciones, etc.*
- *Conocer los objetivos generales del movimiento así como las condiciones más importantes para la consecución de los mismos.*
- *Las decisiones sobre la globalización se deben recoger en los Proyectos Curriculares de cada centro.*
- *La realización de programaciones se llevará a cabo de forma conjunta con el equipo de profesores del área, del nivel, ciclo o etapa con el fin de determinar los ejes de globalización alrededor de los cuales se organizarán los objetivos, contenidos y actividades de las unidades didácticas.*
- *Partir siempre de la realidad y de los conocimientos y experiencias del grupo-aula y de cada alumno. Este debe ser el marco referencial que permita establecer la globalización de nuevos aprendizajes".*

Además del concepto de globalización será necesario seguir unas pautas

metodológicas, recogidas igualmente en los Proyectos Educativos y Curriculares de los centros. Para la etapa de la Educación Primaria existen diferentes métodos aconsejables para ser utilizados. No se debe reducir el proceso didáctico a la utilización de un único método, ya que no existe ninguno de carácter exclusivo, pues son todos ellos válidos en función de cómo, cuándo, para qué, para quién y en qué situación y circunstancias deben ser utilizados.

Cuando el maestro deba tomar las decisiones sobre la metodología más idónea a su situación será preciso que contemple y respete, de forma interrelacionada, los principios de globalidad de la etapa juntamente con los modelos o métodos de aprendizaje propios de la Educación Física.

El modelo de enseñanza y aprendizaje por recepción, una de cuyas concreciones pueden ser los llamados métodos de "mando directo" o de "asignación de tareas" -tan utilizados en esta área-, no deben suponer la simple construcción de automatismos a partir de la repetición mecánica y estereotipada de patrones motores. Aconseja basar esta metodología en contextos atractivos y motivadores, como pueden ser juegos o formas jugadas, y, al mismo tiempo, acompañados de una verbalización explicativa y significativa del maestro, que ayude a los alumnos a relacionar el nuevo aprendizaje con los anteriores.

El modelo de enseñanza y aprendizaje por descubrimiento o por búsqueda adquiere mayor significatividad en esta etapa, ya que se pretende que los alumnos exploren, descubran y crean en sus posibilidades de movimiento; que vayan seleccionando y adquiriendo por sí mismos, y ayudados por el maestro, esquemas motrices más eficaces; que resuelvan los problemas creados en situaciones reales, jugadas o simuladas, aplicando los movimientos o soluciones más adecuadas a cada situación propuesta, previa valoración de sus posibilidades.

Dentro de las orientaciones para la enseñanza-aprendizaje es necesario contemplar todas aquellas acciones encaminadas a la atención de la diversidad en el aula, es decir, a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que por sus características requieren de una atención especial o diferenciada o de una adaptación curricular de los contenidos y de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

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. 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 (DCB del MEC, 1992).

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 motivadoras 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.

El maestro actuará estimulando, sugiriendo, orientando, controlando el riesgo, valorando, proponiendo otras soluciones..., pero el alumno debe ser el protagonista de su acción motriz (DCB del MEC, 1992).

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 y basándose más en los procesos y no tanto en los resultados (DCB del MEC, 1992).

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 (DCB del MEC, 1992).

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 (DCB del MEC, 1992).

Los grupos formados bajo el criterio de un mismo nivel de capacidades iniciales no siempre se han mostrado como los más apropiados. 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, puedan 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 (DCB del MEC, 1992).

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 (DCB del MEC, 1992).

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 (DCB del MEC, 1992).

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 éstos 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 (DCB del MEC, 1992).

4.5. La Educación Física en relación con las demás áreas de la Educación Primaria

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 dándole el matiz pertinente a su área (DCB del MEC, 1992).

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 "orientaciones", "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 para que sirvan como estructuras previas sobre las que los alumnos construyan los conceptos y significados nuevos, (DCB del MEC, 1992).

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. 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 (DCB del MEC, 1992).

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 (DCB del MEC, 1992).

En el área de Educación Física, el bloque de contenidos referido a la 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 (DCB del MEC, 1992).

5. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESO

Antes de introducirnos en el análisis del área de Educación Física dentro

de la Educación Secundaria, es importante determinar la finalidad de ésta dentro del contexto educativo general y situarla en el grupo de edad a la que va dirigida: los adolescentes.

La adolescencia, caracterizada por los profundos cambios que en ella se producen, comporta sentimientos de inseguridad, inestabilidad e insatisfacción personal que, generalmente, se manifiestan a través de conflictos relacionales tanto con la familia y con el grupo de alumnos, como con otras personas de su misma edad. Es la etapa de la negación para la autoafirmación.

Como educadores no podemos olvidar esta realidad a la hora de dar contenido a la materia. Es por ello, que la Educación Física en el marco escolar de la ESO se plantea como un medio más, que ha de tener como finalidad ayudar al alumno a desarrollar sus *capacidades físicas, comunicativas e intelectuales* de manera que le permita ir evolucionando hacia la consolidación de su personalidad. Nunca se debe entender el movimiento como finalidad en sí mismo sino como elemento que cumple unas funciones según las intenciones educativas con las que se elabore el currículo.

El método pedagógico y los enfoques didácticos que se utilicen en su desarrollo condicionarán el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, la consecución de unos objetivos determinados.

El área de Educación Física en el Diseño Curricular Base de la ESO y del bachillerato constituye, por sí sola, un área de aprendizaje. Desde esta área se desarrollarán las capacidades motrices de los alumnos y alumnas, procurando que no sólo perfeccionen y aumenten su capacidad de movimiento, sino que sepan analizar el porqué del mismo y su significación en el comportamiento humano. Es decir, se trabajarán, además del desarrollo de la motricidad las capacidades expresivas, comunicativas, cognitivas, afectivas y sociales y el sentido y significado de las mismas.

Podemos decir que los tres ejes básicos sobre los que se plantea el currículo de Educación Física en la ESO son los siguientes:

- *Movimiento como práctica social*: diferentes orientaciones del deporte (recreativo, de competición, de aventura, lúdica, etc.).
- *Movimiento como potenciador de las capacidades anatómico-fisiológicas o bio-orgánicas*: acondicionamiento físico.
- *Movimiento como desarrollo de las capacidades* cognitivas, relacionales, emocionales y expresivas del individuo.

Una de las finalidades últimas de la enseñanza de la Educación Física es la de crear hábitos duraderos de actividad física en los alumnos y alumnas una vez terminado su periodo de escolarización. Para ello, será necesario ofrecerles la posibilidad de conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento a través de un gran número de actividades corporales y deportivas que les permitan, en un futuro, escoger las más adecuadas a sus capacidades

e intereses. Esta consolidación de hábitos en las actividades físicas no debe limitarse exclusivamente a una práctica continuada, sino que es necesario también vincular esa práctica a una escala de actitudes, valores y normas y al conocimiento de los efectos de ésta, o de su ausencia, sobre el desarrollo y estado personal y sobre su repercusión en la calidad de vida.

En la etapa de la Educación Secundaria, la Educación Física ha de contribuir a la consolidación de hábitos corporales, tomará conciencia de los cambios evolutivos que se producen en el organismo en esas edades y ayudará a los alumnos y alumnas en el conocimiento y aceptación de su cuerpo. Para lograr lo anterior, será necesario orientar el ejercicio físico no sólo hacia aspectos lúdicos, sino también hacia la mejora de su imagen, de tal forma que los alumnos puedan sentirse mejor, más hábiles, más eficaces, más felices.... El deporte y la actividad física van apareciendo en esta etapa no como un simple juego, sino como un fenómeno cultural con implicaciones sociológicas, culturales, estéticas y económicas, un fenómeno que han de ser capaces de valorar críticamente. (DCB del MEC, 1992).

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

5.1. Análisis de los Objetivos Generales de la Educación Física en la ESO

Tomando como referencia los Objetivos Generales del área de Educación Física del Diseño Curricular de la ESO de Catalunya (1992) vamos a analizar brevemente cada uno de ellos.

1) *"Conèixer i utilitzar les habilitats i destreses motrius en situacions reals de pràctica i en diferents activitats físiques i esportives".*

Este objetivo hace referencia al conocimiento (concepto) y a la utilización (procedimiento) de las habilidades y destrezas motrices tanto las básicas como las específicas en situaciones reales. Es un objetivo a tener presente en los dos ciclos de la etapa. En el primer ciclo se orienta más al conocimiento y a la utilización de aquellas habilidades básicas que permiten la transición hacia las habilidades específicas. En el segundo ciclo se trabajará a través de las diferentes técnicas o gestoformas de las actividades más regladas o institucionalizadas.

2) "Reconèixer les adaptacions dels diferents aparells i sistemes del cos humà en l'exercici físic, i augmentar l'eficàcia motriu desenvolupant les qualitats físiques".

Con este objetivo se expresa la necesidad de evidenciar la importancia que tiene el conocimiento y desarrollo sistemático de las capacidades físicas y motrices por medio de las actividades propias de la Educación Física, dirigiendo la efectividad personal hacia la consolidación de hábitos de práctica asidua y el mantenimiento de la salud y la higiene personal.

Para ello, será necesario destacar, de partida, las características físicas y motrices de los alumnos con el objeto de que las prácticas que se planteen puedan ser valoradas e integradas dentro de los hábitos de cada persona.

Por este motivo, es conveniente que se dote a los alumnos de una información bien diferenciada sobre sus cualidades físicas: flexibilidad y elasticidad; fuerza absoluta y relativa; velocidad de reacción, segmentaria y de desplazamiento; resistencia aeróbica y anaeróbica; y de sus habilidades motrices: actitud postural y equilibrio, dominio lateral y coordinación óculo-segmentaria, percepción y control del ritmo, etc.; así como de los procedimientos para mejorarlas y medirlas, ya sea de forma genérica y/o específica, en función de las necesidades e intereses concretos.

A diferencia de la etapa de Primaria, no se tratará sólo de que los alumnos acondicionen sus cualidades físicas y experimenten sus habilidades motrices de forma genérica, sino que se perseguirá que cada persona sea consciente de su propio nivel de desarrollo físico y dominio motor, con la finalidad de individualizar al máximo las actividades y el trabajo que hay que realizar por cada uno y mejorar así su condición física y motriz.

3) "Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat".

A partir de la incidencia que, de forma específica, tiene este objetivo en el ámbito motor, se evidencia la necesidad de colaborar, a partir de diferentes actividades de tipo expresivas y comunicativas, en los aspectos afectivos, sociales y de relación de los alumnos.

Es necesario que los alumnos aprendan a valorar y utilizar el nivel de sus habilidades motrices con transferencia a distintas manifestaciones artísticas y culturales y procurar, a la vez, utilizar sus capacidades motrices corporales de tipo cinestésico, espacial y temporal desde el punto de vista de la expresión corporal, atendiendo a criterios estéticos, de expresión, comunicación y relación.

Este objetivo trata de establecer una continuidad con la etapa de la Educación Primaria en la que se trabajaron contenidos propios de la expresión corporal a partir del conocimiento y control del propio cuerpo, del espacio y del tiempo, por medio de la percepción, la interiorización, la imitación, la

representación y la creación e improvisación de modelos, situaciones, ideas y sentimientos; para así tratar de abordar, de forma progresiva, el conocimiento y el control de las capacidades expresivas corporales en relación con las distintas manifestaciones artísticas y culturales, tratando de que los alumnos se adentren en el conocimiento de las diferentes manifestaciones expresivas corporales que les vinculan con su comunidad o con diferentes culturas.

4) "Identificar i utilitzar aquelles activitats físiques tradicionals que estiguin arrelades a l'entorn més proper".

Con este objetivo se incide en los ámbitos cognoscitivo, afectivo y motor de los alumnos a través del conocimiento y participación en diferentes actividades físico-deportivas, bien sean reglamentadas como de carácter recreativo, o propias de la zona o comunidad.

Destaca la necesidad de que los alumnos participen de forma activa en las actividades sin tener en cuenta el nivel de destreza en las mismas. Por tanto, trata de priorizar la relación entre los participantes, la consolidación de actitudes personales, la cooperación, la amistad, el trabajo en equipo, etc., en contrapartida al deporte de rendimiento, competitivo y elitista.

Este objetivo tiene una orientación preferencial hacia aquellas actividades más de tipo lúdico y recreativo, es decir, las que persiguen el disfrute por la actividad física y la mejora de las relaciones afectivas y sociales entre todos los alumnos y alumnas.

En la misma línea, establece la necesidad de que los alumnos no sólo conozcan y participen en los deportes que se han venido en llamar tradicionales (fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol...), sino que conozcan los nuevos deportes y actividades alternativas y, de forma especial, aquellos deportes, juegos, actividades o costumbres propias de la zona o de la comunidad autónoma, contribuyendo así a la conservación y mejora del patrimonio y de las tradiciones culturales propias de la comunidad en la que viven.

5) "Conèixer i experimentar diferents activitats físiques a la natura tot formant-se una actitud personal de respecte en la relació amb el medi natural".

Las actividades físicas en el medio natural constituyen hoy en día uno de los contenidos de la Educación Física con una mayor transcendencia en diferentes aspectos de las personas: conservación y respeto por el medio natural, práctica de otras actividades alternativas a las tradicionales, aventura, etc.

Este objetivo pretende acercar a los alumnos a algunas de estas prácticas con una actitud de respeto y cuidado hacia el medio natural.

- 6) *"Formar-se hàbits de pràctica permanent, tant pel fet de fruit de l'activitat física com pel coneixement dels efectes que els hàbits higiènics positius tenen per a la millora de la salut i de al qualitat de vida".*

Este objetivo se refiere al conocimiento del propio cuerpo y a la necesidad de adoptar actitudes encaminadas a conservar y mejorar la salud.

Igualmente, este objetivo establece una continuidad con la etapa de Educación Primaria pues, formula una progresión en el conocimiento del cuerpo y de los aparatos y sistemas que lo conforman. Los alumnos tendrán que alcanzar un mayor conocimiento del mismo así como de las adaptaciones y repercusiones que en el desarrollo corporal se producen a partir de la práctica sistemática de actividades físicas.

También se deduce que este objetivo lleva implícito un conocimiento progresivo, por parte de los alumnos, de los criterios y pautas necesarias para planificar y desarrollar de forma autónoma prácticas físicas y deportivas.

- 7) *"Participar en les diferents activitats físiques i esportives i valorar els aspectes que fomenten el respecte i la cooperació entre els participants".*

La participación activa en las diferentes actividades que se propongan a lo largo de las sesiones de clase ha de ser un de los objetivos a alcanzar en esa etapa. El desarrollo de una actitud de respeto hacia las demás personas, la actitud de cooperar en las actividades y de aceptar el desarrollo del juego o de las actividades, constituyen aspectos importantes que se deben alcanzar desde la práctica de actividades físicas y deportivas.

- 8) *"Manifestar autonomia personal en la planificació i execució d'accions motrius en diverses situacions i medis, com també el coneixement i respecte del material i les instal.lacions".*

Este objetivo trata del conocimiento y adaptación de las capacidades físicas y motrices, así como de los intereses de cada uno, con vistas a la adquisición de hábitos para la planificación y práctica de aquellas actividades físicas más acordes con sus capacidades, posibilidades e intereses.

Destaca también la necesidad de inculcar el respeto hacia el material y las instalaciones deportivas.

- 9) *"Valorar les diferents activitats físiques i esportives com recursos adequats per l'ocupació del temps lliure".*

La actividad física en esta etapa no debe orientarse de forma exclusiva hacia la competición o hacia las prácticas y concepciones tradicionales sobre el deporte. El alumnado ha de haber practicado diferentes alternativas deportivas y sus diferentes orientaciones para que pueda elegir las que más se adapten a

sus intereses y motivaciones.

El deporte de "rendimiento"; el deporte de mantenimiento; el deporte como ocupación del tiempo libre; etc. son algunas de las alternativas que el alumno puede escoger.

5.2. Aportación de la Educación Física a los objetivos generales de la etapa

Ya hemos comentado anteriormente que todos los objetivos de las diferentes áreas y, lógicamente, los de la Educación Física, no surgen de forma aleatoria, sino que se inspiran en las diferentes fuentes del currículo y tratan de contribuir a las funciones del mismo. Pero de forma especial, los Objetivos Generales del Área están inspirados y surgen del análisis y cumplimiento de los Objetivos Generales de Etapa. Es por ello, que entre ambos tipos de objetivos existe un alto grado de congruencia; es decir, los respectivos de cada área contribuyen a lograr los de la etapa.

La consecución de los objetivos generales de las diferentes áreas que conforman el currículo de la etapa hacen posible el logro de los objetivos generales de la misma. En Educación Física, lógicamente, también existe esta relación y, al igual que en otras áreas, unos inciden de forma más directa y clara que otros.

Este concepto queda ejemplificado a continuación:

Objetivos Generales del Área 1 + Área 2 + Área 3 + Área...n =
Objetivos Generales de la Etapa

La tabla de las páginas siguientes muestra, para el área de Educación Física, la aportación de sus objetivos generales a los de la etapa. Se han tomado como referencia los del Diseño Curricular de Catalunya (1992).

OBJETIVOS GENERALES DE LA ESO	OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA ESO
1) Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la salut individual i col.lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada	<p>1. Conèixer i utilitzar les habilitats i destreses motrius en situacions reals de pràctica i en diferents activitats físiques i esportives</p> <p>2. Reconèixer les adaptacions dels diferents aparells i sistemes del cos humà en l'exercici físic, i augmentar l'eficàcia motriu desenvolupant les qualitats físiques.</p> <p>3. Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat.</p> <p>6. Formar-se hàbits de pràctica permanent, tant pel fet de fruit de l'activitat física com pel coneixement dels efectes que els hàbits higiènics positius tenen per a la millora de la salut i de al qualitat de vida.</p> <p>9. Valorar les diferents activitats físiques i esportives com recursos adequats per l'ocupació del temps lliure.</p>
2) Formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col.lectiu.	6. Formar-se hàbits de pràctica permanent, tant pel fet de fruit de l'activitat física com pel coneixement dels efectes que els hàbits higiènics positius tenen per a la millora de la salut i de al qualitat de vida.
3) Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats en grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions per raons d'edat, de raça, de sexe i de diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.	<p>3. Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat.</p> <p>7. Participar en les diferents activitats físiques i esportives i valorar els aspectes que fomenten el respecte i la cooperació entre els participants.</p>
4) Analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de les societats, d'una mena especial els els relatius als seus drets i deures com a ciutadà dins els àmbits socials més immediats –el centre educatiu, la població, la comarca i la nació-, que li permetin elaborar judicis i criteris personals, i actuar amb autonomia i iniciativa en la vida activa i adulta.	5. Conèixer i experimentar diferents activitats físiques a la natura tot formant-se una actitud personal de respecte en la relació amb el medi natural.
5) Analitzar els mecanismes bàsics que regeixen i condicionan el medi físic, valorar com hi repercuteixen les activitats humanes i contribuir activament a la seva defensa, conservació i millora com a element determinant de la qualitat de vida.	<p>4. Identificar i utilitzar aquelles activitats físiques tradicionals que estiguin arrelades a l'entorn més proper.</p> <p>5. Conèixer i experimentar diferents activitats físiques a la natura tot formant-se una actitud personal de respecte en la relació amb el medi natural.</p>
6) Conèixer els elements essencials del desenvolupament científic i tecnològic, valorant les seves causes i les seves implicacions sobre la persona, la societat i l'entorn físic.	<p>7. Participar en les diferents activitats físiques i esportives i valorar els aspectes que fomenten el respecte i la cooperació entre els participants.</p> <p>9. Valorar les diferents activitats físiques i esportives com recursos adequats per l'ocupació del temps lliure.</p>

7) Identificar i assumir com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana; tenir coneixement del dret dels pobles i dels individus a la seva identitat i desenvolupar una actitud d'interès i respecte envers l'exercici d'aquest dret.	4. Identificar i utilitzar aquelles activitats físiques tradicionals que estiguin arrelades a l'entorn més proper.
8) Comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana i, si escau, en aranesa, i també, almenys, en una llengua estrangera, fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.	3. Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat.
9) Interpretar i produir missatges amb propietat, autonomia i creativitat, utilitzant codics artístics, científics i tècnics, articulant-los a fi d'enriquir les pròpies possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu ús.	3. Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat.
10) Identificar problemes en els diversos camps del coneixement i elaborar estratègies per resoldre'ls, mitjançant procediments intuitius, de raonament lògic i d'experimentació, bo i reflexionant sobre el procés seguit i el resultat obtingut.	1. Conèixer i utilitzar les habilitats i destreses motrius en situacions reals de pràctica i en diferents activitats físiques i esportives. 8 Manifestar autonomia personal en la planificació i execució d'accions motrius en diverses situacions i medis, com també el coneixement i respecte del material i les instal·lacions.
11) Obtener, seleccionar, tractar i comunicar informació utilitzant les fonts en que habitualment es troba disponible, i les metodologies i els instruments tecnològics apropiats, procedint de forma organitzada, autònoma i crítica.	4. Identificar i utilitzar aquelles activitats físiques tradicionals que estiguin arrelades a l'entorn més proper.
12) Conèixer les creences, les actituds i els valors bàsics de la nostra tradició i el nostre patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que afavoreixin més el desenvolupament integral com a persones.	4. Identificar i utilitzar aquelles activitats físiques tradicionals que estiguin arrelades a l'entorn més proper.
13) Comprendre l'aplicació, en l'àmbit professional, dels coneixements adquirits com a preparació i orientació de la futura integració al mon laboral.	8 Manifestar autonomia personal en la planificació i execució d'accions motrius en diverses situacions i medis, com també el coneixement i respecte del material i les instal·lacions.

Tabla 3: *Relación entre los Objetivos Generales de la ESO y los Generales de la Educación Física*

5.3. Análisis de los Contenidos de la Educación Física en la ESO

Los bloques de contenidos de la Educación Física para la ESO en las diferentes comunidades no varían en su fondo a pesar de que se utilicen terminologías y estructuras diferentes en su presentación.

En el MEC y la mayoría de comunidades autónomas son los siguientes:

- Condición física
- Cualidades Motrices
- Juegos y deportes

- Expresión corporal
- Actividades en el medio natural

Para Catalunya, los contenidos del área en esta etapa son los siguientes:

- "Habilitats motrius"
- "Qualitats físiques"
- "Expressió corporal"
- "Activitats físico-esportives"

La correspondencia entre ambas clasificaciones de los contenidos es la que se muestra en la tabla siguiente:

MEC	CATALUNYA
Condición física	Qualitats físiques
Cualidades Motrices	Habilitats motrius
Juegos y deportes	Expressió corporal
Expresión corporal	Activitats físico-esportives
Actividades en el medio natural	

Tabla 4: *Equivalencia de los contenidos de la Educación Física en la ESO entre el MEC y Catalunya*

Veamos a continuación un breve análisis de los mismos:

⇒ **"Qualitats físiques" (Condición física)**

Bajo este enunciado se agrupan todos aquellos contenidos relacionados con el desarrollo de las capacidades físicas básicas; es decir, todos aquellos factores cuantitativos condicionantes del rendimiento motor de los alumnos.

Es recomendable trabajar los diferentes contenidos de este bloque a lo largo de los cuatro cursos de la etapa. La orientación de los mismos se hará de una forma global en el primer ciclo para pasar a un tratamiento mucho más específico en el segundo, en el cual serán trabajados de forma analítica.

La orientación de estos contenidos se fundamenta en la relación de los mismos con la educación para la salud, en una mejor condición física y calidad de vida, en la repercusión posterior de los mismos en las actividades deportivas, en la consecución de una autonomía para la práctica de cualquier actividad física, en la mejora de las cualidades físicas, etc.

⇒ **"Qualitats motrius" (Cualidades motrices)**

Los contenidos incluidos en este bloque pueden ser tratados bajo dos perspectivas: la primera está enfocada al desarrollo de los mismos en relación con otros contenidos y, la segunda, al planteamiento de estos contenidos de forma específica, e incluso, como organizadores de otros tipos de contenidos.

Así como los contenidos de la condición física constituyen la parte cuantitativa del movimiento, los de cualidades motrices representan la parte cualitativa del mismo.

Son contenidos propios de este bloque las habilidades y destrezas motrices básicas y específicas que trabajan aspectos perceptivos, de coordinación, de equilibrio, de agilidad, etc. Estos aspectos tienen mayor presencia en el primer ciclo, y su tratamiento garantiza el paso del enfoque globalizador del área en la Educación Primaria al planteamiento específico de la Secundaria. La evolución de estos contenidos a lo largo de la etapa finalizará con el trabajo de habilidades específicas propias de otros bloques de contenidos (condición física, expresión corporal, juegos y deportes, actividades en el medio natural, etc.), (DCB del MEC, 1992).

Otra de las finalidades de los contenidos incluidos en este bloque será la de facilitar la transición que para los alumnos representa la aparición de ciertos periodos críticos. Nos referimos al desajuste de las capacidades coordinativas debidas a los cambios morfológicos y fisiológicos en la estructura motriz de los alumnos que se producen en estas edades debido al desarrollo y crecimiento propios de la adolescencia y la pubertad.

⇒ **"Activitats físico-esportives" (Juegos y deportes)**

El juego y el deporte pueden constituir una integración de los diferentes contenidos de la actual Educación Física. El deporte es un fenómeno social propio de nuestra sociedad y como tal, debe ser utilizado y enseñado en los centros educativos pero procurando que éste no llegue a condicionar la propia práctica deportiva. Por tanto, el tratamiento didáctico de estos contenidos no debe limitarse al aprendizaje de determinadas habilidades específicas, sino que tendrá en cuenta el entorno sociocultural que influye sobre esa práctica.

A través de estos contenidos se procurará despertar en los alumnos la observación y reflexión sobre los diversos aspectos de la actividad físico-deportiva y de los juegos propios del entorno y de la comunidad. Igualmente debe propiciar una comprensión del fenómeno deportivo y el conocimiento de las diferentes opciones o planteamiento que de la práctica deportiva puede realizarse (deporte competición, recreación, ocio, tiempo libre, etc.), (DCB del MEC, 1992).

Estos contenidos también deben consolidar en los alumnos hábitos asiduos y sistemáticos de práctica deportiva; para ello, será necesario la complementación de dos aspectos: la vinculación a una escala de actitudes y

valores, y la adquisición de un determinado grado de habilidad que le permita integrarse en dicha práctica.

Finalmente, los contenidos de juegos y deportes, deben respetar los criterios pedagógicos propios de la nueva concepción educativa. El profesor tendrá que presentar las actividades de aprendizaje desde un clima de cooperación basado en el trabajo cooperativo, en la tolerancia, en la valoración de la propia habilidad, etc., utilizando, siempre, la motivación más propicia.

⇨ **"Activitats físico-esportives" (Actividades en el medio natural)**

La realización y práctica de actividades que desarrollen estos contenidos conlleva el problema del entorno en donde deben o pueden realizarse. Generalmente las actividades en el medio natural requieren la organización de actividades fuera del entorno habitual y el desplazamiento a otros lugares además de la repercusión de las mismas en los horarios y la implicación de otros profesores y personas. Todo esto hace aconsejable plantear las actividades en el medio natural a través de proyectos interdisciplinares en los cuales, y desde diferentes áreas, se puedan desarrollar todos aquellos contenidos que no permite el entorno y la dinámica habitual.

De todas formas, la evolución en las tendencias y en la utilización de recursos del entorno escolar a los que tradicionalmente no se tenía acceso o no se consideraban aptos, permite la práctica de una serie de actividades relacionadas con estos contenidos. Igualmente, en el centro escolar, se pueden desarrollar todos aquellos contenidos vinculados con el conocimiento del medio natural en los cuales se incluyan aquellos conceptos, actitudes y procedimientos que, posteriormente, se realizarán en el medio natural a través de una actividad, disciplinar, interdisciplinar o de síntesis, (DCB del MEC, 1992).

En el marco del centro escolar y de su entorno próximo se pueden desarrollar contenidos referidos a las características del medio natural y a las posibilidades que éste ofrece como lugar de disfrute y de práctica de actividades; normas de protección y seguridad en las mismas, las cuales, desarrollarán actitudes de respeto hacia el medio; recursos para las actividades y técnicas básicas de orientación e interpretación de mapas y planos; etc., (DCB del MEC, 1992).

⇨ **"Expressió Corporal" (Expresión corporal)**

Este bloque incluye todos aquellos contenidos que son propios de la expresión y comunicación del cuerpo, del ritmo, del gesto, del mimo, de la danza, etc., cuyo trabajo se inició en la anterior etapa educativa. En la expresión corporal se juntan tres elementos que contribuyen a la expresión y a la comunicación del cuerpo: se trata del propio cuerpo, del espacio y del tiempo en que ese cuerpo se mueve. Los tres elementos configuran el significado de

una acción expresiva.

Será conveniente realizar, con estos contenidos, un tratamiento didáctico específico, en el que sea posible polarizar la atención según la finalidad y el momento de desarrollo motor de los alumnos, para volver continuamente a la globalidad y valorar cómo el trabajo específico sobre algún elemento modifica las posibilidades de la expresión de cada alumno.

5.4.La intervención educativa en Educación Física en la ESO

En la Educación Secundaria, los alumnos y alumnas llegan a esta etapa educativa con un bagaje y una experiencia motriz previa fruto del trabajo realizado en la etapa anterior. Esta experiencia motriz es característica y diferenciada en cada alumno. Será necesario que el profesor conozca la situación de partida de cada uno de ellos y tenga en cuenta la práctica realizada anteriormente para fundamentar los nuevos aprendizajes propios de la etapa en los ya realizados en la anterior.

El aprendizaje se debe concebir como un proceso de construcción del alumno guiado por el profesor. En esta etapa, el profesor ha de tender a utilizar estrategias didácticas o métodos diferentes basándose en cada situación y tipo de contenido a enseñar o transmitir. En ocasiones será necesario utilizar estrategias basadas en la recepción o reproducción de modelos, las cuales serán aconsejables para el aprendizaje de ciertas técnicas o habilidades específicas; en otras ocasiones, será necesaria la utilización de modelos o estrategias basadas en el descubrimiento, la búsqueda o la resolución de problemas, las cuales desarrollarán en los alumnos su capacidad de respuestas motoras y de adaptación a diferentes situaciones. La utilización de metodologías basadas en el aprendizaje por descubrimiento tienen una especial importancia en esta etapa con vistas a la resolución de situaciones de tipo táctico y al establecimiento de relaciones entre las estructuras motrices y cognoscitivas de los alumnos, (DCB del MEC, 1992).

Los contenidos se deben trabajar procurando no situar en primer lugar la enseñanza de los elementos técnicos de ejecución y posteriormente los elementos de decisión, sino que será necesario combinarlos para que los alumnos aprendan al mismo tiempo tanto la habilidad como la forma de aplicarla

Será también aconsejable informar a los alumnos sobre los objetivos propios que la Educación Física pretende, así como los relativos a los de la unidad didáctica concreta que se esté o que se vaya a trabajar. De esta manera, los alumnos estarán motivados y les ayudará a dosificar su esfuerzo en la progresión hacia los mismos. Igualmente es importante relacionar la actividad de la clase con aquella que se realiza o sucede en el entorno escolar, incluyendo también actividades físicas de tipo alternativo con el fin de facilitar una más amplia experiencia y riqueza motriz.

Se ha de evitar dedicar muchas sesiones a los aspectos teóricos de la

asignatura (la Educación Física es mayoritariamente procedimental), y procurar incluir o introducir estos contenidos "teóricos" a partir de la práctica.

Por otra parte, es necesario que el profesor prevea todas aquellas actividades y estrategias encaminadas a la atención a la diversidad en el aula. Los alumnos que padezcan cualquier tipo de afección, patología o necesidad educativa especial para la práctica física convencional, tendrán que ser integrados en el grupo clase por medio de actividades de aprendizaje individualizadas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de cumplir con tres requisitos:

- a) Ha de ser *significativo*, ha de ayudar al alumno a establecer relaciones entre los conocimientos previos y los contenidos nuevos.
- b) Ha de ser *funcional*, de manera que permita ver al alumno la aplicabilidad de los contenidos, su utilidad para la adquisición de contenidos posteriores y para mejorar las habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje.
- c) Ha de ser *memorístico pero no mecánico*, pues debe permitir la transferencia de los contenidos procedimentales a contextos y ámbitos diferentes de aquellos en que se produce el aprendizaje.

Las actividades deben ayudar al alumno a acercarse progresivamente a los conocimientos reconocidos cultural y socialmente y a llevar a cabo una reflexión crítica sobre ellos. Según el DCB del MEC (1992), para ello es preciso:

- a) Atender a los conocimientos previos de los alumnos.
- b) Utilizar métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje que le permitan al alumno modificar sus conocimientos y elegir los contenidos para conseguirlos.
- c) El profesor ha de actuar de mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje ejerciendo de motivador, guía y graduador del mismo.

La diferencia en función del sexo aumenta con la aparición de los caracteres sexuales secundarios y, en consecuencia, se acusan más las diferencias en cuanto a la competencia motriz y en cuanto a intereses y motivaciones. En Educación Física, el favorecer la autonomía de los alumnos permite que ellos mismos autorregulen mejor su propio esfuerzo, diseñando y organizando las tareas, a la vez que las distribuyen en el tiempo, en función de sus posibilidades, intereses y motivaciones.

El profesor de Educación Física debe proponer actividades que promuevan la reflexión sobre diferentes modelos de actividad física y favorezcan actitudes que refuercen la motivación por el ejercicio físico y la

salud.

El aprendizaje significativo exige del profesor una selección previa de los contenidos, que deben atender a las siguientes características:

- Ser relevantes para los alumnos.
- Tener un gran componente funcional
- Estar vinculados a la sociedad.
- Que sean la base de otros posteriores
- Que permitan adquirir gran número de capacidades.

Estos contenidos no deben seleccionarse y secuenciarse arbitrariamente, sino en función de las capacidades reales de los alumnos. Para ello, el profesor debe:

- Establecer una estructuración clara de las relaciones entre conceptos.
- Graduar los procedimientos.
- Progresar en las actitudes.

A partir de los 12 años aumentan las diferencias entre los alumnos respecto a sus capacidades, intereses y motivaciones. El profesor lo debe tener en cuenta a la hora de plantear las actividades de enseñanza-aprendizaje, si queremos que el alumno pueda elegir y configurar el camino que más se adapte a sus posibilidades, limitaciones y gustos.

Para ello, se deberán plantear actividades de distinta complejidad, con realización de distintas tareas y, si fuera necesario, actividades de refuerzo para quien las necesite. Lo importante es que el profesor ayude al alumno a reconocer sus posibilidades y limitaciones y valore positivamente los logros conseguidos con esfuerzo.

En la adolescencia se debe prestar mucha atención a los cambios físicos ya que pueden generar desequilibrios psicológicos que afecten tanto a la autoestima del alumno como a su relación con los demás. Ambos aspectos pueden repercutir negativamente en su proceso de aprendizaje.

Todas las orientaciones didácticas generales de la etapa son transferibles al área de Educación Física. Sólo se deberá prestar una especial atención a los métodos pedagógicos que se utilizarán a la hora de plantear los contenidos y las actividades de aprendizaje. Se debe pasar de la pedagogía del modelo, tradicionalmente utilizada en esta asignatura, a la pedagogía de la situación o del descubrimiento guiado. (DCB del MEC, 1992).

En lo que se refiere a las actividades de evaluación, hasta ahora utilizadas como herramienta de la enseñanza selectiva -que se materializaba en los exámenes-, es en la enseñanza integradora una estrategia didáctica al servicio

del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe estar incorporada al diseño curricular. Tiene como misión ayudar a reajustar y orientar permanentemente el proceso de enseñanza y aprendizaje y todos los elementos que en él inciden. Así pues, debe ayudar al profesor a analizar críticamente su propia intervención didáctica y tomar decisiones al respecto.

Las orientaciones didácticas para la evaluación señalan tres funciones básicas de ésta:

- 1) Identificar el estado en que se encuentran los alumnos al iniciar un tema: *evaluación inicial*.
- 2) Modificar la estrategia docente a medida que se recibe información sobre el nivel de asimilación que nos hemos propuesto: *evaluación continua o formativa*.
- 3) Comprobar si se han logrado, y hasta qué punto, los objetivos: *evaluación sumativa*.

La evaluación debe responder a las siguientes preguntas:

- *¿Qué evaluar?:* la evaluación debe afectar a todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje susceptibles de ser evaluados. Es decir, los objetivos, contenidos, la temporalización, las unidades didácticas, la propia evaluación, etc. En definitiva, la evaluación debe realizarse sobre todos y cada uno de los diferentes elementos del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma específica, la evaluación se centra sobre el alumno, el proceso de enseñanza y el profesor.

- *¿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-aprendizaje: *antes*, *durante* y al *final* del mismo.

La *evaluación inicial* permite determinar el nivel de partida de los alumnos y el momento en que se encuentran para poder así iniciar una nueva etapa de aprendizaje.

La *evaluación formativa* realizada a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite obtener información relativa a cómo se desarrolla dicho proceso, orientando posibles y sucesivas tomas de decisiones en cuanto a la continuidad de lo programado o a la necesidad de reconducir el proceso efectuando los cambios necesarios.

La *evaluación sumativa* se realiza al final de un proceso completo de enseñanza-aprendizaje y tiene por objeto la obtención de la información relativa al grado de consecución de los objetivos y de los aprendizajes propuestos al inicio.

- *¿Cómo evaluar?:* la Educación Física debe combinar técnicas de evaluación cuantitativas y cualitativas, lo que nos llevará a dos tipos de

evaluación: la objetiva y la subjetiva. Así pues, se hace necesario utilizar procedimientos diferentes para su instrumentalización.

Las características propias del área hacen que confluyan gran número de variables y comportamientos susceptibles de ser evaluados, requiriendo, cada uno de ellos, técnicas y procedimientos diferentes; si bien la evaluación en el nuevo sistema educativo se orienta más hacia la manera en cómo los alumnos aprenden; es decir, en el proceso, y no tanto en el resultado final o en el producto. Ello obligará al profesor a utilizar técnicas y procedimientos concretos, éstos se pueden agrupar en los siguientes:

- *Procedimientos de experimentación*: tests y baterías de tests.
- *Procedimientos de observación*: Listas de observación de la conducta, escalas descriptivas, escalas numéricas, registro de acontecimientos, muestreos de tiempo, etc.
- *Procedimientos de interrogación*: exámenes, preguntas, entrevistas, etc.

Para finalizar este apartado la página siguiente muestra un mapa conceptual que recoge las principales ideas y contenidos tratados hasta aquí sobre la Educación Física en el sistema educativo.

6. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CURÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Después del análisis realizado sobre los diferentes aspectos del currículum de la Educación Física en el sistema educativo se hace necesaria una profunda reflexión que conduzca hacia la adopción de medidas y acciones en todas las decisiones docentes. Es necesario, pues, considerar aspectos relacionados con diferentes ámbitos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física.

Es conveniente reflexionar sobre un conjunto de consideraciones psico-pedagógicas vinculadas a aspectos tales como la concepción cognitiva de la motricidad, a criterios fisiológicos y pedagógicos relacionados con el crecimiento y el desarrollo, al papel de la Educación Física en los ejes transversales del currículum. Igualmente se hace necesaria una reflexión que establezca algunos criterios sobre cómo entendemos que debe ser el aprendizaje significativo de la motricidad y, consecuentemente con todo ello, cómo debe orientarse la Educación Física en las etapas de Primaria y Secundaria y cómo debe ser evaluada.

6.1. La concepción cognitiva de la motricidad

Ya hemos dicho que el cuerpo y el movimiento son los ejes de la acción didáctica en Educación Física. Por tanto, es el movimiento voluntario, aquél que se realiza con intencionalidad y para lograr un objetivo, el que a nosotros, como profesores de Educación Física en un contexto educativo, nos interesa desarrollar y trabajar con nuestros alumnos y alumnas. Si la principal característica del movimiento voluntario es la intencionalidad de la acción y, si la inteligencia es la característica que diferencia al hombre del resto de seres vivos, debemos basar todo nuestro trabajo educativo en una concepción cognitiva de la motricidad.

A este respecto, el Diseño Curricular de Educación Física para Primaria del MEC (1992: 15) especifica: *"En esta etapa tiene particular importancia la conexión entre desarrollo motor y cognoscitivo"*. Por su parte Piaget (1977: 145) dice: *"la imagen mental es un producto de la interiorización de los actos de inteligencia y no un dato previo a éstos"*. Igualmente, Le Boulch (1978: 100) cuando se refiere al aprendizaje de movimientos dice: *"el aprendizaje es orientado por la conciencia más o menos clara del fin propuesto (intencionalidad)"*.

Las diferentes perspectivas existentes sobre el movimiento y su adquisición deben entenderse en conjunto todas ellas para constituir una visión cognitiva de la motricidad. A este respecto Castañer y Camerino (1991: 27) destacan: *"todo movimiento es un sistema de procesamiento cognitivo en el que participan diferentes niveles de aprendizaje del sujeto gracias a un desarrollo inteligente de elaboración sensorial que va de la percepción a la conceptualización"*.

Cualquier interpretación de una motricidad inteligente tiene un componente o un momento en su realización o aprendizaje de cognición, simbolización o conceptualización del mismo. Da Fonseca (1996: 162) , junto con otros autores, propone el siguiente proceso en la realización del movimiento: a través del sistema nervioso se captan los estímulos sensoriales, éstos pasan a un nivel superior en donde se produce una percepción y un tratamiento cognitivo de los mismos, formándose una imagen mental de la acción que desemboca en una simbolización. La simbolización es una producción mental característica de los seres inteligentes, la cual, a su vez, orienta la conceptualización, que es el máximo nivel de un proceso cognitivo y que se concreta en la producción de la o las acciones motrices que hay que realizar.

Castañer y Camerino (1991: 28) formulan un planteamiento similar de la motricidad y especifican: *"Es por ello que atender al desarrollo cognitivo posibilita una mejor programación y control del movimiento, estableciendo así un proceso circular en el que el movimiento activa a la sensación, la sensación a la percepción, la percepción a la cognición, la cognición al movimiento y éste, de nuevo, a la sensación, repitiendo así todo un proceso evolutivo de forma continua"*.

Así, para estos autores, el movimiento es el resultado de un proceso circular y en forma de espiral ascendente en el que se van repitiendo las fases de sensación, percepción, cognición y movimiento.

Esta concepción cognitiva de la motricidad nos debería hacer replantear algunos de los posicionamientos tradicionales de la enseñanza de la Educación Física y orientarla hacia una concepción global, por lo menos, en las etapas de escolarización obligatoria y, de forma especial, en la etapa de la Educación Primaria.

6.2. Algunos aspectos fisiológicos y pedagógicos que hay que considerar

A continuación exponemos una serie de consideraciones desde una perspectiva fisiológica y pedagógica en la realización de la actividad física en las etapas de la educación Infantil, Primaria y Secundaria que el profesor tendría que considerar en su actividad docente con los alumnos y alumnas.

Por una parte, exponemos todo un conjunto de finalidades que se deberían conseguir con la práctica de actividades físicas en estas edades y, por otra, una serie de pautas de actuación en relación al desarrollo motor.

En lo que se refiere a la actividad física en relación con el desarrollo motor, es importante considerar (Díaz, 1999):

- Incentivar los procesos de desarrollo motor con especial incidencia en los demás ámbitos de la persona: cognitivo, social, afectivo, etc.
- Satisfacer todas las necesidades de movimiento del individuo atendiendo a la motricidad propia de cada estadio evolutivo.

- Mediante la práctica de actividad física, dotar al alumnado de los procedimientos, conocimientos, hábitos, actitudes y normas que le ayuden a mejorar su calidad de vida.
- Formar una amplia base motriz mediante el trabajo de los diferentes esquemas motores que contribuyan a la vez al desarrollo de las capacidades motrices y al aprendizaje de todo tipo de habilidades y, en especial, las deportivas.
- Desarrollar, con la práctica de diversas actividades físicas, elementos de tipo social, de relación y de expresión que incidan en el desarrollo de ámbitos concretos de la personalidad.
- Que el alumnado conozca y acepte su propio cuerpo y las posibilidades de éste, de manera que se contribuya a su desarrollo afectivo.
- Que el trabajo que se vaya a realizar tenga una implicación cognitiva y que facilite un aprendizaje significativo, lo que comportará el desarrollo del ámbito cognoscitivo.

Algunas consideraciones referentes a pautas de actuación del profesor de Educación Física en relación con el desarrollo motor pueden ser las siguientes:

- Favorecer un crecimiento y desarrollo adecuados a la etapa o estadio evolutivo de los alumnos y alumnas.
- Tener siempre presente de forma prioritaria la salud de los alumnos, tanto la presente como la futura.
- Realizar actividades físicas que sean las más adecuadas a la edad y características de los alumnos.
- Favorecer el crecimiento y maduración de los diferentes sistemas corporales.

Sistema esquelético:

- Realizar una actividad físico-deportiva adecuada a la edad y características del individuo.
- Evitar las competiciones que puedan ocasionar posibles lesiones.
- No realizar actividades físicas excesivamente intensas.
- No incidir excesivamente en el trabajo de potencia.
- Cuidar las posturas incorrectas, especialmente las de la columna vertebral.

Sistema muscular:

- Realizar actividades físicas que mejoren el sistema y doten al individuo del tono muscular necesario.

- Evitar las actividades que puedan producir lesiones sobre este sistema.
- No realizar discriminaciones entre sexos.

Sistema adiposo:

- Practicar actividades físicas que puedan compensar el posible exceso de alimentación.
- Orientar una dieta sana y equilibrada.
- Ayudar a superar los factores que inciden negativamente en el estado psicológico.

Sistema nervioso:

- Desarrollar el mayor número posible de esquemas motores antes de que se produzca la mielinización del sistema. Igualmente, desarrollar un trabajo de velocidad en edades tempranas.
- Relación del trabajo físico con las leyes del desarrollo del sistema nervioso: cefalocaudal y proximodistal.
- Las competiciones deben realizarse siempre entre individuos del mismo nivel.
- Realizar las diferentes actividades rodeadas de aspectos lúdicos.
- Presentar las diferentes actividades con la metodología adecuada.
- En las competiciones, los deportes y sus reglamentos deben estar adaptados a la edad de los alumnos.
- Intentar ofrecer una amplia variedad de actividades y tareas.
- Que las actividades y tareas tengan una orientación polivalente, es decir, que sirvan para varias cosas o que capaciten al individuo para acciones variadas.
- Para que se cumpla el principio de polivalencia anterior es necesario una acción multilateral, es decir, abordar las actividades y tareas desde múltiples enfoques, variantes y planteamientos.
- En general evitar:
 - El exceso de fatiga.
 - Retrasos e involuciones en el crecimiento.
 - Posibilidad de sobrepasar los límites cardiovasculares
 - Problemas de tipo articular (sobre todo de tipo crónico).
 - Estrés por la competición.
 - Efectos no educativos del deporte de competición.
 - Discriminaciones por las características personales de cada

alumno.

6.3. La Educación Física en relación con los temas transversales del currículum

En un apartado anterior, cuando analizábamos el modelo curricular del sistema educativo Español ya hicimos alusión a los temas transversales. Aquí vamos a intentar estudiar algunas relaciones que desde la Educación Física se establecen con los mismos.

Ya hemos dicho que, además de los contenidos que poseen una estrecha relación entre las diferentes áreas, existen toda una serie de aspectos, que destacan de forma relevante en nuestra sociedad y que, por sí solos, son motivo de tratamiento en los diversos currículos educativos y, por tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos aspectos o temas no siempre tienen un tratamiento explícito en los contenidos y objetivos de las etapas o de las programaciones, pero sí lo tienen de una forma implícita. Por tanto, no sólo pueden ser tratados, sino que es necesaria su incorporación en los diferentes proyectos curriculares de centro.

La opción de integrar estos temas en cada una de las áreas en lugar de hacerlo de forma compartida entre ellas les da un carácter que permite considerarlos como ejes transversales del currículum y, por tanto, deben tener un tratamiento interdisciplinario.

Para el tratamiento de todos estos temas transversales, la Educación Física, vuelve a tomar un papel relevante ya que sus características y peculiaridades la destacan como posible área organizadora de muchos de estos temas. Algunas de las posibles aportaciones que el área puede realizar a los temas transversales son las siguientes (Díaz, 1999):

- **Educación para la salud:** con la práctica motriz, juntamente con contenidos de otras áreas, los alumnos van construyendo relaciones entre el cuerpo, la actividad motriz y la salud. La educación para la salud impregna buena parte de los contenidos propios del área de Educación Física, debiendo contribuir ésta al conocimiento del cuerpo en todas sus dimensiones.

Algunas concreciones para el área de Educación Física son las siguientes:

- Beneficios de una correcta práctica de actividad física.
- Incidencia de los hábitos perjudiciales para la salud y su relación con la práctica de actividad física.
- Higiene y nutrición.
- Aspectos fisiológicos en la práctica de actividades físicas.
- Aspectos de seguridad en la práctica de actividades físicas.

- Cuidado del cuerpo.

- Etc.

- **Conocimiento e igualdad de oportunidades entre los sexos:** el conocimiento mutuo entre sexos que se consigue a través de la práctica de actividades físicas debe servir de base para el respeto de las características de cada uno de ellos. Igualmente, la práctica de actividades físicas debe contribuir a eliminar los estereotipos sexistas tanto de la propia práctica deportiva como los de la vida cotidiana.

Algunas concreciones para el área de Educación Física son las siguientes:

- Las actitudes "machistas" en la actividad física y el deporte.

- Práctica de todo tipo de actividades físico-deportivas por parte de todos (expresión, danza, fútbol, etc.)

- Vocabulario y actitudes en las actividades físico-deportivas.

- Actitudes de discriminación hacia las cualidades físicas o tipológicas de los demás.

- **Educación del consumidor:** la sociedad actual nos acosa con un sinfín de marcas, modas, actitudes, modelos, etc., los cuales llegan a condicionar a los alumnos impidiéndoles adoptar una actitud crítica y responsable frente al gasto y el consumo. La desmitificación de estos aspectos, a partir de las clases de Educación Física, contribuirá a una educación del consumidor.

Algunas concreciones para el área de Educación Física son las siguientes:

- Incidencia de la publicidad en las "marcas" de ropa deportiva.

- Modelos de "cuerpo" que transmiten los medios de comunicación.

- Aprovechamiento del material deportivo.

- Reciclaje de materiales para la práctica de actividades físico-deportivas.

- Productos de alimentación.

- **Educación ambiental:** una de las características de la práctica de actividades físicas es su constante interacción con el medio en que los alumnos viven y, en ocasiones, con el medio natural. Desde el área se pueden promover actividades de aprendizaje que ayuden a conocer el entorno y a tener actitudes de respeto, mejora, conservación, etc., del mismo.

Algunas concreciones para el área de Educación Física son las siguientes:

- Actividades físico-deportivas en el medio natural.

- Actividad física en el medio urbano.

- **Educación para la paz:** la práctica de actividades físicas y, especialmente, la práctica de los deportes de cooperación/oposición, propician situaciones de tensión, enfrentamiento, rivalidad, etc., que es necesario resolver con una actitud de diálogo; a la vez son útiles para promover actitudes básicas de convivencia, respeto, solidaridad, participación, etc.

Algunas concreciones para el área de Educación Física son las siguientes:

- Tolerancia en la práctica de actividades físico-deportivas.
- Racismo y xenofobia.
- Aceptación de los resultados del juego y de los deportes.
- Juego limpio.

- **Educación vial:** todos aquellos contenidos propios de la Educación Física referidos al cuerpo en el espacio y en el tiempo fomentarán esquemas motores que tendrán una transferencia positiva a situaciones normales del medio urbano o vial. La inclusión de juegos y actividades que simulen situaciones viales serán de gran importancia para que desde el área se pueda hacer una relevante aportación a este tipo de educación.

Algunas concreciones para el área de Educación Física son las siguientes:

- Respeto a las normas de circulación en la práctica de actividades físicas en el medio urbano.
- Las actividades con bicicletas, patines, marchas, recorridos urbanos, etc.
- Los juegos en lugares y parques públicos.

- **Educación moral y cívica:** desde el área de Educación Física se fomentarán todas aquellas actitudes de autoestima y de respeto, basadas en el conocimiento y aceptación de las propias o ajenas posibilidades y limitaciones. Igualmente se fomentarán todas aquellas actitudes de aceptación de diferencias, de solidaridad, de cooperación, tolerancia, comprensión, de participación activa, etc.

- **Educación para la diversidad intercultural:** la práctica de actividades físicas y juegos tradicionales o característicos de cada una de las diferentes culturas puede ser una herramienta útil para la aproximación, comprensión e integración entre personas de diferentes razas o culturas.

6.4. El aprendizaje significativo de la motricidad

En general, la orientación que históricamente se ha dado al aprendizaje

de la Educación Física se ha fundamentado en la consecución de objetivos exclusivamente del ámbito motor. Así pues, observamos que la mayoría de la bibliografía sobre el aprendizaje motor en Educación Física está centrado en el producto, es decir, en la consecución de un resultado motor, de "patrones maduros" de la marcha, del salto, de los lanzamientos...; o, en la automatización de "programas motores" mediante los cuales lograr que los alumnos consigan mayor rendimiento en la realización de cualquier acción motriz. Igualmente es conocida la orientación en el empeño de que los niños y las niñas realicen gestos deportivos con la mejor técnica y la mayor eficacia posible.

Estos planteamientos se corresponden con una concepción no tan sólo cartesiana del cuerpo, sino con una visión del cuerpo/máquina y del rendimiento. Actualmente hay muchos profesionales de la Educación Física que en el ámbito docente rechazamos de pleno esta visión y que apostamos por una Educación Física escolar que realce un tratamiento pedagógico del cuerpo.

Esta orientación tradicional del aprendizaje de la Educación Física no analiza ni tiene en consideración los procesos de aprendizaje y si lo hace es exclusivamente para poner el acento en la consecución del mejor producto; es decir, en la modificación del comportamiento motor del individuo. Esta manera de entender el aprendizaje motor se identifica con el conductismo y en ocasiones con las teorías más clásicas del condicionamiento.

En la Educación Física escolar nosotros perseguimos un aprendizaje de la motricidad en general a partir de una perspectiva constructivista y significativa. Coincidimos plenamente con la noción de aprendizaje motor desarrollada por Riera (1989) de que no se aprenden movimientos nuevos sino lo que verdaderamente sucede es que el individuo aprende a establecer nuevas y variadas coordinaciones de movimientos a partir de los aprendidos anteriormente.

La primera idea básica que orienta nuestra propuesta es la consideración del aprendizaje motor no sólo fundamentado en la adquisición mecánica de gestos o acciones motrices sino también en que el individuo sepa utilizar esos aprendizajes y aplicarlos en las acciones cotidianas tanto de la actividad física como las del mundo en el que vive. Igualmente pretendemos que el aprendizaje se oriente a que los alumnos sepan dar respuestas para resolver problemas y situaciones motrices y a realizar producciones propias, es decir, aprender a aprender.

El nuevo sistema educativo se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje, hecho que representa una manera concreta de entender el proceso didáctico: la comprensión frente a la repetición, la construcción frente a la acumulación de contenidos, la significación frente a la memorización, etc.

El aprendizaje significativo trata de establecer vínculos entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos de los alumnos. Esto lleva implícito que

los nuevos contenidos se han de relacionar de manera sustantiva y no aleatoria con lo que el alumno ya sabe; es decir, debe ser asimilado en su estructura cognitiva y no limitarse a la mera repetición, mecanización o automatización de acciones motrices.

Otros elementos claves para conseguir aprendizajes significativos están determinados por la funcionalidad y utilidad del aprendizaje y por la necesidad de que el alumno llegue a ellos a través de una intensa actividad mental.

La tabla siguiente -inspirada en los principios psicopedagógicos propuestos por la LOGSE (1990)-, resume los principales aspectos del aprendizaje significativo que debemos procurar respetar en la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	
¿De dónde parte?	* De los conocimientos previos de los alumnos.
¿Cuáles son las condiciones para que se produzca?	* El contenido debe ser potencialmente significativo: - Desde la estructura lógica del área. - Desde la estructura psicológica del alumno. * El alumno debe estar motivado y tener una actitud favorable: nada tiene sentido a no ser que el alumno se lo haga suyo.
¿Cómo se realiza?	* Mediante una intensa actividad del alumno: proceso de reflexión y no simple activismo. * El profesor actúa de mediador entre el alumno y el nuevo conocimiento.
¿En qué consiste?	* Modificación de los esquemas de conocimiento: desequilibrio-reequilibrio, (disonancia cognitiva).
¿Qué buscamos?	* Estructura cognitiva comprensiva: aprender a aprender.

Tabla 5: Aspectos básicos del aprendizaje significativo

Además de todos los aspectos descritos sobre el aprendizaje significativo deberíamos también tener en cuenta los criterios que a continuación se relacionan y que tienen una especial incidencia en el aprendizaje significativo de la Educación Física.

- Plantear habilidades a los alumnos con un grado de dificultad adecuado a los mismos y que requieran de ellos la necesidad de regular de forma consciente y deliberada su actuación. De esta manera se verán en la necesidad de planificar una idea motriz previa, a controlar su actuación en la realización de la acción motriz y, finalmente, a evaluar el proceso y el resultado de esta actuación.
- Evitar la repetición mecánica de tareas o habilidades basadas en la consecución de objetivos concretos y procurar que el alumno domine diferentes procedimientos para elegir, razonadamente, los más adecuados para resolver con éxito la actividad planteada.

- Realizar actividades en contextos variados y diferentes procurando que estos contextos resulten funcionales, es decir, próximos a situaciones reales de los alumnos.
- Procurar una metodología en la clase que propicie un clima de reflexión, de duda, de exploración y si es necesario, de discusión entre grupos sobre las distintas maneras de cómo poder resolver el problema o la actividad motriz planteada.
- Que las actividades motrices realizadas tengan una transferencia a otras de un gradiente superior o a otros ámbitos o contextos aunque no sean de la Educación Física.

A partir de todo lo expuesto hasta aquí podríamos definir que en Educación Física ***“el aprendizaje significativo es aquél que estimula una necesidad en los alumnos y se incorpora a las estructuras de conocimiento que éstos ya poseen”***, (Díaz, 1999: 89).

La aplicación de todos estos conceptos en el ámbito de la Educación Física puede converger en una manera concreta de abordar y tratar los diferentes elementos que intervienen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. La siguiente figura muestra esos elementos.

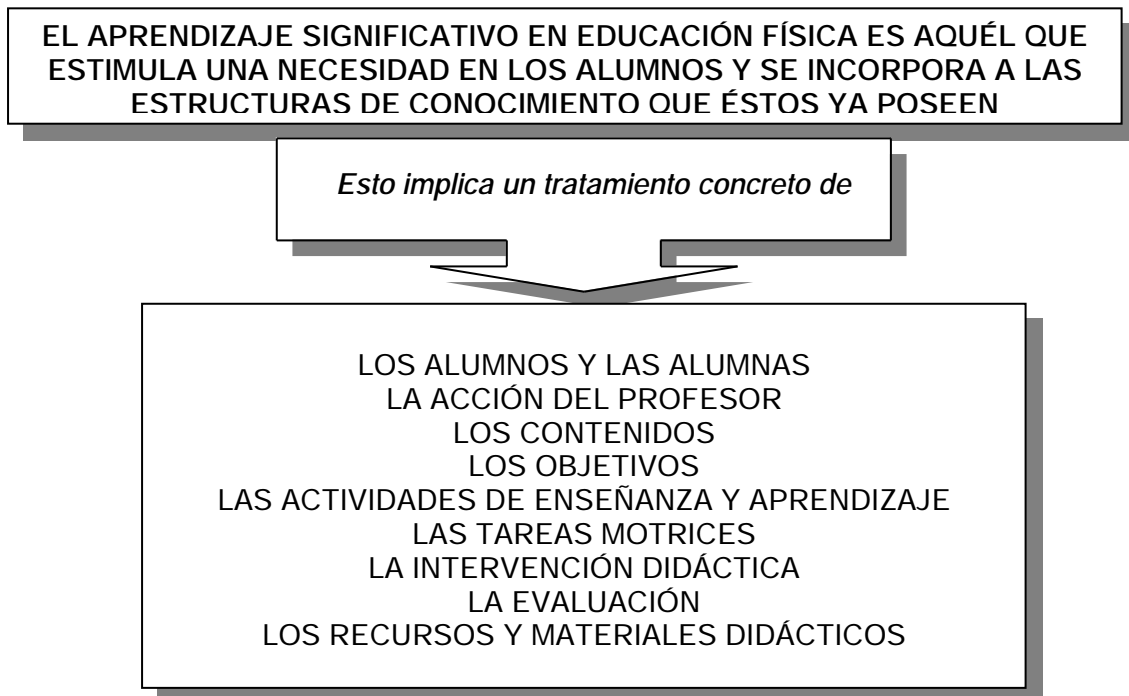


Figura 2: *Elementos que hay que considerar para favorecer aprendizajes significativos en Educación Física*

* Consideraciones respecto a los alumnos y las alumnas:

Los alumnos y las alumnas son los protagonistas principales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todas las acciones didácticas se encaminan hacia la consecución por parte de éstos de un amplio y variado conjunto de formas culturales aceptadas y necesarias para formar parte y moverse en la sociedad en la que viven.

Se hace patente la necesidad de que el profesor conozca cómo son sus alumnos en todos los aspectos posibles. Tanto desde el punto de vista de la construcción de nuevos aprendizajes -en nuestro caso aprendizajes motrices-, como desde la perspectiva significativa que defendemos es imprescindible conocer la base o el punto de partida de cada uno de los alumnos y alumnas. Será necesario, por tanto, determinar ese punto de partida; es decir, conocer lo que hemos venido en denominar *estructuras de acogida*. En el caso del aprendizaje de la Educación Física, éstas se concretan en dos grandes apartados: el primero, hace referencia a aquellos aspectos fisiológicos y de desarrollo que tendrán una incidencia especial en el nuevo proceso de aprendizaje y, el segundo, a todos aquellos aspectos de tipo psicopedagógico que delimitarán las acciones que hay que realizar y la metodología que hay que utilizar.

Con respecto a los aspectos fisiológicos y de desarrollo hemos de tener presente cualquier patología que incida sobre el aprendizaje y que aconseje un tratamiento diverso al resto de compañeros. En segundo lugar, hemos de considerar el nivel de desarrollo y maduración así como las diferencias posibles entre la edad cronológica y la biológica.

Las *estructuras de acogida* por lo que se refiere a los aspectos psicopedagógicos se centran en los conocimientos que los alumnos ya poseen y el nivel de los mismos, en las ideas previas; es decir, en aquello que el alumno puede saber sobre los nuevos contenidos motivo de aprendizaje, pero que no tendría que saber y que en todo caso lo ha adquirido a través de un aprendizaje latente o de otro tipo, aunque de manera no intencionada; y por último, los aspectos relacionados con el nivel de motivación y de aspiraciones con que se van a abordar los nuevos aprendizajes.

Finalmente, hemos de considerar que cada alumno-a tiene un estilo personal de aprender y que hemos de procurar que desarrollen estrategias personales de aprendizaje frente a la simple acumulación mecánica de los mismos.

El cuadro de la página siguiente recoge las estructuras de acogida.

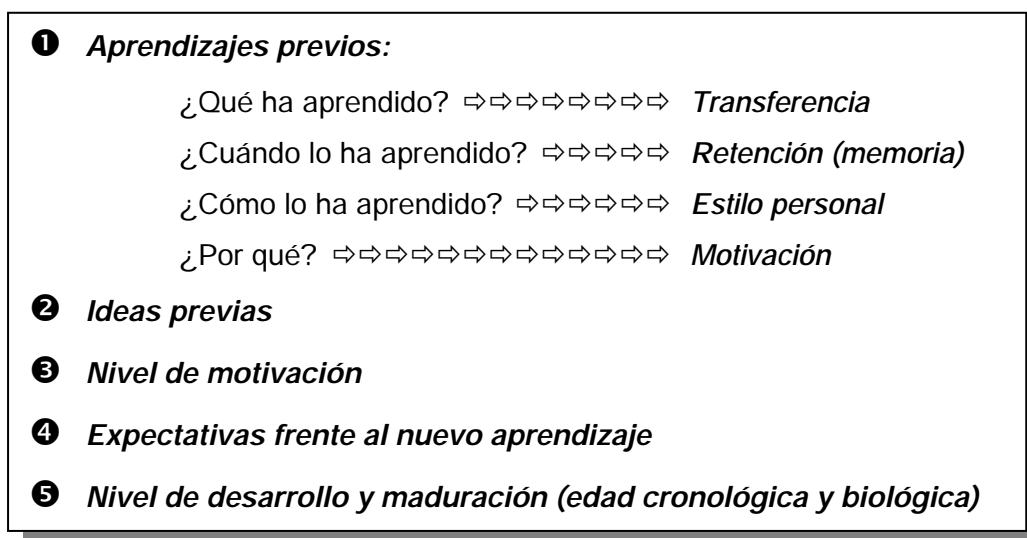


Figura 3: Las estructuras de acogida en los alumnos como base y punto de partida para el aprendizaje significativo

* Consideraciones respecto a la acción del profesor-a

Para facilitar aprendizajes en Educación Física teniendo como referencia la actuación o incidencia del profesor debemos partir del principio de que éste no es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Volvemos a situar al alumno como eje y principal protagonista de las acciones didácticas.

Durante muchos años se ha considerado al profesor de Educación Física como el elemento más importante, llegándose a desarrollar estudios e investigaciones para determinar el perfil del profesor ideal. Las consideraciones respecto a la importancia y al papel del profesor han variado y combinado sustancialmente en la actualidad (paradigmas presagio-producto y proceso-producto).

En el caso que nos ocupa consideramos tres aspectos que hay que destacar en cuanto al papel del profesor en la interacción con los alumnos en la clase. En primer lugar, consideramos al *profesor como un mediador*, como un puente entre el alumno y el nuevo contenido. Si establecemos una diferenciación entre lo que el alumno es capaz de realizar solo y lo que es capaz de realizar con la ayuda de otras personas vemos claramente el ámbito de incidencia y actuación del profesor. El profesor debe ir estableciendo puentes entre lo que el alumno ya sabe o es capaz de realizar y el nuevo aprendizaje.

La segunda consideración respecto a la actuación del profesor destaca la condición de *conductor y transmisor de aprendizajes*. El que aprende es el alumno, no el profesor. Un claro ejemplo de esta consideración y, en este caso,

no referido a la Educación Física, es el del profesor de autoescuela y el alumno que quiere aprender a conducir. En este ejemplo el profesor no se sienta al volante y demuestra sus habilidades conduciendo, es el alumno quien lo hace y aprende a través de las explicaciones y orientaciones que éste le va dando. El profesor actúa de guía, puente o transmisor del aprendizaje siendo el alumno el protagonista de este proceso y no aquél.

Finalmente, creemos que el profesor debe ser un *dinamizador de situaciones didácticas* entendidas éstas como aquellas acciones que el profesor realiza para crear un clima y ambiente propicio y atractivo para el aprendizaje.

* Consideraciones respecto al carácter de los contenidos en Educación Física

Los contenidos en educación son el conjunto de formas culturales y de saberes que es necesario aprender y conocer; o, dicho de otra manera, *los contenidos son las competencias que un sujeto debe dominar para una cosa concreta*.

Los contenidos de la Educación Física son también formas culturales y saberes, la mayoría de ellos consistentes en formas o maneras de proceder, es decir, de saber realizar un amplio repertorio de acciones motrices. La magnitud de los posibles contenidos que hay que trabajar desde la Educación Física es tal que se hace difícil poder abarcar y llegar a todos desde la institución escolar. Por tanto, es necesario partir de una serie de consideraciones orientadas a procurar el aprendizaje de los contenidos relevantes de la motricidad.

En primer lugar, hemos de diferenciar la variada *tipología de los contenidos* de la Educación Física a partir de los criterios siguientes: según su *ámbito*, según su *periodicidad*, según la *relación con otras áreas* y según el *grado de definición*.

⇒ *Ámbito de los contenidos:*

En los diferentes diseños curriculares se establecen los siguientes ámbitos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos *conceptuales* son relativos a hechos, conceptos y sistemas de conceptos. Los conceptos designan conjuntos de hechos, objetos o símbolos que tienen ciertas características comunes, y los sistemas de conceptos describen relaciones entre los conceptos. Veamos un ejemplo referido a la Educación Física.

- Hecho: un salto hacia delante con pies juntos.
- Concepto: los saltos horizontales.
- Sistema de conceptos: las posibilidades de saltar del cuerpo humano.

Los contenidos *procedimentales* son el conjunto de técnicas, habilidades o estrategias que el alumno debe saber realizar o, dicho de otra forma, conjunto de acciones ordenadas que un alumno debe realizar para alcanzar una meta determinada. Un ejemplo de procedimiento referido a la Educación Física es el siguiente:

- Lanzar y recibir un balón por parejas.

Los contenidos *actitudinales* hacen referencia a los valores, que son principios normativos que se concretan en normas, que a su vez son reglas de conducta que se deben respetar. Las actitudes demuestran el respeto a los valores y normas. Veamos un ejemplo de cada uno:

- Un valor: el compañerismo.
- Una actitud: la conducta de compartir.
- Una norma: recoger el material al finalizar la clase.

⇒ *Periodicidad de los contenidos:*

Nos referimos a la periodicidad de los contenidos para destacar dos tipologías a partir de la distribución temporal de los mismos; es decir, a su distribución a lo largo de una etapa de escolarización. De esta forma podemos observar que existe toda una serie de contenidos cuya distribución se realiza a lo largo de toda una etapa educativa y otros que, por sus características, se concentran en periodos de tiempo relativamente cortos y determinados.

A los primeros les hemos denominado *contenidos lineales* y nos referimos a aquéllos que en una programación van apareciendo a lo largo de toda una etapa educativa o periodo de tiempo relativamente largo. Su tratamiento puede ser idéntico en cada momento que aparecen o en niveles superiores de intensidad, complejidad o dedicación. Se trata de un tipo de contenido presente siempre en la programación. Un ejemplo de la Educación Física puede ser la condición física, la cual siempre está presente a lo largo de una etapa educativa.

Por otra parte, denominamos *contenidos nucleares* a aquéllos cuya programación y enseñanza se realiza en un momento determinado de la etapa educativa y pueden servir de base para el aprendizaje posterior de otros contenidos. La estructuración del esquema corporal se refiere a un contenido nuclear, ya que su aprendizaje se produce en un momento determinado de la Educación Infantil y Primaria, y no se vuelve a trabajar de forma intencionada en los ciclos o etapas posteriores. Otro ejemplo claro lo constituye la voltereta, la cual debería ser enseñada en un momento determinado y no volver a incidir sobre ella: simplemente utilizarla para posteriores aprendizajes.

Por otra parte, la organización de los contenidos hace referencia a la manera en que éstos han de ser presentados a los alumnos a lo largo de un

proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a su distribución a lo largo del tiempo.

Algunos criterios para la ordenación de los contenidos referentes a la Educación Física son los siguientes:

- De los más generales a los más específicos.
- De los más concretos a los más abstractos.
- De los simples a los complejos.
- De los globales a los analíticos.
- De los más espontáneos a los más elaborados.
- Priorizar un tipo de contenido a la hora de organizar una secuencia.
- Organizar primero los que permitan continuidad y progresión.

El gráfico siguiente sintetiza estos criterios de organización.

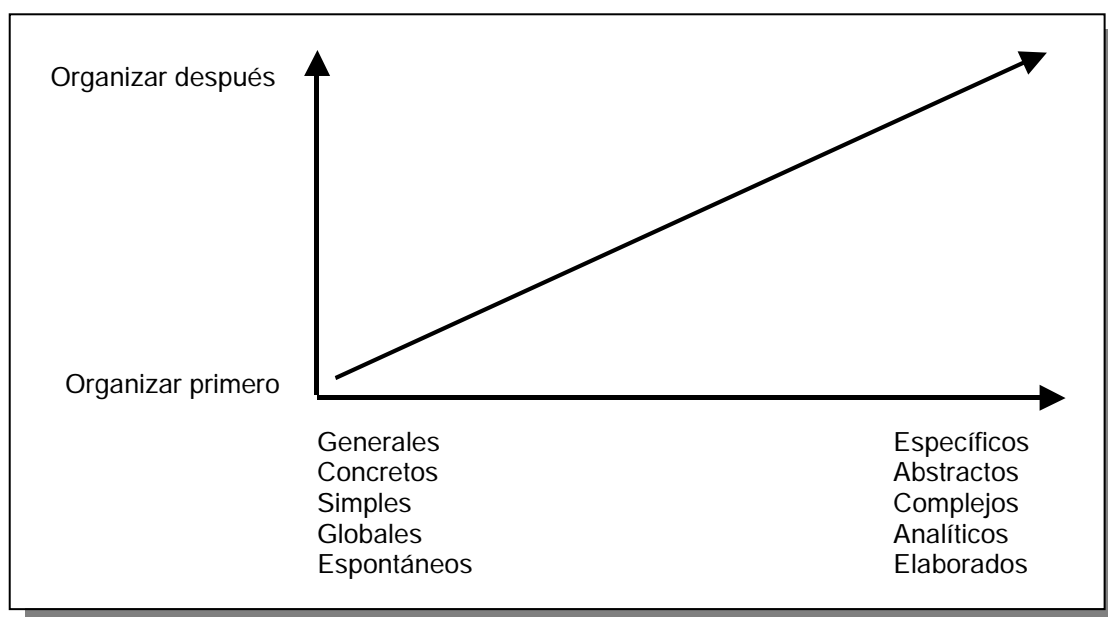


Figura 4: *Esquema general para la organización de los contenidos referentes a la Educación Física*

⇒ *Los contenidos y su relación con otras áreas:*

Ya hemos desarrollado anteriormente los conceptos de disciplinariedad e interdisciplinariedad para referirnos a la relación que existe entre ciertos contenidos de la Educación Física con otras áreas de conocimiento. Es necesario, pues, recordar la importancia de estos conceptos en el tratamiento

de los contenidos de la Educación Física con la finalidad de orientar un planteamiento interdisciplinar de los aprendizajes.

Por otra parte, la mayor o menor significatividad de los contenidos nos vendrá dada por la coherencia que establezcamos en las relaciones tanto de interdisciplinariedad como en los principios de globalidad establecidos.

El profesor debe procurar también buscar la significatividad de los contenidos a partir de la perspectiva psicológica de los alumnos; es decir, tratando de establecer vínculos significativos entre el nuevo contenido y las características psicológicas de los alumnos.

⇒ *Los contenidos y su grado de definición:*

El grado de definición hace referencia a las estrategias o técnicas que los alumnos tienen que utilizar en la resolución de una acción motriz o en la ejecución de una habilidad. Monereo (1994) indica que a partir del mayor o menor grado de existencia o de definición de los procedimientos que hay que seguir en la resolución del problema planteado, nos encontramos con contenidos que podemos denominar heurísticos o algorítmicos. Valls (1993), especifica que otro elemento que caracteriza estas dos tipologías de contenidos viene determinado por el grado de libertad que se da al alumno en el momento de decidir sobre las operaciones que hay que realizar y las características de la regla que sustenta el procedimiento o el tipo de meta al que van dirigidos.

Los *contenidos Algorítmicos* son aquéllos en los que las diferentes acciones que hay que realizar para su aprendizaje se hallan perfectamente prefijadas y son conocidas y probadas en cuanto a su eficacia, de tal manera que su correcta ejecución desemboca en la resolución correcta del problema motriz planteado. Por ejemplo, el remate en voleibol para que sea eficaz se realiza de una manera determinada (tal como lo describen los manuales en cuanto a la técnica específica de este deporte), y no admite otra forma de proceder que no sea ésta. Por tanto, el alumno conoce los diferentes pasos y acciones que debe realizar y llega a la solución de la acción motriz a través de una estrategia o procedimiento algorítmico.

En cambio, cuando las acciones por realizar no existen, no son conocidas o comportan un cierto grado de inseguridad en los resultados, el alumno resuelve el problema motriz planteado a través de un procedimiento de deducción, de búsqueda, de descubrimiento, etc. Esto da origen a la tipología de *contenidos heurísticos*, los cuales abarcan un amplio repertorio de comportamientos y acciones motrices. Las habilidades y destrezas motrices básicas son un ejemplo de este tipo de contenidos.

Los contenidos algorítmicos y heurísticos se corresponden a la vez con dos grandes metodologías clásicas de la Educación Física; la primera tiene una estrecha relación con los métodos de reproducción y, la segunda, con los métodos de producción personal de los alumnos. En el primer tipo de

metodología el alumno es conducido a un modelo concreto a través de unas técnicas conocidas y de probado rendimiento y, en la segunda, los alumnos descubren, experimentan, buscan soluciones personales.

Los gráficos siguientes, inspirados en la tipología de procedimientos propuesta por Monereo (1994: 22), muestran, para las etapas de Primaria y de Secundaria respectivamente, la relación de los contenidos con esas tipologías que acabamos de describir para su aplicación desde el punto de vista del aprendizaje motor. El resultado es la mayor o menor proximidad de cada bloque de contenidos hacia la disciplinariedad/interdisciplinariedad y hacia la tipología algorítmica/heurística, teniendo en cuenta que todos hacen referencia a los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales y que pueden ser lineales o nucleares.

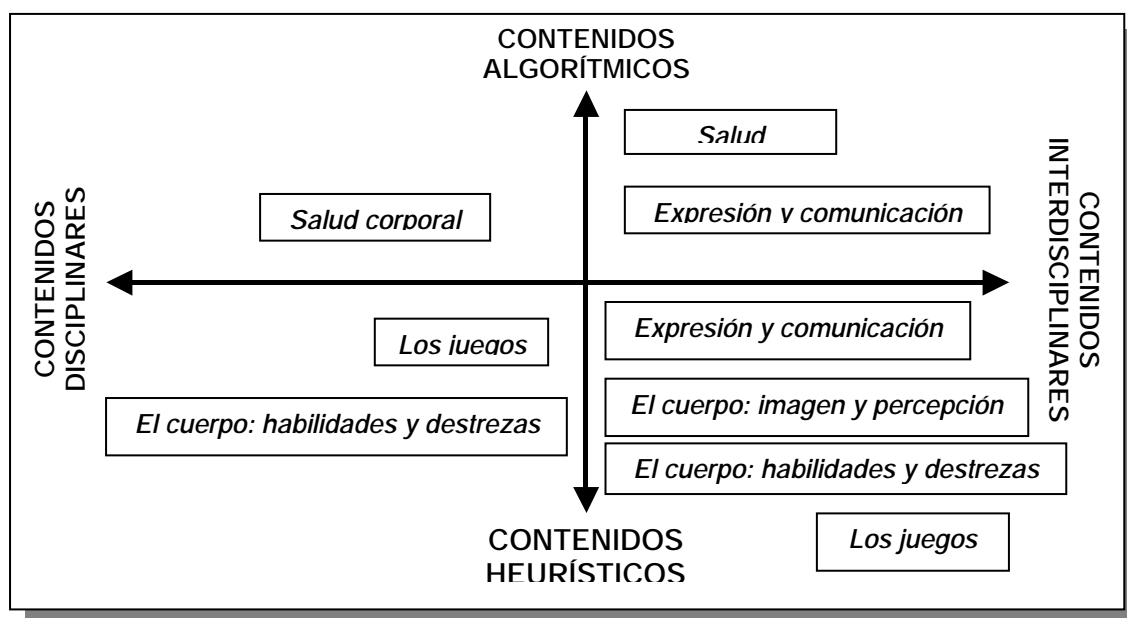


Figura 5: *Grado de definición de los contenidos de la Educación Física en Primaria, (inspirado en Monereo, 1994)*

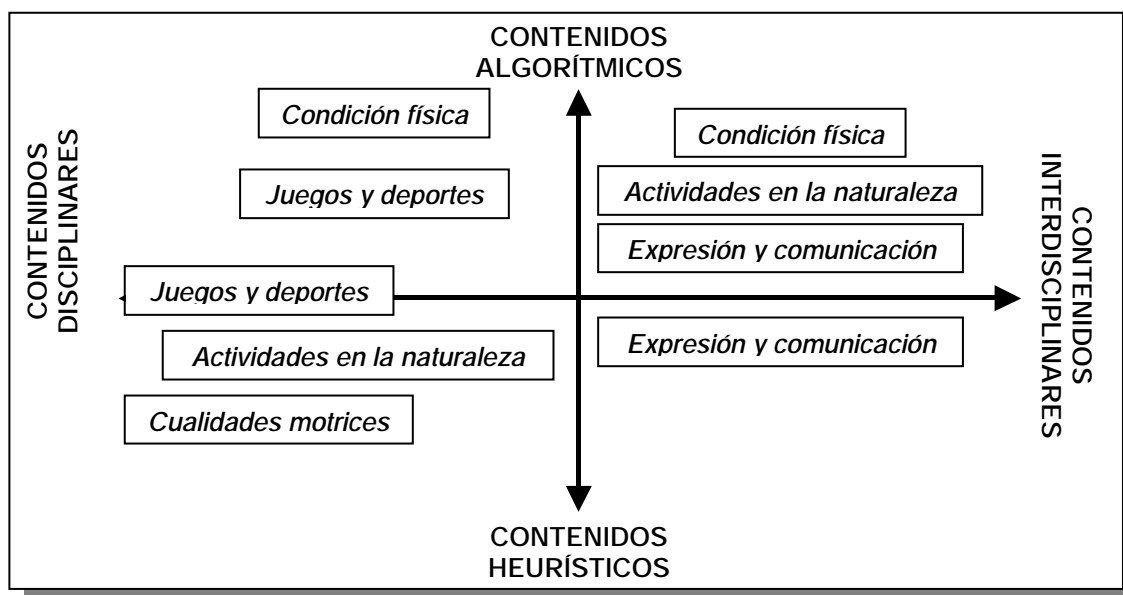


Figura 6: Grado de definición de los contenidos de la Educación Física en la ESO, (inspirado en Monereo, 1994)

6.5. La evaluación formativa en Educación Física

Para la evaluación de la Educación Física se pueden utilizar diversos procedimientos, en función de las características o aspectos que estemos interesados en valorar y del objetivo final que de éstas se persiga. La amplia gama de conductas motrices que podemos estudiar y evaluar en cada individuo ha comportado numerosas investigaciones en este campo y, como consecuencia, la aparición de numerosos sistemas y procedimientos para valorarlos.

La evaluación en Educación Física ha seguido los pasos de la evaluación educativa en general. Del desarrollo histórico de la evaluación se observa que este concepto ha seguido una rápida y profunda evolución, enriqueciéndose en cada época con aportaciones nuevas y adquiriendo numerosos perfiles que, aunque mantienen en común algún aspecto nuclear (asignación de juicios de valor), no permiten asumirlo como único sino de una manera polifacética.

El nacimiento de la evaluación puede situarse a principios del siglo XX y va íntimamente ligado al concepto de medición del rendimiento. Se considera a J.M. Rice su precursor más relevante, sin embargo no es hasta 1904, fecha en que Thorndike publica su obra "Introduction to the theory of mental and social measurement" cuando se proclama con plena vigencia.

En Educación Física son tres los modelos tradicionales en que se ha fundamentado la evaluación: *la medición del cuerpo, la observación del comportamiento motriz y la evaluación centrada en los objetivos.*

Actualmente están surgiendo con gran fuerza nuevas propuestas de

evaluación de la Educación Física en el ámbito educativo y especialmente para la etapa de Primaria y primer ciclo de Secundaria. Todas ellas tienen unas características en común que hacen pensar en la aparición de un nuevo modelo basado en la observación del cuerpo y orientado hacia la toma de decisiones. Bajo esta nueva corriente situaremos y desarrollaremos posteriormente nuestra propuesta de modelo.

El primer modelo, *la medición del cuerpo*, tiene la base en la evaluación como medida y por tanto generaliza una serie de teorías factorialistas para lograr dicha medición; el valor físico es el modelo explicativo de la motricidad.

Inicialmente, en Educación Física, los conceptos de medición y evaluación eran conceptos indisolubles e inseparables. La medición antecedió a la evaluación y era el centro sobre el que giraba todo el proceso evaluativo.

En este modelo, la medición y la evaluación no guardaban ningún tipo de relación con los contenidos que desarrollaba el currículum y la única finalidad era obtener información sobre el estado físico de los sujetos. Se daba por supuesto que el currículum era el que tenía que ser y que no necesitaba ser sometido a un proceso de evaluación. La concepción imperante de la motricidad induce a la búsqueda de factores capaces de ser aislados y medidos con la finalidad de obtener la información suficiente de las personas para poderlas clasificar y establecer diferencias entre las mismas. Ello acarrea la aparición de numerosos tests y pruebas físicas que tratan de determinar estos factores o rasgos.

En la escuela este modelo de evaluación permite diferenciar a los alumnos fomentando la búsqueda de un instrumento de evaluación que haga posible establecer la posición de cada uno de ellos en la clasificación. A este respecto Blázquez (1993: 1075) dice: *“La Educación Física se vuelve así la expresión matemática de la motricidad. La psicometría sirve de modelo para inspirar los criterios de la evaluación en Educación Física. De esta manera, surgen y se fomentan los tests como uno de los procedimientos más adecuados para obtener información”*.

Este modelo se generaliza entre los años cincuenta y sesenta y se prolonga prácticamente hasta nuestros días, existiendo aún hoy profesionales que fundamentan el proceso de evaluación en este modelo.

El segundo modelo, *la observación del comportamiento motriz*, nace como alternativa al modelo anterior y como resultado de la propia evolución de los planteamientos educativos en general y en Educación Física en particular. El fin de la Educación Física ya no es el control sobre los rasgos que constituyen la motricidad y se dirige a dar prioridad a las intenciones educativas. El eje central de la evaluación recae sobre los valores y las intencionalidades educativas de un conjunto de actividades físicas en contra de las aptitudes físicas. Este conjunto de actividades lo integran la aparición de la corriente psicomotriz y la concepción educativa del deporte.

La corriente psicomotriz intenta alejarse de los modelos basados en la

simple medición de las capacidades corporales, para incorporar elementos de tipo cualitativo en el proceso evaluador. La concepción psicósomática del cuerpo hace que aparezcan diferentes instrumentos para llevar a cabo una evaluación de la Educación Física o de la psicomotricidad que aísle rasgos o elementos concretos de la conducta motriz humana a partir de los cuales poder establecer niveles de desarrollo y aprendizaje. Instrumentos tan conocidos como los perfiles psicomotores, las escalas de desarrollo, las baterías de pruebas de habilidad..., han sido utilizados para este menester.

Por su parte, el deporte educativo, ha recurrido también al aislamiento de conductas motrices del deporte o de las habilidades motrices intentando medir la eficacia del aprendizaje a partir del resultado de la acción motriz del individuo, sin un planteamiento global del mismo. Los instrumentos más utilizados son las pruebas de habilidad deportiva. Este modelo y, a pesar de ser todavía utilizado hoy en día por numerosos profesionales, nosotros pensamos que en la actualidad está desfasado, en primer lugar, porque no conciben a la persona en su globalidad (analizan aspectos aislados) y, en segundo lugar, porque pone el énfasis en el resultado del aprendizaje y no en su proceso.

El tercer modelo, *la evaluación centrada en los objetivos*, surge a partir de las contribuciones de Tyler (1973), centradas en la organización del currículum alrededor de los objetivos de enseñanza. La evaluación se fundamenta sobre los objetivos que hay que lograr y todo el proceso se dirige a determinar hasta qué punto éstos han sido alcanzados.

En este modelo se modifica sustancialmente el concepto de evaluación, orientándose ésta hacia el mecanismo que permitiría una mejora continua del currículum y de los resultados de su desarrollo. Surgen así, los objetivos operativos o comportamentales, a los que se les exige una serie de requisitos que garanticen de forma absoluta el control de la intención y su medición.

Actualmente la evaluación se orienta hacia un modelo de adopción de decisiones a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se concibe como un mecanismo que regula dicho proceso. Así pues, la tarea del evaluador es ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas proporcionando información y provocando la exploración de las propias posiciones de valor a quien decide y de las opciones disponibles. Con referencia a este concepto, Stufflebeam (1987: 40) dice: *“evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión”*.

En Educación Física, si consideramos que para la realización de cualquier actividad motriz son necesarias una mínima intervención de algunas cualidades físicas (velocidad, flexibilidad, resistencia y fuerza) y la participación conjunta de estructuras perceptivas y perceptivo-motrices, podemos suponer que el resultado de cualquier habilidad surge de la convergencia de dos clases de factores: cuantitativos y cualitativos. La evaluación de los primeros entraña menor dificultad, pues se pueden realizar de modo objetivo; en el caso de los factores cualitativos, tendremos que recurrir a procedimientos más subjetivos

de evaluación que permitan regular todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta regulación de los aprendizajes orienta un nuevo modelo de evaluación fundamentado en un proceso constante de adopción de decisiones y considerar a ésta como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje y a utilizarla para poder tomar las decisiones necesarias que nos permita conducir con seguridad el proceso y asegurar llegar al final con éxito.

Una evaluación reguladora de los aprendizajes comporta dos principios irrenunciables e inseparables: por una parte, asegurar que las características de los alumnos responden a las exigencias del sistema y, por otra, garantizar que los medios de formación se corresponden con las características de los alumnos. Estos dos principios dan razón pedagógica al modelo de evaluación que denominamos *la evaluación orientada a la toma de decisiones*.

La evaluación orientada a la toma de decisiones corresponde a un modelo cualitativo y comprensivo y se inspira en una perspectiva socio-crítica, utilizando una metodología heurística y fundamentándose en los principios de la evaluación formativa.

Todo esto representa que tiene muy presentes, entre otros elementos, los diferentes momentos de la evaluación (inicial, formativa y sumativa), y la evaluación tanto de los alumnos como del proceso y del profesor.

Veamos a continuación las características más importantes de este modelo de evaluación.

6.5.1. Objeto de la evaluación en la Educación Física

En el ámbito educativo en general, tradicionalmente, la evaluación se centraba casi exclusivamente sobre el alumno y el nivel alcanzado por él en un momento determinado. La pedagogía por objetivos centraba su importancia en la valoración de la consecución, por parte del alumno, de los objetivos planteados, y no a la forma en cómo éste debe alcanzarlos ni a las diferentes capacidades que debe desarrollar.

Actualmente se entiende que el alumno y el resultado final no deben ser el único objeto de la evaluación y, que ésta, debe centrarse en los tres protagonistas del proceso educativo: evaluación del alumno, evaluación del proceso y evaluación del profesor.

En nuestro caso la *evaluación del alumno* se basará en la constatación de la progresiva adquisición de los conocimientos tanto teóricos como prácticos expresados en el programa de la asignatura.

La *evaluación del proceso* se realizará a partir del análisis y la reflexión crítica de los diferentes elementos que intervienen y de los intercambios que se producen en el propio proceso, para determinar cuáles son o han sido los resultados y utilizarlos como referencias para constatar si se han logrado, y

hasta qué punto, las intenciones educativas. En caso contrario, debe servir para tomar las medidas adecuadas con el fin de poder reconducir la situación para lograr los fines previstos.

Finalmente, **la evaluación del profesor** es una acción poco cotidiana en la práctica docente, aun siendo ésta una necesidad que debe contribuir a la mejora de la acción didáctica. Concepciones fiscalizadoras y controladoras hacen que esta tarea no se lleve a cabo de forma generalizada. La evaluación del profesor debe concebirse con criterios positivos y de orientación, de estímulo, y como parte imprescindible en la formación permanente del mismo.

6.5.2. Finalidades de la evaluación

Las finalidades de la evaluación son diferentes en función del propio objeto que hay que evaluar, del momento en que se realiza y del área específica de conocimiento desde donde se plantea.

En general, la finalidad de la evaluación debemos entenderla como una ayuda constante en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, teniendo finalidades específicas para cada uno de los elementos que intervienen en todo el proceso.

Para el alumno tiene sobre todo una finalidad informativa y orientadora ya que le debe proporcionar la información del nivel en que se encuentra, de su rendimiento, del ritmo de aprendizaje, de los logros alcanzados, etc.

Las finalidades que la evaluación tiene en general para el profesor son también de diferente índole: conocer el ritmo de aprendizaje de los alumnos, diagnosticar su nivel, pronosticar futuras posibilidades, motivarlos en el proceso de aprendizaje, poder asignar calificaciones y emitir información.

La finalidad última y más importante de la evaluación del proceso educativo es la constatación y revisión de forma continua de la validez en la actuación en cada uno de los diferentes elementos que intervienen, inclusive la propia evaluación (metaevaluación). Debe también poder generar las decisiones que permitan proporcionar los instrumentos de orientación, refuerzo y recuperación necesarios para lograr plenamente las intenciones educativas en todos los alumnos y alumnas.

6.5.3. Funciones de la evaluación en el marco escolar

Desde esta perspectiva, la evaluación representa toda una serie de acciones mediante las cuales podemos, en todo momento, realizar los ajustes y adaptaciones necesarios dependiendo de la evolución del proceso. Igualmente, estas acciones deben permitir poder determinar si las intenciones educativas se han cumplido y, en su caso, hasta qué punto. Al igual que sucedía con las funciones del currículum en el actual sistema educativo, existen dos acciones inherentes a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje en que estas

funciones vuelven a manifestarse y a convertirse en un elemento importante de las mismas, se trata de la evaluación y de la programación. De esta manera podemos considerar las dos mismas funciones básicas de la evaluación:

- La función pedagógica.
- La función social.

La **función pedagógica** en la evaluación es aquella que incide en la regulación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene como finalidad *el progresivo ajuste pedagógico*.

A partir de los datos obtenidos en la medición, se han de realizar los juicios de valor necesarios que permitan un continuo y progresivo ajuste de la acción didáctica. Sabemos que no todos los individuos son iguales ni poseen las mismas capacidades, y que tienen diferentes ritmos y estrategias de aprendizaje. Estas diferencias y capacidades hacen necesario que el ajuste pedagógico esté en función de las mismas.

La **función social** en la evaluación es aquella que garantiza socialmente unos resultados correctos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y consiste en la *verificación de haber alcanzado y hasta qué punto los objetivos*.

Los diseños curriculares especifican que las dos funciones básicas de la evaluación son: *el progresivo ajuste pedagógico y la verificación de haber alcanzado y hasta qué punto los objetivos*.

6.5.4. Características de la evaluación constructivista

Blázquez (1993), (documento no publicado), destaca que las principales características que dan entidad y definen un modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones basándose en planteamientos constructivistas e integradores se concretan en las siguientes:

- * **La evaluación no es externa al proceso educativo:** es decir, está ligada al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto representa que el proceso educativo y la evaluación no siguen dos caminos paralelos sino uno único, a la vez que interactúan y se complementan.
- * **Está incardinada en el programa:** es decir, está directamente vinculada a los objetivos y contenidos de la asignatura. No es un hecho que se produce al final del proceso de una manera descontextualizada, sino que intenta regular el aprendizaje a partir del programa y de las capacidades y ritmos de los alumnos.
- * **Procura la significatividad del aprendizaje:** para ello tiene en cuenta el nivel inicial de los alumnos mediante la determinación de las **estructuras de acogida**. El conocimiento por parte del profesor de este nivel inicial permite avanzar en los nuevos contenidos, los cuales son presentados

teniendo en cuenta los principios psicopedagógicos del aprendizaje significativo.

- * **No es sancionadora:** quiere esto decir que el alumno no sufre la evaluación como un hecho sancionador por un deficiente proceso de aprendizaje, sino más bien le ayuda a progresar utilizando para ello la evaluación formativa.
- * **Informa previamente:** uno de los condicionantes del proceso de aprendizaje es que el alumno debe saber qué es lo que de él se espera. Por tanto es necesario comunicar con precisión a los alumnos los objetivos de la asignatura y el objetivo de cada uno de los instrumentos de evaluación que se utilizarán en el proceso. También es necesario que los alumnos-as conozcan de qué, cómo y cuándo van a ser evaluados.
- * **Verifica el proceso:** esto implica la constatación en el tiempo, es decir, desde el inicio hasta el final del proceso, del progreso en el aprendizaje. De tal manera se hacen evidentes tres momentos claves de la evaluación: al inicio, durante y al final del proceso. La finalidad última es la regulación del aprendizaje.

6.5.5. Componentes para la regulación del aprendizaje

Una evaluación constructivista e integradora debe tener muy presentes los diferentes componentes que articulan y regulan cualquier proceso de aprendizaje de los alumnos. Sabemos que éste pasa por una serie de momentos que es necesario regular. Jorba y Casellas (1996) destacan los siguientes componentes para la regulación de los aprendizajes:

- a) **Evaluación inicial:** tiene como finalidad determinar las *estructuras de acogida* que poseen los alumnos. Éstas se concretan en los aprendizajes previos, las ideas previas, sus intereses y perspectivas y la motivación.
- b) **Comunicación y representación de los objetivos:** ya se ha dicho anteriormente la necesidad de informar previamente al alumno de lo que de él se espera.
- c) **Construcción del nuevo conocimiento:** es cuando realmente se producen los procesos internos de aprendizaje. Suele ocurrir después de las interacciones docente-discente, es decir, transcurrido un cierto tiempo de latencia entre la acción docente y la asimilación del aprendizaje. Esta construcción del nuevo conocimiento y/o procedimiento se alcanza con la consecución de las dos fases siguientes.
- d) **Aprendizaje de los procesos de autorregulación:** puesta en juego de diferentes estrategias individuales que posibilitan la regulación del aprendizaje. Es decir, la consecución de los objetivos a partir de los mecanismos de comparación y regulación. En definitiva constituye el

aprender a aprender.

- e) **Regulación de los mecanismos de compensación:** es aquí donde tiene pleno sentido este modelo de evaluación ya que a través de estos mecanismos se consigue la auténtica conducción de los procesos de aprendizaje. Consiste en establecer los ajustes necesarios para facilitar la progresión del alumno.
- f) **Estructuración del conocimiento:** llegado este momento es cuando podemos considerar que se ha producido el aprendizaje. De todas maneras, la estructuración del aprendizaje no garantiza su máxima consecución si no se produce una última fase de aplicación del mismo.
- g) **Aplicación del conocimiento:** podemos considerar que se ha consolidado el aprendizaje cuando éste puede ser aplicado con éxito en contextos y circunstancias diferentes.

6.5.6. Momentos de la evaluación

En el proceso de enseñanza y aprendizaje debemos diferenciar una serie de momentos claves que dan sentido y orientan la evaluación formativa a la vez que constituyen los mecanismos que permiten la regulación de ese proceso. La evaluación inicial, formativa y sumativa forman los tres momentos claves.

La *evaluación inicial* es el punto de partida y se realiza al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal finalidad es la determinación de las *estructuras de acogida* de los alumnos.

La *evaluación formativa* está formada por todas aquellas comprobaciones o constataciones que se realizan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de conducir con éxito ese proceso. Los principales objetivos de la evaluación formativa son los siguientes:

- La regulación pedagógica: es decir, el control sobre todos los elementos que inciden en el proceso para poder ir adecuando la actuación y tomar las decisiones más apropiadas en cada caso.
- La gestión de los errores: la revisión y el análisis de los errores cometidos así como el origen y las causas que los provocan sirve para poder tomar las medidas adecuadas para corregirlos y poder avanzar en la orientación correcta.
- El refuerzo de los éxitos: además de los aspectos motivacionales que origina tener éxito en las acciones motrices, éstos deben servir como estímulo y acicate para seguir progresando.

Las intencionalidades de la evaluación formativa desde el punto de vista del aprendizaje de la Educación Física en una perspectiva constructivista son

las siguientes:

- Comprender las estrategias utilizadas por los alumnos.
- Interpretar el ajuste o desajuste del alumno en relación a la situación de aprendizaje.
- Modificar la interacción sujeto-tarea.

El último momento lo constituye la *evaluación sumativa*, la cual siempre se realiza al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene como finalidad comprobar si se han conseguido, y en qué grado, los objetivos propuestos al inicio.

El siguiente cuadro resume el *¿qué?*, *¿cuándo?* y *¿cómo?* evaluar en cada uno de los tres momentos descritos anteriormente.

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
<i>¿Qué evaluar?</i>	- Los esquemas de conocimiento pertinentes para los nuevos contenidos de aprendizaje.	- Los progresos, dificultades, bloqueos... que acompañan el proceso de aprendizaje.	- Los tipos y grados de aprendizajes que estipulen los objetivos a propósito de los contenidos seleccionados.
<i>¿Cuándo evaluar?</i>	- Al inicio de una nueva fase de aprendizaje.	- Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	- Al término de una fase de aprendizaje.
<i>¿Cómo evaluar?</i>	- Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. - Registro e interpretación de las respuestas y/o comportamientos de los alumnos referidos a los nuevos aprendizajes.	- Observación y control sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. - Registro de las observaciones en los documentos adecuados. - Interpretación de las observaciones y controles.	- Observaciones, control, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos que exijan la utilización de los contenidos aprendidos.

Tabla 6: *¿Qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? evaluar (traducido de Coll, 1986: 69)*

6.5.7. La evaluación criterial frente a la normativa

La evaluación normativa es aquella que acostumbra a comparar el sujeto con otros, es decir, con un grupo de referencia externo e intenta determinar la posición del mismo en el citado grupo. Baremos, medidas estandarizadas, normas..., originadas por grupos de referencia, acostumbran a utilizarse en la

evaluación normativa para establecer diferencias o similitudes o, simplemente, para comparar a un individuo con ellas.

La evaluación tradicional de la Educación Física frecuentemente se ha fundamentado en esta manera de proceder, originando así la aparición de numerosos instrumentos de evaluación con sus correspondientes baremos "normativos" para poder establecer las comparaciones.

En contrapartida, la evaluación criterial intenta determinar la posición del sujeto respecto al dominio unos conocimientos y/o conductas, es decir, compara al sujeto consigo mismo.

Al respecto de la evaluación criterial el Diseño Curricular Base (1989: 36) especifica: *"A esta evaluación, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial, suele llamársele evaluación criterial"*.

Creemos que la evaluación de la Educación Física se tiene que orientar en esta perspectiva ya que nos ofrece la posibilidad de atender de forma individualizada la regulación del proceso de aprendizaje de los alumnos. Este tipo de evaluación permite, entre otras acciones, las siguientes:

PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA	PARA LA EVALUACIÓN SUMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Saber el nivel de aprendizajes alcanzado por cada alumno. - Predecir el nivel de realización futuro. - Determinar un ritmo personal de aprendizaje. - Detectar dificultades en el aprendizaje. - Orientar la puesta en marcha de la regulación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber el nivel final de aprendizaje logrado por cada alumno. - Describir los aprendizajes realizados por un alumno. - Asignar una calificación. - Predecir futuros aprendizajes. - Indicar el punto inicial del próximo periodo de enseñanza. - Informar sobre el progreso o dificultades de los alumnos-as.

Tabla 7: *Utilidad de la evaluación criterial en la Educación Física (basado en Blázquez, 1993)*

Para la aplicación de una evaluación criterial es necesario que se cumplan dos requisitos básicos:

- La existencia de un *"universo de medida"*.
- La determinación de una *"línea de corte"*.

El **universo de medida** delimita todos aquellos contenidos que serán objeto de evaluación y, lógicamente, de aprendizaje previo. Engloba a todos aquellos indicadores que servirán de referencia para la comprobación del

aprendizaje de los contenidos propuestos.

La línea de corte representa el punto de inflexión o la línea divisoria entre aquellos contenidos que consideramos básicos e irrenunciables y el resto del universo de medida. No corresponde a una media aritmética ni al aprendizaje del 50% de los contenidos.

En la evaluación criterial es necesario que el profesor establezca el universo de medida, es decir, el conjunto de rasgos, comportamientos, conceptos... que va a comprobar en los alumnos, si los han adquirido o aprendido y, por otra parte, los criterios para interpretar los datos que obtenga en la aplicación de los instrumentos de evaluación. El conjunto de estos criterios constituye la línea de corte.

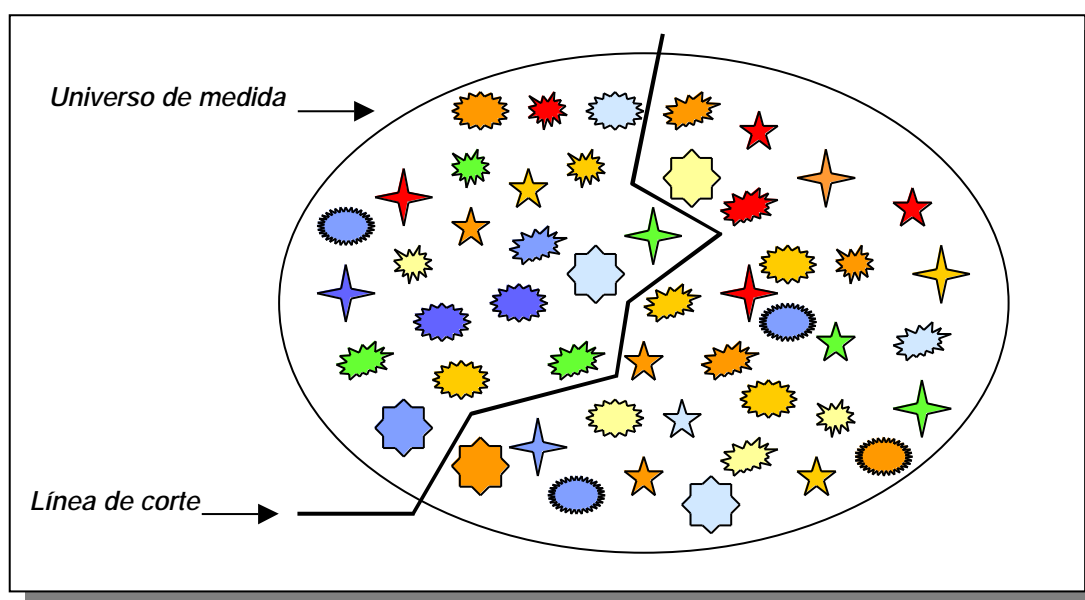


Figura 7: Representación del universo de medida y de la línea de corte en la evaluación criterial

6.5.8. Instrumentos para la evaluación de la Educación Física

Para la evaluación de la Educación Física se han desarrollado y propuesto numerosos instrumentos, la mayoría de ellos basados en pruebas más o menos estandarizadas, en tests, en escalas de desarrollo y en instrumentos de observación de la conducta motriz de los sujetos. La mayoría de estos instrumentos tratan de medir y cuantificar las conductas motrices y compararlas con aquéllas que, a base de muchos estudios y mediciones, se han considerado que son las normalizadas y las que cada individuo debería poseer en edades o momentos de desarrollo concretos.

La perspectiva cuantitativa y la búsqueda de la máxima objetividad ha hecho que este tipo de instrumentos se conviertan en pruebas de laboratorio,

es decir, de experimentación, las cuales no responden en la mayoría de ocasiones a la realidad escolar y educativa en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Del amplio abanico y repertorio de pruebas e instrumentos que se utilizan para evaluar la Educación Física podemos ordenarlos en las categorías siguientes:

- a) Instrumentos de experimentación
- b) Instrumentos de observación
- c) Instrumentos de interrogación

a) Instrumentos de experimentación

Este conjunto de instrumentos trata de realizar una evaluación lo más objetiva posible y utilizan para ello una serie de pruebas en las que el sujeto es sometido a un proceso experimental similar a una situación de laboratorio. La evaluación basada en la medición del cuerpo es el modelo en el que se circunscriben los diferentes instrumentos que se utilizan.

En general a la mayoría de estos instrumentos en Educación Física se les denomina "tests" o, en su conjunto, "baterías de tests". Todos ellos tratan de medir resultados máximos en los alumnos; se realizan con un control tanto del tiempo como del lugar; el alumno es consciente de que esta siendo evaluado y consisten en un conjunto de tareas uniformes para el conjunto de todas las personas.

El tests en Educación Física trata de medir una determinada cualidad física o motriz bajo una situación experimental estandarizada sirviendo de estímulo a un determinado comportamiento. Este comportamiento es comparado posteriormente mediante un proceso estadístico con el de otros sujetos colocados en la misma situación, pudiendo, de esta forma, clasificar al sujeto examinado desde el punto de vista cuantitativo o bien desde un punto de vista tipológico o de rendimiento. En definitiva, el sujeto es comparado con una "norma" estandarizada construida por la estandarización del test a partir de diferentes mediciones con un número determinado de sujetos.

Las funciones que esta forma de evaluar tiene son, por tanto, las siguientes:

- Situar al alumno en un lugar de orden concreto dentro del grupo
- Poder certificar por cada alumno el lugar que ha conseguido lograr
- Poder pronosticar futuros resultados o acciones a realizar

Para ello, a los tests se les pide unas determinadas cualidades para garantizar su eficacia. En la Educación Física las más importantes son las siguientes:

- **Validez:** cuando está demostrado que la prueba o el test mide realmente aquello que se pretende medir.
- **Fiabilidad:** un tests es fiable cuando se obtienen resultados parecidos al aplicarlo varias veces.
- **Objetividad:** cuando existe independencia de apreciaciones personales.
- **Normalización:** cuando los resultados son susceptibles de ser comparados con escalas surgidas de poblaciones de referencia a partir de procesos estadísticos.
- **Estandarización:** la prueba o el test debe realizarse siempre bajo un mismo protocolo que permita que las condiciones de administración y medida y su grado de uniformidad sean siempre las mismas.

Los tests más utilizados en Educación Física están dirigidos a evaluar en los alumnos algunas de las capacidades relacionadas con:

- Aspectos antropométricos (adiposidad, biotipología, etc.)
- Capacidades fisiológicas (cardiovasculares y respiratorias: resistencia aeróbica y anaeróbica, consumo de oxígeno, etc.)
- Aparato musculo-esquelético (fuerza, velocidad, flexibilidad)
- Capacidades perceptivo-cinéticas

b) Los instrumentos de observación

Como alternativa a los instrumentos de experimentación surgen los de observación del comportamiento motor. Estos últimos se diseñan y desarrollan a partir de situaciones reales con los alumnos o, si se prefiere, son más ecológicos ya que están totalmente inmersos en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de ser instrumentos en donde la subjetividad del observador tiene una especial incidencia tratan de aproximarse al máximo a la objetividad en la observación de los comportamientos. Las características más importantes de estos instrumentos de observación son las siguientes:

- Están fundamentados en los comportamientos de los sujetos
- No existe un control del tiempo
- Las situaciones son diferentes para cada sujeto
- El alumno no tiene consciencia de ser evaluado

En la construcción de los instrumentos de evaluación basados en la observación del comportamiento motor de los alumnos hemos de tener

presentes los siguientes aspectos:

* **Decisiones previas a la construcción:**

- Delimitar el motivo de la observación
- Seleccionar los rasgos más representativos de lo que queremos evaluar
- Que estos rasgos sean susceptibles de ser observados
- Que sean comunes a un grupo o tipo de sujetos
- Que se puedan captar por los sentidos

* **Decisiones en su construcción:**

- Los comportamientos deben estar en relación con los rasgos descritos
- Los comportamientos deben estar descritos con claridad y precisión
- Susceptibles de variación entre sujetos
- Promotores de reacciones similares entre diferentes observadores

* **En su aplicación:**

- Anotar la información de máxima fiabilidad
- No hacer anotaciones por aproximación
- Tener seguridad al hacer la anotación

* **En su interpretación:**

- Evaluación de los resultados a partir de la línea de corte

Los instrumentos de observación que parecen ser los más aconsejables y con mayor coherencia con los planteamientos del actual sistema educativo para la evaluación de la Educación Física son los siguientes:

- Registro anecdótico
- Listas de control
- Escalas de clasificación
- Procedimientos de verificación

* **El registro anecdótico:** consiste en la anotación y una breve descripción de aquellos hechos o comportamientos que de manera destacada y no esperada aparecen en el transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se

trata de tomar nota de aquellos comportamientos de uno o varios alumnos que han aparecido en la sesión y que son objeto de atención y de consideración en las decisiones que el profesor toma en la evaluación. Es un instrumento poco estructurado y escasamente sistemático.

* **Las listas de control:** son conjuntos de frases referidas a conductas, acciones, comportamientos... cuya presencia o ausencia se comprobará mediante una observación sistemática y metódica. Se trata de anotar al lado de cada una de las frases la presencia o ausencia de la citada conducta o comportamiento. Básicamente consiste en anotar sí o no en cada una de las frases que conforman la lista de control.

En un nivel de mayor especificidad puede hacerse una tercera anotación consistente en una valoración intermedia como puede ser "a veces", "en alguna ocasión", etc.

* **Las escalas de clasificación:** pretenden clasificar los comportamientos motrices de una habilidad, actividad o tarea realizada por los alumnos en un nivel determinado de una escala que puede tener varios niveles (peldaños), pero siempre tiene los extremos definidos. El primero corresponde a la no existencia de ese comportamiento o a una realización pésima del mismo y, el otro extremo, corresponde a la mejor realización posible del comportamiento.

Los extremos y los intervalos que definen una escala de clasificación pueden ser de diferente índole: ordinales, numéricos, gráficos y descriptivos, dando lugar cada uno de ellos a tipologías diferentes de escalas de clasificación.

Las *escalas de clasificación ordinales o cualitativas* son aquéllas en que los diferentes niveles no guardan siempre las mismas proporciones y no poseen nivel mínimo ni máximo. Se trata de un baremo en el que previamente se ha descrito qué se entiende por cada uno de los diferentes niveles.

Las *escalas de clasificación numéricas* son aquéllas en que los extremos están definidos por un 0 y un 10 respectivamente y que sus intervalos son iguales.

Las *escalas de clasificación gráficas* son aquéllas que utilizan un gráfico para situar y señalar en el mismo el grado de comportamiento observado o nivel alcanzado por los alumnos.

Las *escalas de clasificación descriptivas* consisten en la descripción de unas determinadas conductas, las cuales son especificadas desde los niveles más bajos en su realización hasta la descripción de la mejor manera de realizar el comportamiento. Entre estos dos extremos se pueden establecer varios niveles intermedios con gradientes de diversa eficacia en la realización de la habilidad, tarea o comportamiento.

Este tipo de instrumento aporta una mayor información sobre el grado de realización y aprendizajes en que el alumno se encuentra; siendo, por tanto, uno de los mejores instrumentos de observación para la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas.

* **Los procedimientos de verificación:** estos instrumentos tratan de registrar hechos y acontecimientos que se dan en situaciones reales en la práctica de actividades físicas. Todos ellos parten de unos parámetros cuantitativos de medición pero su interpretación en el ámbito educativo tiene que ser totalmente cualitativa y criterial.

Las variables que hay que observar deben estar establecidas previamente y utilizar para el registro una serie de plantillas en las que se van anotando los diferentes hechos verificados.

Entre los procedimientos de verificación para la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas tenemos los *registros de acontecimientos*, *el cronometraje*, *el muestreo de tiempo* y *el registro de intervalos*.

- Los *registros de acontecimientos* son plantillas en las que se anotan datos estadísticos de los alumnos a partir de la observación de su comportamiento en situaciones reales de práctica de actividad física (veces que está en posesión del balón, número de puntos conseguidos, problemas motrices resueltos satisfactoriamente, etc.).
- El *cronometraje* mide el tiempo que dura un determinado comportamiento en los alumnos (tiempo de permanencia en un determinado lugar, tiempo de posesión del balón, tiempo en conseguir cierta acción o resolver un problema motriz, etc.).
- El *muestreo de tiempo* realiza una comprobación de la aparición de un determinado comportamiento motriz durante un periodo de tiempo corto (cada minuto observar si el alumno está implicado en la tarea encomendada).
- Finalmente, *el registro de intervalos* consiste en la anotación del comportamiento cuando éste aparece sin esperar a que finalice un periodo de tiempo.

c) Instrumentos de interrogación

Este conjunto de instrumentos recoge todos aquéllos en los que el sujeto motivo de ser evaluado ha de responder a una serie de cuestiones o preguntas presentadas en formatos y posibilidades diferentes.

Los tradicionales exámenes escritos u orales constituyen un claro ejemplo de esta tipología de instrumentos. También lo son las entrevistas, las pruebas de evocación, las pruebas de verdadero/falso, las pruebas de elección múltiple,

las de correspondencia, las de identificación, etc.

En Educación Física, sobre todo en la etapa de Secundaria, algunos de ellos pueden ser de ayuda para evaluar aspectos conceptuales concretos.

De todos los instrumentos descritos, los de observación son los que en el actual sistema educativo cobran una mayor importancia y utilidad para poder responder a las exigencias del propio sistema. Una evaluación educativa en general y de la Educación Física en particular que tenga como finalidad orientar y regular el proceso de enseñanza y aprendizaje y que a la vez ayude al maestro y profesor en las diferentes decisiones que conlleva el proceso evaluador, tiene que utilizar instrumentos que permitan esta toma de decisiones para una correcta regulación. Los instrumentos basados en la observación sistemática y, en algún caso, complementados con algún instrumento de experimentación son los que más se adecuan a las exigencias de las concepciones educativas actuales.

La tabla de la página siguiente recoge los diferentes instrumentos de evaluación de la Educación Física.


OBSERVACIÓN	Directa	<i>Procedimientos de apreciación</i>	<i>Registro anecdótico</i>	 - SUBJETIVOS +
	Indirecta	Procedimientos de apreciación	<i>Listas de control</i>	
			<i>Escalas de clasificación:</i> - <i>Ordinales o cualitativas</i> - <i>Numéricas</i> - <i>Gráficas</i> - <i>Descriptivas</i>	
	Indirecta	Procedimientos de verificación	<i>Registro acontecimientos</i>	
			<i>Cronometraje</i>	
<i>Muestreo de tiempo</i>				
<i>Registro de intervalos</i>				
INTERROGACIÓN	Pruebas objetivas	Pruebas de evocación	<i>De respuestas breves</i> <i>De complementación</i>	
		<i>Pruebas de verdadero / falso</i>		
		<i>Cuestionarios de elección múltiple</i>		
		<i>Pruebas de correspondencia</i>		
		<i>Pruebas de identificación</i>		
	Exámenes escritos	<i>Sin material</i>		
		<i>Con material</i>		
	Exámenes orales			
	Entrevistas			
	Técnicas sociométricas			
EXPERIMENTACIÓN	Procedimientos de test	Rendimiento	Resistencia Fuerza Velocidad	 + OBJETIVOS -
		Condición física-salud	Flexibilidad Velocidad-agilidad Coordinación	
		Generales	Perceptivo-cinéticos Etc.	

Tabla 8: *Instrumentos de evaluación en Educación Física*
(Tomado de Blázquez, 1990)