

TESIS DOCTORAL

**Análisis de la Educación Física en la
región de Murcia desde la perspectiva
psicosocial del alumno**

Autora:

Dña. M^a del Carmen Pedrero Guzmán

Director:

Dr. Pedro Luís Rodríguez García

Índice

ÍNDICE

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Justificación	5
1.2. Objetivos e Hipótesis	11

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO	19
2.1. La Educación Física Escolar y la cultura sobre el cuerpo y la salud	21
2.2. Evolución histórica de la Educación Física escolar	33
2.2.1. Primera mitad del s. XIX	35
2.2.2. La Restauración	46
2.2.2.1. La Ley de Instrucción Pública	47
2.2.2.2. La Ley de Instrucción Primaria	48
2.2.2.3. Primer tercio del s. XX (1898-1936)	57
2.2.3. La Dictadura.....	65
2.2.3.1. Ley de Reorganización de la Enseñanza Primaria	67
2.2.3.2. Los Cuestionarios Nacionales de la Enseñanza Primaria	72
2.2.3.3. La Ley de Educación Física.....	75
2.2.3.4. Los Nuevos Cuestionarios.....	79
2.2.3.5. La Ley General de Educación.....	84
2.2.4. La Democracia	119
2.2.4.1. La Ley sobre el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE)	120
2.2.4.2. Los Programas Renovados	121
2.2.4.3. La Ley de Cultura Física.....	130

2.2.4.4.	La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)	132
2.2.4.5.	Libro Blanco	135
2.2.4.6.	Diseño Curricular Base (DCB)	135
2.2.4.7.	La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)	141
	A. La Educación Infantil	143
	B. La Educación Primaria	147
	C. La Educación Secundaria Obligatoria.....	159
2.2.4.8.	Los nuevos cambios	171
 2.3.	La formación del profesorado	179
2.3.1.	Introducción	181
2.3.2.	Los modelos o paradigmas de formación del profesorado.....	188
	a) Modelo Tradicional o Racionalista	189
	b) Modelo Personalista o Humanista	190
	c) Modelo Conductista o Técnico	191
	d) Orientado a la indagación o reflexivo	192
	2.3.2.1. Paradigmas actuales de formación del profesorado.....	197
2.3.3.	Líneas de investigación en formación del profesorado.....	206
2.3.4.	La formación inicial de los maestros.....	210
	2.3.4.1. Los modelos de formación inicial del Maestro de Educación Física en Primaria.....	217
	A. La perspectiva del modelo tradicional.....	217
	B. La perspectiva académica tradicional	218
	C. La perspectiva técnica: modelo de entrenamiento	220
	2.3.4.2. Las líneas de investigación en formación inicial.....	221
2.3.5.	La formación permanente de los maestros.....	228
	2.3.5.1. Las líneas de investigación en formación permanente.....	233
 2.4.	La Educación Física ante los alumnos: sus intereses y motivaciones.....	239
2.4.1.	Modelos teóricos aplicados al estudio de las motivaciones en la práctica físico-deportiva.....	247
2.4.2.	Estrategias metodológicas para la promoción de la práctica físico-deportiva en escolares	258

CAPÍTULO III

3. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA.....	279
3.1. Muestra	281
3.1.1. Procedimiento de selección de la muestra.....	284
3.2. Instrumento utilizado para la investigación	287
3.2.1. Construcción y aplicación del instrumento	290
3.3. Tratamiento y análisis de los datos.....	293

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS.....	299
4.1. Análisis descriptivo	301
4.1.1. Percepción y valoración de la asignatura de Educación Física.....	303
4.1.2. Percepción y valoración de la actividad del Profesor	309
4.1.3. Valoración de la evaluación de la asignatura	314
4.2. Análisis relacional	321
4.2.1. Relación entre variables de percepción y valoración de la asignatura	323
4.2.1.1. Dificultad en la práctica	323
4.2.1.2. Utilidad en el futuro	330
4.2.1.3. Motivación por la práctica	334
4.2.1.4. Gusto por la asignatura.....	336
4.2.2. Relación entre variables de preparación del Profesor	340
4.2.2.1. Motiva a los alumnos.....	340
4.2.2.2. Opción a la participación.....	344
4.2.2.3. Claridad expositiva.....	346
4.2.3. Relación entre variables de preparación del Profesor y variables de valoración de la Asignatura...	348
4.2.3.1. Preparación en la materia.....	348
4.2.3.2. Motiva a los alumnos.....	353
4.2.3.3. Relaciones personales con los alumnos	357
4.2.3.4. Da opción a la participación	363

4.2.4. Relación entre variables de valoración de la evaluación de la asignatura.....	370
4.2.4.1. Percepción sobre la evaluación	370
4.2.4.2. Aceptación de la forma de evaluar	375

CAPÍTULO V

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	385
--	-----

CAPÍTULO VI

6. CONCLUSIONES.....	405
-----------------------------	-----

CAPÍTULO VII

7. BIBLIOGRAFÍA.....	413
-----------------------------	-----

7.1. Bibliografía general	415
7.2. Disposiciones legales	449

ANEXOS	463
---------------------	-----

I. PREESCOLAR	465
II. CICLO MEDIO	473
III. EDUCACIÓN INFANTIL.....	483
IV. EDUCACIÓN PRIMARIA. CONTENIDOS	491
V. EDUCACIÓN PRIMARIA. Criterios de evaluación.....	501
VI. EDUCACIÓN PRIMARIA. Secuenciación de objetivos y contenidos.....	509
VII. EDUCACIÓN PRIMARIA. Criterios de evaluación.....	527
VIII. CONTENIDOS DEL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ETAPA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	541
IX. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. Contenidos	563
X. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. Criterios de evaluación	573

XI.	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.	
	Secuenciación de objetivos y contenidos	581
XII.	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. Criterios de evaluación.....	585
XIII.	CONTENIDOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	591
XIV.	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA-NUEVA PROPUESTA. Secuenciación de contenidos	613
XV.	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA-NUEVA PROPUESTA. Criterios de evaluación	619
XVI.	ENCUESTA PARA EL ALUMNADO	623

Capítulo 1

Introducción

1 Introducción

Justificación

Objetivos e hipótesis

Introducción

1.1 Justificación

1.1. JUSTIFICACIÓN

La práctica del ejercicio físico se ha impuesto como una actividad más o menos habitual en múltiples manifestaciones de la vida cotidiana. En el campo social es fácil detectar que en cualquier núcleo de población es habitual encontrarse con personas con indumentaria deportiva y practicando actividad física. En el ámbito científico se realizan trabajos de investigación, publicaciones, congresos, simposium y cursos que tienen como temática la actividad física. En las instituciones académicas se han creado estudios universitarios que tienen como soporte la actividad física, creándose titulaciones no universitarias (módulos de grado medio y superior) y universitarias en sus tres ciclos: Diplomatura, Licenciatura y Doctorado.

En los últimos años se está desarrollando la revalorización de la Educación Física como contenido educativo capaz de conseguir una formación integral de la persona a través de sus manifestaciones motrices, reforzado por el incremento de profesionales formados específicamente para esta área de conocimiento.

Es igualmente reconocido que en el momento actual la administración educativa está dando un tratamiento diferente y mejor, en lo que se refiere a la enseñanza de la misma en los diferentes niveles escolares y fundamentalmente en Primaria. Si bien es verdad que tal reconocimiento ya estaba contemplado en textos legales desde hacía varias décadas, también es cierto que en las tres últimas décadas se ha

ido desarrollando una labor continuada de consolidación y consideración de la Educación Física como asignatura.

Entre las causas que han motivado que la Administración haya realizado un esfuerzo en cuanto a instalaciones deportivas y creación de plazas de profesores especialistas en la materia en todos los centros de Primaria, se encuentran: la celebración en nuestro país de los Juegos Olímpicos de 1.992 en la ciudad de Barcelona y la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Todo ello ha contribuido a que después de un primer y gran esfuerzo, en los primeros años de la década de los noventa, de construcción de instalaciones en la mayoría de los centros escolares y dotación de material, de especialización de profesorado y dotación de plazas de especialistas en Educación Física en los centros de Primaria, se haya seguido en ese camino llegándose a una situación en la actualidad en la que en todos los centros escolares existen profesores especialistas en Educación Física, se dan las horas de clase que corresponden a cada curso, cumpliéndose al respecto la normativa vigente en la actualidad. En casi todos los centros hay instalaciones deportivas, aunque el número de ellas y su situación no sea todo lo satisfactorio que cabría desear, así como material específico para el desarrollo de las clases. Cabría destacar con respecto a las instalaciones deportivas que el “boom” de construcciones se efectuó para las Olimpiadas, siendo escasas en los años posteriores la construcción y ampliación de las mismas.

Es evidente que la situación actual ha cambiado y que se reconoce un espacio genuinamente propio para la enseñanza de la Educación Física, ya que por primera vez se han dado los pasos en el ámbito legislativo para que la asignatura de Educación Física sea tratada y considerada como una más de las asignaturas del currículum

del alumno de Primaria y Secundaria. Por lo tanto sería el momento de empezar a estudiar los factores humanos que pueden condicionar el éxito de la reforma emprendida.

Cabe suponer que estos cambios estén, a su vez, produciendo otros en las opiniones y actitudes de los alumnos de Educación Física. Quizás ese sea el mejor camino para poder integrar la Educación Física en el currículum de los estudios obligatorios con plena autonomía y especificidad. Pero, desde luego, los cambios no sólo han de ser externos sino también – y quizás principalmente – internos en lo que se refiere a la concepción que tengan los planificadores y administradores educativos, los directores, los profesores, los padres y, por supuesto los propios alumnos.

Por ello, ante esta nueva perspectiva de mejores infraestructuras, profesorado especializado y disciplina con espacio curricular adecuado, es nuestra intención realizar un estudio de la evolución que ha podido tener la Educación Física a lo largo de los últimos años como disciplina, así como analizar empíricamente la percepción y valoración que tienen actualmente los alumnos de la asignatura de Educación Física y las aplicaciones e influencias que sobre aquella pueden tener ciertos componentes socio-culturales, personales y en general percepción de los diferentes elementos que pueden tener relación con la mencionada disciplina.

Introducción

1.2 Objetivos e hipótesis

1.2. OBJETIVOS

- a. Conocer la valoración y actitud que los alumnos de enseñanza primaria y secundaria obligatoria de los centros públicos de la Región de Murcia poseen sobre la asignatura de Educación Física con relación a la dificultad de la asignatura, utilidad de lo aprendido, diversión en la práctica, participación, gusto por la asignatura, aceptación de más horas de clase y consideración respecto a otras materias.
- b. Conocer la valoración que el alumno posee sobre la asignatura de Educación Física según el curso escolar y sexo.
- c. Establecer y analizar las asociaciones existentes entre las variables de valoración de la asignatura anteriormente relacionadas.
- d. Conocer la valoración que los alumnos poseen sobre la figura del profesor de Educación Física en relación con su preparación en la materia, interés por la asignatura, claridad en las explicaciones, motivación y participación de los alumnos y relaciones personales.
- e. Establecer y analizar las asociaciones existentes entre las variables de valoración de la figura del profesor.

- f. Establecer y analizar las asociaciones existentes entre las variables de valoración de la asignatura de Educación Física y la figura del profesor.
- g. Conocer la valoración que los alumnos realizan sobre la evaluación de la asignatura de Educación Física por parte del profesor.
- h. Establecer y analizar las asociaciones existentes entre la opinión sobre la evaluación, la actividad del profesor y la valoración de la asignatura.

HIPÓTESIS

1. Los alumnos de enseñanza primaria y secundaria obligatoria de los centros públicos de la Región de Murcia valorarán positivamente la asignatura de Educación Física.
2. Los chicos valorarán más positivamente la asignatura de Educación Física que las chicas.
3. La valoración positiva de la asignatura de Educación Física disminuirá en los cursos superiores.
4. Existirá una asociación positiva entre los alumnos que realizan actividades físico-deportivas fuera del entorno escolar y la valoración positiva de la asignatura de Educación Física.
5. Existirá asociación entre las diversas variables de valoración de la asignatura de Educación Física.
6. Los alumnos de enseñanza primaria y secundaria obligatoria de los centros públicos de la Región de Murcia valorarán positivamente la figura del profesor de Educación Física, sin existir diferencias por sexo ni curso académico.
7. Existirá una asociación positiva entre los alumnos que realizan actividades físico-deportivas fuera del entorno

escolar y la valoración positiva de la figura del profesor de Educación Física.

8. Existirá asociación entre las diversas variables de valoración de la figura del profesor de Educación Física.
9. Los alumnos percibirán mejores relaciones personales con las maestras de Educación Física.
10. Los alumnos valorarán positivamente la evaluación realizada por los maestros en las clases de Educación Física, sin existir diferencias por sexo y curso escolar.
11. Existirá una asociación positiva entre la valoración de la evaluación por parte del alumno y la figura del profesor y actitud ante la asignatura.

Capítulo 2

Marco teórico

2 MARCO TEÓRICO

Marco teórico

- La Educación Física Escolar y la cultura sobre el cuerpo y la salud.
- Evolución histórica de la Educación Física.
- La formación del profesorado
- La Educación Física ante los alumnos: sus intereses y motivaciones

MARCO TEÓRICO

**2.1 Educación Física Escolar y
la cultura sobre el cuerpo y la
salud.**

2.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y LA CULTURA SOBRE EL CUERPO Y LA SALUD

El cuerpo ha sido objeto y sujeto de construcción cultural. La idea que del cuerpo se tiene está supeditada por las formas culturales del grupo al que se pertenece y, además, los individuos originan nuevas manifestaciones culturales basadas en esa determinada idea del cuerpo, a través de las percepciones de su cuerpo en su interacción con el entorno. Como hemos podido comprobar, al cuerpo se le somete de una manera represiva o se le libera según las ideas culturales que dominan un determinado período histórico, utilizándolo de forma partidista al servicio de ideas globales sobre la sociedad y los individuos.

Las denominadas corrientes de la Educación Física actual (deportiva, condición física, expresión corporal, psicomotricidad) son construcciones sociales que se han ido configurando en un proceso sobre la base de los conocimientos, creencias, pautas de pensamiento y de sentimientos, etc., y que vienen a representar diferentes “conceptos” sobre el cuerpo y sobre el engranaje de los elementos de las relaciones sociales en las que se ve inmerso.

Los diferentes significados e intenciones que encierran estos diferentes “conceptos” sobre el cuerpo *“originan que sus constructores y seguidores mantengan, respecto a las otras corrientes, posiciones encontradas y, por tanto una diferente concepción de los rasgos*

culturales que deberían ser seleccionados para convertirlos en el centro de atención de un currículo escolar" (Hernández Álvarez, 1996).

Esta reflexión nos lleva a la relación entre cultura y currículo. "La cultura como conjunto de conocimientos, pautas de pensar, sentir y actuar, creencias, etc., socialmente construidas y, por tanto, objeto de transmisión generacional, constituye el fundamento básico de todo proceso de escolarización y el referente revelante para la elaboración curricular" (Hernández Álvarez, 1996).

El "currículo" ha dependido y depende, de las características del sistema educativo determinado que lo define, constituyendo una construcción histórica y social que sitúa sus referentes en los elementos del grupo social que lo ha elaborado.

La selección cultural que conforma el currículo se ha ido manifestando, principalmente, a través de los contenidos escolares aunque apoyados en otros elementos curriculares. Los mismos contenidos, con diferentes formas de transmisión (metodología) y con una intencionalidad también diferente (objetivos) han acabado configurando realidades y construcciones sociales distintas. Las verdaderas intenciones educativas han quedado, con frecuencia, ocultas en la presentación que se realizaba de los contenidos como único referente del currículo escolar. Por otra parte el término "programa", utilizado con anterioridad a la aparición en nuestro ámbito del término currículo, suponía fundamentalmente un conjunto de temas de contenidos, la mayor parte de las veces de carácter conceptual.

En la construcción que se ha realizado de la Educación Física escolar y la elaboración de los currículos, han interactuado una serie de factores que se pueden agrupar en tres apartados.

En el primero incluimos la historia de la Educación Física como área curricular ya que ella ejerce influencia sobre las personas encargadas de la configuración de un nuevo currículo escolar con independencia del nivel de concreción del que se trate.

El segundo está representado por los profesores de Educación Física: sus vivencias escolares en esta área, la formación inicial recibida, sus expectativas profesionales y los valores que le dan al cuerpo y a la actividad física en el contexto educativo. Estos elementos se configuran y se interrelacionan constituyendo el referente para la construcción y el desarrollo de concepciones, teorías y creencias personales que posteriormente mantienen y transmiten en sus acciones docentes. Todos estos aspectos, junto con algunos otros asumidos de la construcción histórica han configurado la cultura profesional explícita o implícita de los docentes de la Educación Física.

El tercer grupo estaría formado por lo que Williams (1985) denomina “el gran público”, incluyendo en él a los usuarios directos: los alumnos junto con los padres, otros profesores, administradores educativos, políticos etc. Este tercer grupo representa la cultura social sobre la Educación Física existente en un determinado momento.

Con respecto al referente histórico, la Educación Física escolar, con diferentes denominaciones, ha estado presente en los movimientos socioculturales y en los educativos, pero no de una manera generalizada, hasta que la escolarización se ha convertido en un fenómeno generalizado. En el estudio que hemos hecho, podemos apreciar que esto se ha producido en fechas bastante recientes, puesto que, aunque legislativamente podía haber normativa al respecto, la realidad ha sido que la preocupación social por su cumplimiento se va a producir a partir del período de la dictadura y fundamentalmente

posteriormente a la LGE de 1970. Pero la verdadera consolidación de la Educación Física va a ser con la reforma de las enseñanzas que se produce a partir del año 1983.

Es a partir de esta fecha cuando se va a producir una redefinición de la Educación Física escolar, y que se aprecia en los nuevos currículos, a consecuencia de una serie de circunstancias que convergen en ese momento y que podemos resumir en: la consolidación del proceso de descentralización tras el período de transición política, la existencia de una política educativa más progresista, el reconocimiento de la categoría académica de los estudios de Educación Física (1981) y la lucha por la mejora del estatus profesional acentuado a comienzos de la década de los 80.

Sus contenidos y métodos han evolucionado en la misma medida que lo han hecho los enfoques psicopedagógicos y sociológicos y la propia concepción de la educación. En el período estudiado, en un principio la forma de entender la Educación Física se va a caracterizar por el estatismo, la falta de creatividad y aportación individual, las formaciones geométricas cercanas a lo militar y las respuestas motrices mecanizadas a la voz de mando. Esto ha correspondido al esquema de la Escuela Sueca de Gimnástica y que se constituyó en el planteamiento hegemónico de la Educación Física, prácticamente a partir del mismo momento de la creación del Real Instituto de Estocolmo (1813), y su influencia en la formación de profesores de toda Europa. El control ejercido por este modelo va a ir desapareciendo progresivamente a medida que otras concepciones del cuerpo y de la actividad física van apareciendo. Es en los grandes movimientos gimnásticos que se han ido generando, en los finales del siglo XX, donde podemos ir encontrando el germen de nuevas construcciones culturales sobre el cuerpo y la actividad física y que han sido denominadas corrientes actuales de la Educación Física. Algunos de los saberes actuales de la Educación

Física presentan una breve historia ya que la **expresión corporal** y la **psicomotricidad** apenas cuentan 40 años de existencia, la condición física algo más de medio siglo y el deporte poco más de un siglo de desarrollo.

Con respecto al **deporte**, encontramos sus antecedentes históricos, como medio de la Educación Física escolar en la obra de Thomas Arnold, con la introducción de los deportes en el “Public School” de Rugby (Inglaterra, 1828) y que surgieron de la progresiva transformación de juegos tradicionales y con una gran función moralizadora. En la segunda década del siglo XX, el deporte se iba constituyendo en la representación de la actividad física por excelencia. Se podría afirmar que la introducción del deporte se produjo antes en los currículos de la Educación Física que se generaban en la práctica, que en los oficiales, ante la presión del gran público que con su afán de innovación se enfrentaba a la tradición histórica de la Gimnástica Sueca, y los deseos de los pocos profesores de Educación Física buscando contenidos más motivadores para sus alumnos.

La corriente de **condición física** tiene sus antecedentes modernos en la conjunción de una serie de tendencias presentes en los Movimientos Gimnásticos de principios del siglo XX. Por una parte las diferentes manifestaciones científicas que trataban de sentar las bases anatómicas y fisiológicas del movimiento humano, y por otro el Método Natural de Herbert, quien “*retomando las ideas de Rousseau y del propio Demeny, reclaman de nuevo una educación física natural, utilitaria, oponiéndose tanto a los movimientos artificiales y abstractos de la gimnástica como a los excesos del deporte*” (Hernández Álvarez, 1996). Efectivamente Herbert en su obra “El deporte contra la Educación Física” denuncia la colonización de la Educación Física por parte de la corriente del deporte que emerge. Pero posteriormente la condición física ha pretendido convertirse, en algunas ocasiones, en el contenido y

concepción hegemónica de la Educación Física, no tanto en la teoría (legislación) como en la práctica.

La **psicomotricidad**, como tendencia educativa surge en Francia a finales de los años 50, como una nueva forma de entender la educación corporal, siendo diversas aportaciones de la psicología, la neurofisiología, el psicoanálisis, y la neuropsiquiatría la que configuran la base de la psicomotricidad. Aunque su origen se instaló en el ámbito de la reeducación, más tarde es transferida a la educación en general. En España en la década de los 70, con independencia de los valores educativos, es bien acogida en el ámbito de los profesionales de la Educación Física, por su expectativa para la mejora del estatus profesional y del estatus académico. Hay que destacar a Le Boulch (1969), cuya obra *La Educación por el movimiento* fue considerada como obra básica para la formación inicial de los profesores Educación Física en los INEF, quedando posteriormente más en la utilización de una terminología emergente que en el análisis y asimilación de las bases que lo sustentaban. Esta es la razón de la permanencia de la terminología en el ámbito curricular, pero con diferente conceptualización, teniendo que matizar que en el nivel de Educación Infantil ejerce en la actualidad un poder hegemónico.

El nacimiento de la **expresión corporal** lo podemos situar en la década de los 60, aunque los antecedentes, en el campo de la gimnástica, los centraremos en la obra de autores como Dalcroze (1865-1950) y Bode (1881-1971). El énfasis en las capacidades rítmico-expresivas del cuerpo, va a ser el punto de partida de esta nueva corriente de la Educación Física, así como, la expresión del cuerpo orientada hacia la creatividad y a la libre expresividad, en contra de los excesos del deporte de competición y la estereotipación de los movimientos. Sus seguidores plantean la sustitución de las prácticas físicas dominantes, encarnadas en el deporte y la preparación física

(condición física), por otras dirigidas al aspecto expresivo del movimiento.

Durante las dos últimas décadas, ha ido emergiendo un discurso favorable a la búsqueda de una mejor calidad de vida. Las autoridades educativas a través de su influencia en la teoría de la elaboración curricular, tratan de ejercer una presión en la definición de los contenidos escolares en la búsqueda de la mejora de la autoestima, de la salud, de la educación para el ocio, de la educación para la paz, de la educación medioambiental, etc. En el caso de la Educación Física esta búsqueda de una mejor calidad de vida ha derivado en una doble vertiente: la de la educación para la salud y la de la educación para el ocio. Estas dos concepciones son una necesidad social derivada de la forma de vida de las sociedades postindustriales. Un claro ejemplo de todo lo anterior lo podemos encontrar en la última propuesta sobre Educación Primaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En el Real Decreto 830/2003 de junio, por el que establece las enseñanzas comunes de la Educación Primaria, en el Área de Educación Física propone los bloques de contenido: 1. El cuerpo y la salud; 2. Movimiento y salud y 3. Los juegos.

Uniendo las dos tendencias sociales, podrían situarse, por un lado, en el intento de evitar conductas negativas para la salud (el sedentarismo, malos hábitos alimenticios, consumo de tabaco, alcohol y drogas, entre otras), y por otro, la búsqueda de soluciones con la práctica de la actividad física como instrumento de ocupación del tiempo de ocio de los adolescentes. No hemos de olvidar que la preocupación por la salud en el ámbito de la Educación Física no es una novedad que aporten las concepciones sociales actuales, ya que en la trayectoria histórica de ésta, muy vinculada a la medicina, la función higiénica o de la salud ha constituido uno de los objetivos más significativos y permanentes.

Podemos apreciar que, en el planteamiento educativo actual y en las diferentes etapas educativas, se han incluido los contenidos claves de las diferentes corrientes como consecuencia de un esfuerzo integrador, que no obstante, deberá apreciarse no sólo en el papel del currículo oficial sino en la propia práctica. Algunos bloques de contenidos están incluidos por su propia denominación (condición física, expresión corporal, juegos y deportes), en el caso de la psicomotricidad, a pesar de no encontrarse con este término, sus contenidos más característicos (esquema corporal, lateralidad, percepción espacial, etc.) los podemos encontrar en el bloque de contenido “el cuerpo: imagen y percepción” en primaria (LOGSE).

Los alumnos son los usuarios más directos de la Educación Física escolar, y como hemos mencionado anteriormente constituyen, junto a otros elementos la tercera esfera de influencia en la construcción del currículo. Estos, como protagonistas directos del desarrollo curricular, participan en la definición de la Educación Física a nivel del centro educativo. Ejercen su presión a través de sus motivaciones e intereses y también se encuentran influenciados por el discurso educativo que se construye en su entorno más próximo. Las innovaciones curriculares más vinculadas al ámbito actitudinal pueden llegar al fracaso si hacia ellas existe un rechazo frontal por parte de los alumnos.

Pero su aceptación o rechazo viene también influenciada por una serie de factores que convergen en su entorno y en el centro educativo. Una forma de comprobar las repercusiones de la mejora cualitativa percibida en Educación Física es el conocimiento de la valoración efectuada por los alumnos de los contenidos recibidos de la misma (Gutiérrez, 1995). Es por ello que para conocer la percepción que tienen los alumnos de la asignatura de Educación Física en la actualidad, y más concretamente en la Comunidad de Murcia, hemos visto

conveniente realizar un estudio a través de la aplicación de una encuesta, en la que en varios apartados se les requiere su percepción sobre la Educación Física.

MARCO TEÓRICO

2.2 Evolución histórica de la Educación Física

2.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

En este apartado vamos a tratar la evolución que ha tenido la Educación Física como asignatura en la Enseñanza Primaria.

Distinguiremos cuatro grandes períodos en el estudio de dicha evolución coincidiendo la terminación de cada uno con algún cambio importante producido en el aspecto educativo e histórico.

1. Primera mitad del siglo XIX.
2. La Restauración.
3. La Dictadura: Aparece la condición de materia indispensable.
4. La Democracia. Período de incertidumbre y posterior afianzamiento.

2.2.1. Primera mitad del siglo XIX

Los precedentes de la Educación Física en España los vamos a encontrar en Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1810), uno de los impulsores de la obra educativa de la Ilustración, al ocuparse en diversas ocasiones y en varias de sus obras del problema de la Educación Física de la niñez y de la juventud, llamando la atención la originalidad de sus ideas.

En su "Informe sobre la Ley Agraria" dejaba sentado un principio fundamental: *"la educación física y moral pertenece a los padres y es de*

su cargo, y jamás será bien enseñada por los que no lo sean" (Jovellanos, 1847).

En el escrito Memorias sobre la Educación Pública o Tratado Teórico Práctico de Enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños, trataba sobre diversas cuestiones pero en relación con la Educación Física manifiesta:

"En cuanto simplemente supone el cuidado de la fuerza física, de su salud, de su robustez, de su agilidad, pertenece y siempre pertenecerá a la crianza doméstica" (Jovellanos, 1858).

Para él los ejercicios forman parte de las enseñanzas prácticas:

"En efecto, la fuerza física se desenvuelve y aumenta con el uso y la observación. Del uso nace el hábito, de la observación la destreza, y ambos aumentan prodigiosamente el efecto de las facultades físicas en su aplicación".

Continuaba diciendo:

"Al uso debemos el hábito de mantenernos en pie, y de conservar el equilibrio andando, corriendo o saltando, así como la facilidad con que ejecutamos otras operaciones, que llamamos naturales, y que, sin embargo, hemos aprendido de él, y sin él no ejecutaríamos; y de aquí es que un hombre habituado a correr, saltar, trepar, nadar, etc., vencerá en estos ejercicios a cualquiera que no lo esté, aunque dotado por otra parte de igual fuerza y vigor".

El 16 de Noviembre de 1809, presenta a la Junta Suprema de Gobierno un proyecto titulado "Bases para la Formación de un Plan

General de Instrucción Pública" llega a plantear un plan de lo que debería ser la Educación Física a todos los niveles (Vila Pala, C., 1975). En este proyecto recomendaba la práctica del ejercicio físico, y como medio para conseguirla, propugnaba una Educación Física obligatoria, común y pública:

"La educación pública que pertenece al Gobierno, tiene por objeto la perfección física, o la intelectual y moral de los ciudadanos. La primera se puede hacer por medio del ejercicio corporal y debe ser general para todos los ciudadanos..."

"Esta educación puede ser común y pública en casi todos los pueblos de España..."

"Ningún individuo debe dispensarse de recibirla, por cuanto en ella interesa inmediatamente su felicidad y la del Estado..." (Piernavieja, 1962).

Era un proyecto de educación integral en el que concebía la Educación Física como disciplina dirigida a perfeccionar los movimientos y acciones naturales del hombre, así como a aumentar la fuerza y mejorar la agilidad y la destreza de los individuos, lo que contribuirá a mantenerlos sanos:

"La educación física general tendrá por objeto la perfección de los movimientos y acciones naturales del hombre. Los que son relativos a las artes, oficios y ministerio particulares de los ciudadanos no pertenecen directamente a la educación pública, aunque a su perfección concurrirá ésta también en gran manera..."

"El objeto de la educación física, se cifra en tres objetos: este es, en mejorar la fuerza, la agilidad, y la destreza de los ciudadanos."

"La agilidad es un efecto natural del hábito de ejercitarse y repetir las acciones y movimientos, pero esta repetición así produce

los buenos como los malos hábitos, según que es bien o mal dirigida".

"La destreza en los movimientos y acciones perfecciona así la fuerza como la agilidad de los individuos, y es un efecto necesario de la buena dirección en los ejercicios de ellos."

Se puede decir que encontramos en él un antecedente de la Educación Física basada en los ejercicios naturales (herbetismo), así como que destacaba la importancia de la educación de los sentidos:

"La enseñanza y ejercicios de esta educación se pueden reducir a las acciones naturales y comunes del hombre, como andar, correr y trepar; mover, levantar y arrojar cuerpos pesados; huir, perseguir, forcejear, luchar y cuanto conduce a soltar los miembros de los muchachos, desenvolver todo su vigor, y dar a cada uno de sus movimientos y acciones toda la fuerza, agilidad y destreza que convenga a su objeto, por medio de una buena dirección".

Aún el buen uso y la aplicación de los sentidos se pueden perfeccionar en esta educación, ejercitando a los muchachos en discernir por la vista y oído, los objetos y sonidos a grandes distancias, o bien de cerca, por solo el sabor, el olor y el tacto; cosa que en el uso de la vida es de mayor provecho de los que comúnmente se cree".

Hace referencia Jovellanos a los profesores de la materia, aunque sin especificar sus conocimientos y preparación. Menciona también a los *vigilantes*, que se pueden considerar como antecesores de los instructores:

"Para determinar la buena dirección de estos ejercicios, la Junta considerará que en cada acción y movimiento del hombre no

hay más que un solo modo de ejercitarnos bien, y que todos los demás son más o menos imperfectos según que más o menos se alejen de él”.

Se sigue que la Educación Física pública se cifra en que los ejercicios señalados para ella, sean dirigidos por personas capaces de enseñar el mejor modo de ejecutarlos, para conseguir la mayor fuerza y agilidad de las acciones y movimientos de los muchachos:

“La Junta determinará la edad en que pueda empezar y deba acabar esta enseñanza”..... “Determinará los días, las horas y los lugares en que deba darse, las personas que deben encargarse de su dirección y las que deban vigilar sobre el buen orden de los ejercicios y el buen método de dirigirlos”.

Propugna la creación de una Escuela de Educación Física para formar profesores o bien adiestrar a los maestros para capacitarles para impartir el nuevo arte.

Sobre todo, procura dictar cuanto sea necesario a la parte racional y moral de esta enseñanza, esto es, la explicación clara y sencilla que deberán dar los maestros y directores en cuanto enseñaren, y el orden y moderación con que los muchachos deberán comportarse en todos los ejercicios en que se ocupen.

A través del análisis del texto y sobre todo de la parte relativa a la Educación Física, hemos podido apreciar que constituye un verdadero plan científico en el que además se analizan unos posibles contenidos, objetivos, medios, profesorado y establecimientos (Pedrero 1993).

A principios de siglo se introducían en España los métodos de Pestalozzi, beneficiados de la corriente favorable que Jovellanos había

suscitado respecto a la educación, aunque no se correspondían con las orientaciones educativas de Jovellanos.

Se fundó en Madrid el Instituto Real Militar Pestalozziano (1806) cuya dirección corrió a cargo del Coronel Amorós (1770-1848). Los métodos de Pestalozzi, practicados por Amorós, se daban por ejemplo en toda la enseñanza primaria. Amorós aplicó estos métodos a la Educación Física, siendo el inventor de una serie de aparatos y máquinas para la realización de los ejercicios físicos.

Dada la importancia de sus ideas, consideradas el fundamento de la gimnasia moderna, destacaremos las características más importantes de su método.

Amorós se regía por cuatro principios fundamentales:

“1) La gimnasia debe ser fácil, elemental y doméstica, susceptible de ser aplicada a todos y para todos.

2) Los procedimientos para la enseñanza de la gimnasia son:

- Método rápido, urgente, preparatorio con el que se pretendería aprender todos los ejercicios principales y corregir toda esa serie de defectos que de no corregirlos a tiempo pondrían en peligro todos los ejercicios principales.

- Con este segundo método se pretende obtener una ejecución más ordenada, más perfeccionada y desarrollar las facultades físicas y morales.

3) Se deben poseer unos métodos generales, que han de ser buenos para todo el mundo, aplicables a todos y unos procedimientos especiales aplicables, con sus distintas modificaciones, a las distintas profesiones.

4) Hay que tener en cuenta el carácter del alumno, a fin de poderle dar una correcta formación moral".

En cuanto a la pedagogía, podemos decir que le preocupaba bastante y empleó innumerables recursos pedagógicos con el fin de que las clases fueran alegres y motivantes, con el objetivo de captar al grupo en general y a cada individuo en particular.

Uno de estos recursos será el canto, con el que pretenderá captar el ritmo y al mismo tiempo la atención del alumno

Proponía también la formación de un fichero pedagógico, donde se incluiría:

- a) Información general, salud, capacidad de trabajo, etc.*
- b) Medidas de fuerza más detalladas:*
 - Fuerza de manos*
 - Fuerza de tracción.*
- c) Orden en el que progresá el alumno.*
- d) Características excepcionales de cada alumno, velocidad, resistencia; además de la reacción del alumno ante los ejercicios físicos y datos personales fisiológicos.*

Para Amorós, los ejercicios físicos se han de clasificar en tres grandes grupos:

- 1. Movimientos ejecutados a manos libres: son los que consiguen una mayor elasticidad.*
- 2. Movimientos con instrumentos portátiles, con los que consigue desarrollar la fuerza.*
- 3. Los ejercicios que se realizan con máquinas pesadas, con las que se da mayor dificultad a los ejercicios.*

La gimnástica como la primera manifestación en la formación de los maestros en Educación Física, aparece estrechamente vinculada al movimiento Pestalozziano, que prestaba una gran atención a la educación motriz, pasando a continuación hacia una educación militarista.

Los inicios de formación profesional en la enseñanza de la Educación Física para maestros, se encuentran en la experiencia desarrollada en el Real Instituto Militar Pestalozziano, con la admisión de discípulos innovadores, que debían ser maestros de primeras letras y otras personas que por amor a los progresos de la institución pública, o por una laudable curiosidad de observar tan curioso método, soliciten concurrir a la Escuela.

La crisis de 1808 acarreó la desaparición de las escuelas pestalozzianas españolas y el exilio de Amorós a Francia. El método de Pestalozzi halló algunos años después, en España, un nuevo admirador: Pablo Montesinos.

La Ley de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838 y su Reglamento para las Escuelas Públicas de 26 de noviembre de ese mismo año, establecía la división de la enseñanza primaria en elemental (completa e incompleta) y superior; la obligación de sostener una escuela en todo pueblo que llegara a los 100 vecinos (escuela primaria elemental completa); creación de comisiones provinciales y locales de instrucción primaria; gratuidad para los niños pobres y creación en cada provincia de una Escuela Normal, asignando a Madrid el carácter de central.

Pablo Montesinos fue el primer director de la Escuela Normal Central, quien también había promovido, con el apoyo de "La Sociedad

para Propagar la Educación del Pueblo" la instalación en 1838 de la primera escuela de párvulos en Madrid.

En virtud del acuerdo de la sociedad antes citada, Pablo Montesinos escribió un "Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos" y en él podemos encontrar amplia referencia a la Educación Física.

En la exposición hecha a la sociedad en la sesión de 9 de agosto de 1840, hacía referencia a que no había pretendido un manual exclusivamente destinado a las escuelas de párvulos, ya que su propósito era más extenso, añadiendo:

"He creído conveniente dirigirme alguna vez a las madres, maestras y directoras de colegios privados o pensiones, manifestando algunos abusos que en la Educación Física y moral de la primera edad están en práctica con perjuicio conocido de la niñez".

La Educación Física que proponía iba encaminada a la consecución de hombres sanos como quedaba expuesto en su propia definición de lo que debía ser la educación:

"Entendemos por educación la aplicación de los medios con que nos proponemos facilitar el desarrollo natural de las facultades físicas, morales e intelectuales; o con que procuramos criar hombres sanos, hombres de bien y hombres inteligentes",

Y por la propia definición que daba de la Educación Física:

"Es la aplicación de los medios más a propósito para conservar la salud y para desarrollar las fuerzas físicas, dando

"energía y desembarazo al ejercicio normal o natural de las funciones de los órganos o partes que componen el cuerpo humano" (Montesinos, 1850).

Pero, además, quería demostrar la relación que existía entre el buen desarrollo de las facultades físicas y de las intelectuales, como base de la educación en general cuando exponía:

"Las facultades intelectuales no pueden existir independientes de las facultades físicas, y por esta razón se ha considerado la parte de la educación que se ocupa principalmente de éstas, o de la Educación Física como la base de la educación en general".

Exponía que la primera educación que recibe el niño es exclusivamente física. Estimaba como necesario el desarrollo de una serie de medios que conducirán a la conservación de la salud, y conveniente desarrollo de las partes, para asegurarla en lo sucesivo, y son: *"Cuidado del aire que ha de respirar el niño; de sus alimentos y bebidas; del sueño, del aseo y de los ejercicios convenientes"*.

Propugnaba la necesidad de hacer ejercicios, que en la infancia son resultado de una prescripción de la naturaleza y como imitación de los animales jóvenes: carreras, brincos, cabriolas, movimientos rápidos y variados, son agradables y provechosos. Esto corresponde con los requisitos que él pensaba que debe reunir el ejercicio muscular:

"Que haya armonía de acción entre la fuerza motriz y la parte movida; que la voluntad y los músculos se dirijan al mismo fin y al mismo tiempo".

Lo expuesto antes no es lo que se llevaba a cabo en las escuelas.

"Al niño se le obliga a permanecer sentado y quieto por espacio de tres horas mañana y tarde, lo que va en perjuicio de su salud y en contra de la consecución de una constitución física robusta".

Propugnaba para las escuelas de párvulos:

"Permanencia al aire libre, siempre que el tiempo lo permita; corta duración de las clases dentro de las escuelas; entera libertad de jugar en presencia de los maestros y cuidado de éstos de facilitar y promover sus inocentes juegos".

Insistía en la no direccionalidad de los ejercicios corporales y que los juegos y ejercicios de párvulos sean comunes a los dos sexos

"en la edad de los niños no son necesarios reglas para dirigir los ejercicios corporales; y la "gimnástica" que más le conviene la aprenden sin que nadie se la enseñe".

Como conclusión de todo lo expuesto, deducía que:

"los ejercicios más saludables son aquellos en que todos los músculos o la mayor parte de ellos entran sin violencia en acción (en otros párrafos anteriores se refería al juego como el más idóneo), y que el estímulo mental está combinado o produce esta acción".

Refiriéndose a una serie de ejercicios que los realiza el párvulo por imitación o por instinto, y por lo tanto sin la necesidad de utilizar aparatos gimnásticos.

Pero, a pesar del manual y de la importancia que quería darle Pablo Montesinos a la Educación Física, no hay referencia de que ello se llevase a la práctica en los centros públicos, ni nada legislado que obligase a ello.

La primera Escuela Normal, el Seminario Central de Maestros del Reino se inauguró en Madrid el 8 de Marzo de 1839, gracias a la gestión de Gil de Zarate y de su primer director Pablo Montesinos. Tras superar un examen de ingreso, el plan de estudios comprendía dos cursos completos. La Educación Física aparece incluida en la disciplina: Principios generales de la educación moral, intelectual y física, título que tiene el siguiente desarrollo:

“Principios generales de educación moral, intelectual y física, con instrucciones especiales a cerca de los medios más conducentes para conservar la salud de los niños y robustecerlos o sea el modo de combinar los ejercicios gimnásticos y corporales con los juego y ocupaciones ordinarias de la niñez”.

2.2.2. La Restauración

En 1856, y tras un breve gobierno de la Unión Liberal de O'Donnell, llega al poder un nuevo gobierno moderado bajo la presidencia de Narváez y con Claudio Moyano Samaniego como Ministro de Fomento. Un año al frente del Ministerio fue suficiente para sacar adelante una Ley de Instrucción Pública (9 de septiembre de 1857), conseguir de las Cortes su aprobación y promulgar de inmediato el texto articulado. Lo que intentaron otros -Someruelos, Infante, y Alonso Martínez-, Moyano lo consiguió en atención a diversas circunstancias y razones. Huyó de la costosa y larga discusión parlamentaria de un proyecto de ley, escogiendo la fórmula de una Ley de Bases, catorce en

total, que incorporaban los principios básicos que debían inspirar el sistema educativo, autorizando al Gobierno a formar una Ley de Instrucción Pública con arreglo a las mismas.

Por otra parte, existía dentro de las fuerzas liberales un cierto consenso sobre las líneas fundamentales del sistema educativo (De Puelles, 1986). El reglamento de 1821, el plan del Duque de Rivas de 1836 y el Plan Vidal de 1845, habían producido a lo largo de cuarenta años un entendimiento básico y puesto en marcha un sistema que era el que estaba funcionando. Es decir la Ley Moyano se iba a limitar a recoger las experiencias existentes. Esta Ley era de tal amplitud que habrá que esperar a 1970 para encontrar en la Ley General de Educación otra de iguales características.

2.2.2.1. La Ley de Instrucción Pública

En sus cuatro secciones, artículos y capítulos la Ley trataba de los estudios, establecimientos de enseñanza, del profesorado y del gobierno y administración de la instrucción pública.

Concretamente la primera enseñanza y siguiendo un criterio ya tradicional aparecía dividida en elemental y superior (Art. 1º). En los artículos 2º y 4º se exponían las materias que comprenden las enseñanzas elemental y superior, no apareciendo la Educación Física entre ellas. La enseñanza elemental es definida como: "*obligatoria para todos los españoles de seis a nueve años*" (Art. 7º) y *no gratuita para quienes pudieran pagarla*" (Art. 9º).

Las escuelas públicas serán financiadas por los respectivos pueblos (Art. 97). Se dispone la existencia en pueblos de 500 almas de "*una escuela elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta de*

niñas” (Art. 100), y en las capitales de provincia que lleguen a 10.000 almas se establecerán además escuelas de párvulos (Art. 105). Habrá una Escuela Normal en la capital de cada provincia y otra Central en Madrid.

Regulaba también los requisitos para ejercer como Maestro nacional:

“tener veinte años y el título correspondiente” (Art. 180).
“Quedan exceptuados de este último requisito los que regenten escuelas incompletas, los cuales, como igualmente los maestros de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y de moralidad...” (Art. 181).

La Ley fue, en general, bien recibida por los diversos sectores. Posteriormente sufrió la erosión de los reglamentos, pero, el bloque central de la enseñanza ha permanecido hasta la actualidad.

“La consagración de tres niveles educativos, la gratuidad de la instrucción primaria, la ordenación del profesorado, el régimen y gobierno de los centros, la existencia dual de dos sistemas de enseñanza, todo ello, en fin, con las variaciones propias de la agitada política española, ha permanecido durante muchos años”.
(De Puelles, 1986).

2.2.2.2. La Ley de Instrucción Primaria

Siendo Ministro de Fomento Severo Catalina, la Reina Isabel II sancionó la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868, que había sido enviada a las Cortes por su antecesor el Marqués de Orovio.

En ella se establecían escuelas en más de 500 habitantes, en los de menos habitantes se hará cargo el párroco (Art. 1º) sostenidas por los mismos pueblos o aldeas (Art. 2º), y las enseñanzas que comprenderán los estudios de los niños (Art. 14 y Art. 15) entre los que no aparecía ninguna referencia al ejercicio físico. La Instrucción Primaria estará comprendida entre los 6 y los 10 años (Art. 16). Se hacía una clasificación de escuelas según el número de habitantes.

Establecía las condiciones que debía reunir el Maestro de Instrucción Primaria (Cap. III, Art. 51-51-53), como pasó a denominarse el antiguo maestro elemental. También se constituyeron las Juntas de Instrucción Primaria, clasificándolas en Superior, Provinciales y Locales, estas dos últimas con el objeto de vigilar al Maestro, la marcha constante de las escuelas, efectuar nombramientos, etc. Entregaba la enseñanza al clero y exigía cumplimiento de moralidad a todos los docentes.

El 10 de junio de ese mismo año y en cumplimiento de la disposición sexta transitoria de la Ley anterior, se publicó un Real Decreto aprobando el Reglamento de Instrucción Primaria.

El Reglamento venía a desarrollar la Ley de 2 de junio, y establecía las funciones de las distintas Juntas con el fin de conseguir un buen control de la moralidad del maestro, las escuelas, censura de libros, etc.

Por primera vez en la legislación se puede encontrar referencia a los ejercicios corporales en el capítulo IV "De las Juntas Locales":

"Tratándose de escuelas de niñas en que las alumnas hagan vida colegial, las juntas locales, cuando no hubiese juntas de señoritas en el pueblo, podrán encargar la visita a señoritas

autorizadas a su posición y circunstancias, a fin de enterarse del estado de los dormitorios, salas de estudio y de recreo, enfermerías y otros departamentos del edificio, así como de los ejercicios y de los juegos y distracciones en que se ocupan las niñas". (Art. 68).

En capítulos siguientes se refería a las escuelas públicas: sostenimiento por parte de los Ayuntamientos y aldeas, creación de escuelas nocturnas de adultos y de párvulos, y a los alumnos estableciendo los requisitos de admisión, de edad y pago de las cuotas correspondientes. Con respecto a la edad para la admisión en las escuelas, será: "*en la de párvulos de 2 a 6 años, en la primera enseñanza de 6 a 13 años, y en la de adultos de 16 en adelante*" (Art. 147).

En cuanto a las materias y ejercicios de la enseñanza establecía como necesarios los estudios enumerados en los artículos 13 y 14 de la Ley de 2 de junio, y únicamente hacía referencia a ejercicios físicos en el Art. 295:

"Los ejercicios y enseñanzas de las Escuelas de Párvulos no deben traspasar los límites siguientes: 1º marchas, evoluciones y movimientos ejecutados a compás por los discípulos en común, cantando o en silencio: juegos variados en las horas de recreo, bajo la vigilancia del maestro y entretenimiento en ocupaciones fáciles y mecánicas".

También en el Art. 296 se planteaba la forma de llevar a cabo las enseñanzas, haciendo referencia a ejercicios corporales:

"Todas las enseñanzas se darán en las Escuelas de Párvulos por medio de repetidas preguntas y ejercicios de viva voz del Maestro, sin que exceda ninguna de ellas de quince minutos,

alternando con los cantos y ejercicios corporales, y ocupación manual que deben aprovecharse para la instrucción y cultura intelectual".

La Revolución de septiembre de 1868 derogó inmediatamente la Ley Orovio. El 14 de octubre se publicaba un Decreto derogando la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio y el Reglamento para su ejecución, y restableciendo provisionalmente la legislación anterior a dicha Ley. Al mismo tiempo promulgaba el famoso Decreto de 21 de octubre de 1868 por el que se proclamaba la más absoluta libertad de enseñanza.

El preámbulo de este decreto es probablemente la más clara exposición del ideario progresista con respecto a la enseñanza, siendo las características más sobresalientes de él la consideración del profesor como trabajador de la enseñanza, libertad de cátedra, libertad a los Ayuntamientos y Diputaciones para fundar y sostener escuelas, libre uso de textos y métodos de enseñanza, etc.

Se inicia, entonces, el período conocido como "el sexenio" (1868-74), el de la libertad, reflejado así en la Constitución de 1869, en la que se consagran de modo muy avanzado para su época los derechos universales y, por primera vez, el sufragio universal. Se abría el período del triunfo oficial de las ideas krausistas.

La finalización agitada del sexenio hace prevenir el pronunciamiento de la Monarquía Alfonsina. La Constitución de 1.875 consagra una monarquía parlamentaria e intenta conciliar las vías moderada y progresista. Este período se conoce como el de la "Restauración", permitiendo la alternancia de poder de Cánovas del Castillo (moderado) y de Sagasta (progresista).

Las alternancias de gobierno también lo fueron en el campo educativo con diversos decretos y circulares.

El 26 de febrero de 1875 se publicó un Real Decreto por la que se restablecían de nuevo las intenciones fuertemente restrictivas para los textos, los programas y la libertad de cátedra.

Se suceden una serie de reacciones y protestas a la política educativa de Orovio, fundamentalmente en las universidades, entre ellas renuncia a cátedras, suspensiones a profesores, etc. Esto obligó al repliegue del krausismo a la enseñanza privada, haciendo posible el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza.

La Institución Libre de Enseñanza fue creada en 1876 por una serie de profesores separados de la Universidad entre los que destacaron a lo largo de la vida de esta institución los hermanos Giner de los Ríos, sobre todo Francisco, y Manuel Bartolomé Cossío. Trataban de conseguir la enseñanza "integral" o enciclopédica desde la escuela primaria e incluso desde el jardín de infancia, porque se enlaza estrechamente la enseñanza integral y la continua.

"A este fin distribuiremos a todos los alumnos en siete secciones según su estado general de desarrollo: tres de primera enseñanza y cuatro de segunda: en una como en otras se atenderá a la educación completa de los alumnos; es decir a su educación intelectual, estética y moral, y hasta donde alcancen nuestros medios, a su educación física". (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1880)

Fueron muchas las innovaciones que introdujeron en los estudios, pero hay que destacar que la Institución fue, seguramente en España, el único establecimiento que se preocupó, en la época, por una

enseñanza artística y por la Educación Física. Los aspectos a destacar con respecto a ésta son:

- Salidas a pasear o *jugar* a los alrededores del centro.

"Uno de los descubrimientos de la psicología infantil de entonces es entrever el papel que en ella desempeña el juego. La privación de éste es una de las razones que hace a la escuela tan desagradable a los niños. Hay que evitar la monotonía".

- Incluir la educación físico-deportiva dentro del horario escolar, y en lugares apropiados. Las horas de clase se reducen a 45 minutos y se evitará el trabajo inmediato después de las comidas. El fin que se persigue es el desarrollo armónico de cuerpo y alma.
- Se seguirán métodos en los que los alumnos tiene una postura activa.
- Se tiene en cuenta que el alumno es el protagonista de la educación.
- La coeducación, incluso en los juegos como el fútbol o la pelota, aunque era mal vista por no ser considerado de buena educación.
- Programar actividades, como las excursiones, que facilitan los contactos con el arte y la naturaleza, y se realizan los juegos corporales al aire libre.

Francisco Giner de los Ríos escribió varios ensayos sobre la Educación Física, podemos citar: "Los problemas de la Educación Física", "Los juegos corporales" que fueron leídos en el Congreso de Profesores de Gimnasia de octubre de 1885, celebrado en Zurich, y "Congresos de Educación Física", donde se trataban los aspectos pedagógicos, médicos, técnicos y económicos de la Educación Física. (Giner De los Ríos, citado en Pérez Galán, 1975)

La influencia de la Institución no sólo benefició a los alumnos que pasaron por ella; fueron muchos los centros escolares que adoptaron sus métodos e incluso imitaron su sistema de edificación.

En 1879, por encargo del diputado De Gabriel, Salvador López y otros muchos profesores de gimnástica y directores de gimnasios, redactaron una proposición de Ley que fue presentada y defendida en las Cortes por un grupo de diputados al frente de los cuales se encontraba Manuel Becerra. En dicha proposición de Ley se pretendía declarar obligatoria la Gimnástica Higiénica en los Institutos de Segunda Enseñanza y en las Escuelas Normales, tanto para maestros como para maestras. Pajarón, (1989a y b).

Manuel Becerra, para el que la Gimnasia era necesaria no sólo para obtener beneficios de la parte física del hombre, sino también de la moral e intelectual, fue un declarado defensor de la gimnástica oficial en nuestro país. Se puede considerar como la primera iniciativa legal sobre la implantación de la Educación Física en España.

Pero la defensa de Manuel Becerra, al que apoyó el entonces Ministro de Fomento José Luis Albareda, no consiguió que la proposición se convirtiera en Ley. En esta defensa, que se produjo el 31 de octubre de 1881, se hace referencia a la enseñanza primaria cuando dice:

“La gimnástica debe realmente formar parte de la enseñanza desde la instrucción primaria, como la forma en Italia, donde se ha llevado a las escuelas más modestas de la última aldea, y en una proposición de ley sobre enseñanza primaria que he tenido el honor de presentar varias veces a las Cortes, por cierto con escaso éxito, incluía la enseñanza de la gimnástica” (COPEF, 1979).

La proposición de ley fue el germen de la creación, cuatro años más tarde, de La Escuela Central de Gimnástica. El 17 de mayo de 1882, una comisión remitió al Congreso un proyecto de ley para la creación de dicha escuela, proyecto que se concretó con la firma de Alfonso XII el 9 de marzo del siguiente año, siendo Ministro de Fomento Germán Gamazo.

El gobierno, según la Ley aprobada, estaba obligado a poner a disposición de las escuelas locales material y aparatos que facilitasen su buen funcionamiento, así como una escuela elemental de niños y niñas en la que los futuros educadores pudieran realizar sus prácticas. (Art. 7 y 8).

También era competencia del Gobierno la redacción de reglamentos y programas que aseguraran que los planes de Educación Física se llevarían a la práctica, la fijación de fecha para la entrada en vigor de la obligatoriedad de la asignatura en las escuelas y en los institutos y la concesión de los títulos de Profesores de Gimnástica. (Art. 5).

El día 1 de Abril de 1887 se inaugura La Escuela Central de Gimnástica. Su primer Director fue el Dr. Mariano Marcos Ordax, (considerado el Ling español) a él se debe su organización. Fundó periódicos y sociedades como El Gimnasta y la Sociedad Gimnástica Española.

La segunda etapa en la dirección de la Escuela Central corrió a cargo del médico Dr. Alejandro San Martín. El 10 de Septiembre de 1893 se dicta una Real Orden por la cual se determina que las Cátedras de gimnástica de los distintos institutos provinciales, dotadas con 2000 pesetas en los universitarios y de 1000 pesetas en los restantes. Estas

plazas se obtendrían por concurso entre los profesores oficiales y los excedentes de la suprimida Escuela Central. A partir de este momento se puede decir que nació la gimnástica oficial.

Los esfuerzos realizados por tantos personajes de la época, valorando el papel de la gimnástica, hará posible que se declare oficial la enseñanza de la gimnástica higiénica en los Institutos de enseñanza secundaria y en las Escuelas Normales de maestros y maestras (1882) al tiempo que se proponía la creación de la Escuela Central de profesores de gimnástica. En el Congreso Pedagógico celebrado en Barcelona en 1888, se reclamó la inclusión de las asignaturas de gimnasia, música y francés en los estudios de Magisterio.

Siendo Ministro de Fomento Germán Gamazo, se establece el Plan de estudios de las Escuelas Normales de 1898 contemplando la asignatura, uniendo la gimnástica a la fisiología e higiene, sólo para maestros (con un horario de tres horas semanales en primer curso y hora y media semanal en segundo) y en el caso de las maestras era sustituida por la enseñanza de las labores. La materia se suprime en 1900, estableciéndose en 1901 con el nombre de juegos corporales en primer curso y ejercicios corporales en el segundo curso, con seis horas semanales en el primer y segundo curso. Este plan no se cumple, estableciéndose en 1903 con tres horas semanales en primer y segundo curso.

Hasta finales de siglo se van a producir alternancias de gobiernos y con respecto a la enseñanza primaria no se encuentra legislación que se refiera a la obligatoriedad o no de la enseñanza de la gimnástica.

2.2.2.3. Primer tercio del siglo XX. (1898-1938)

Las ideas de la generación del 98 y los regeneracionistas influyeron en la política educativa de esta época. La educación será para los regeneracionistas una solución importante a considerar, y sería Joaquín Costa, su jefe y guía natural, quien aportaría soluciones al problema educativo español. Expone su convicción de que "la mitad del problema español está en la escuela" especificando que "lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir" lo que necesita son "hombres" y formarles requiere *educar el cuerpo* tanto como el espíritu, y, tanto o más que el entendimiento, la voluntad (Costa, 1924).

Aunque no son sólo los regeneracionistas los que reclaman una renovación pedagógica es indudable que la campaña de Costa facilitó la labor reformadora de los Gobiernos posteriores.

En 1901 llegaron los liberales al poder y Álvaro de Figueroa, Conde de Romanones, se hizo responsable del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, continuando la labor de su antecesor García Alix.

Con respecto a la Enseñanza Primaria, el 26 de octubre de 1901 se publicó el Real Decreto que hacía referencia al pago de los sueldos de los maestros de las escuelas públicas por parte del Estado, y el material para éstas, y adoptando medidas para reorganizar la primera enseñanza.

La primera enseñanza pública quedaría dividida en tres grados: párculos, elemental y superior (Art. 2º), comprendiendo los tres grados entre sus materias ejercicios corporales (Art. 6º).

Es ésta la primera vez que aparece la referencia al ejercicio físico dentro de un plan de estudios en la Enseñanza Primaria.

El 8 de junio de 1910, siendo otra vez Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes el Conde de Romanones, se publicó un Real Decreto para una nueva organización de la enseñanza primaria. Las escuelas públicas pasaron a denominarse "Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria" y en relación con las enseñanzas que se habían de impartir indicaba:

"En todas las escuelas se darán las enseñanzas que establece el Art. 3º del R. D. de 26 de octubre de 1901 (se incluían ejercicios corporales), desapareciendo las denominaciones de Escuelas elementales, superiores, completas, incompletas y cualquiera otra que exista. Las enseñanzas se distinguirán solamente por la amplitud del programa de cada materia y por el carácter pedagógico y duración de los ejercicios, según programas que se publicarán oportunamente por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes" (Art. 3º).

En 1919, y mediante un Real Decreto de 19 de diciembre, se crea la Escuela Central de Gimnasia del Ejército, contribuyendo a divulgar la necesidad de las actividades físicas, hecho realmente importante en el contexto de la época.

En la Dictadura de Primo de Rivera, se publicó un Real Decreto-Ley de 18 de junio de 1924 (gaceta de 19) declarando reglamentaria en las escuelas la "Cartilla Gimnástica Infantil", ésta será editada y declarada obligatoria por la Escuela Central de Gimnasia. *"Sin duda, es considerada la ópera prima de la Educación Física española contemporánea ya que no solo sirve de referente a trabajos posteriores, sino que es plagiada reiteradas veces, sin citarla por destacados autores*

de la Educación Física española sin el más mínimo pudor" (Vizuete, 2001).

En este Real Decreto, se disponía que la Escuela Central de Gimnasia:

"proceda a la tirada de 50.000 ejemplares y se distribuyan por medio de los delegados gubernativos; que se introduzcan en los planes de estudio de las escuelas normales de ambos sexos y que dicha Escuela Central se encargue, hasta tanto no se cree el Patronato Nacional de Educación Física, de la reedición y administración del importe de esa cartilla cuyo precio era 75 céntimos ejemplar".

Está firmada por el presidente del Directorio Militar, Miguel Primo de Rivera y Orbaneja. Representa el primer impulso legislativo con acciones efectivas sobre el desarrollo de la Educación Física como disciplina escolar. La obra, declarada por el Directorio manual para las Escuelas Primarias y para la formación de Sociedades Gimnásticas Populares, "se convierte durante la Dictadura en un auténtico catecismo que orienta la acción de gobierno en Educación Física, estableciéndose a partir de las teorías de esta escuela toda una política educativa de Educación Física" (Vizuete, 2001).

Como elemento novedoso en estos planteamientos educativos se va a desarrollar el concepto de "gimnasia educativa"¹ correctiva y terapéutica, como profilaxis del sedentarismo y del automatismo de los movimientos profesionales, que ya en esta época comienzan a verse como un peligro para la salud.

¹ Así se va a continuar llamando en los planes de estudio de las Escuelas de Educación Física y en el INEF hasta bien entrados los setenta.

El método propone los mismos ejercicios para los chicos y las chicas, señalando como única excepción, en el caso femenino, la disminución de los ejercicios de suspensión, y la intensificación de los ejercicios abdominales y laterales, para conseguir:

“...hacer innecesario el uso del corsé artificial, de forma inverosímil, perjudiciales generalmente, sustitución beneficiosa en alto grado para las funciones que la Naturaleza reserva a la mujer”
(Cartilla Gimnástica Infantil, p. 2)

Para ello, por Real Orden de 16 de julio de ese mismo año, se ordenó la rápida distribución de ejemplares a fin de que al principio del nuevo curso académico fuera un hecho la implantación de la expresada cartilla. También una Real Orden de 18 de julio disponía que:

“cada uno de los maestros y maestras de las Escuelas Nacionales se provea de la Cartilla Gimnástica Infantil, así como que los inspectores se cuiden de que cada maestro o maestra solicite al delegado gubernativo respectivo el oportuno ejemplar”

Y además de que "en cada Escuela o Sección graduada exista dicho ejemplar"; igualmente "cada inspector deberá proveerse de un ejemplar de dicha cartilla".

A cada Escuela Normal de Maestros y de Maestras se debería proveer de 4 ejemplares de la referida Cartilla, uno para el profesor de Pedagogía, que tiene a su cargo la Educación Física, y otros tres con destino a la Biblioteca de la Escuela. Responsabilizaba a los Inspectores de Primera Enseñanza y a los Directores y Directoras de las Escuelas Normales de Maestras del cumplimiento de lo prevenido en las disposiciones anteriores antes del uno y quince de septiembre de este mismo año, respectivamente.

Siguiendo una política de preocupación por la Educación Física, el Directorio Militar promulgó un Real Decreto el 8 de mayo de 1925, que con el fin de *"orientar, unificar, reglamentar y organizar todo lo referente a la Educación Física de la infancia y de la juventud a instrucción premilitar"* creó una comisión interministerial, presidida por el general de división D. José Villalba Riquelme y constituida por los representantes de los Ministerios de Gobernación, Guerra, Marina e Instrucción Pública (Art. 1º). El objetivo de dicha comisión sería el de estudiar una serie de asuntos relacionados con la Educación Física en los diferentes niveles de la enseñanza (primaria, segunda enseñanza, escuelas de Magisterio, instrucción premilitar superior, Universidad), Escuela Central de Gimnasia y *"las bases para la creación de profesores de gimnasia civiles y militares que puedan encargarse de la dirección y enseñanza de la misma en todos los establecimientos públicos"* (Art. 2º), y proponer resolución acerca de ellos.

Concretamente cuando se refería a la enseñanza primaria decía:

"a) Métodos y procedimientos que deben seguirse para implantar la Educación Física de la infancia y para darle la eficacia debida teniendo por base la Cartilla Gimnástica Infantil publicada por el Directorio Militar".

Posteriormente se va a establecer una política positiva en relación con la Educación Física, estableciéndose acciones políticas en diferentes direcciones:

- Legislando sobre el estudio y la gestión de la Educación Física y los deportes. (R. D. 05-1925), (R. O. 03-1927) y (R. D. 11-1928).

- Favoreciendo la formación y el reciclaje del profesorado para impartir la Educación Física en los centros escolares a razón de uno o dos cursos por año, tanto en la Escuela Central de Gimnasia, como en las provincias y en las Escuelas Normales. (R. O. 01-1926), (O. 03-1927) y (R. O. 07-1927). La Dictadura de Primo de Rivera realizó un gran esfuerzo tanto en el campo masculino como femenino, ya que se convocaban cursos para maestros y maestras, así como, se establecieron incentivos que serían tanto económicos como de promoción profesional para motivar a los maestros (R. O. 03-1927) y (R. O. 12-1929).
- Subvencionando a los centros escolares privados o a las ordenes religiosas, con el objeto de que incorporen a sus enseñanzas la Educación Física (R. O. 06-1929).
- Favoreciendo en los municipios la creación de instalaciones deportivas mediante subvenciones, o mediante la construcción de instalaciones por el Gobierno en los terrenos cedidos por los ayuntamientos con este fin (R. O. 07-1929) y (R. O. 11-1929).

Posteriormente a la implantación y el desarrollo de la Educación Física escolar se iniciará un proceso de empleo de ésta con fines políticos, mediante la promoción por el gobierno de exhibiciones y de festivales gimnásticos.

Al proclamarse la II República la situación creada con respecto a la Educación Física debió despertar los recelos de los gobernantes republicanos, que toman medidas sobre el particular casi desde el primer momento de su llegada al poder. (D. 04-1931) y (D. 05-1931)

Durante la República se llevan a cabo acciones, a favor y en contra de la Educación Física, dependiendo de los partidos en el poder.

Es en este momento cuando se comienza la lucha por la adquisición de un status profesional, por el reconocimiento de derechos y hacia la clarificación de los títulos y de las situaciones creadas durante la Dictadura. (D. 05-1931), (O. 12-1932), (O. 11-1933), (O. 10-1935) y (O. 11-1935)

También es continuación de ésta el caso de las gratificaciones al profesorado, cuyos sueldos procedían, en ocasiones, de decisiones políticas controvertidas y que contribuyen al desprestigio de la Educación Física como disciplina educativa. (O. 03-1932) y (O. 03-1934)

En este deseo de fomentar la práctica de esta materia de educación es de resaltar el esfuerzo de la República al crear la primera Escuela civil de Educación Física, al final del primer bienio republicano, en la Universidad de Madrid y dependiendo de la Facultad de Filosofía y Letras. (D. 12-1933). El objeto de esta escuela será “*la preparación de los que hayan de ejercer la enseñanza de la Educación Física en los centros de cultura de la nación*”. Se disponía que:

“*En la escuela se darán dos clases de enseñanza: una teórica para mostrar a los alumnos los fundamentos científicos de la educación física, y otra práctica para ejercitarlos y adiestrarlos en los ejercicios, en los juegos, y en los deportes que se consideren necesarios*” (Art. 2º).

Aparte de la creación de esta escuela específica de Educación Física para la formación del profesorado, existió otra iniciativa legal con respecto a la Educación Física en la formación de maestros de primera enseñanza (D. 09-1931). En ésta, los *ejercicios físicos*, figuraban como materia obligatoria de tercer curso. También encontraremos éstos en el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza,

aprobado en Consejo de Ministros, el 09-12-1932. Esta Ley tenía una característica interesante, más lógica y educativa de lo que será habitual posteriormente, contemplando *las actividades higiénicas y educativas* (*canto, gimnasia, trabajo manual, artes del hogar, etc.*), en la escuela primaria y no en la enseñanza secundaria como es lo usual posteriormente por la influencia y las exigencias del mundo del deporte.

Paralelamente a la creación de la Escuela de Educación Física y siendo Ministro de Instrucción Pública Ramón Prieto Bauces, se dictó un Decreto, con fecha de 23-04-1935, creando una Junta Nacional de Educación Física y sustituyendo al órgano correspondiente creado durante la Dictadura, y que igualmente tendría una vida efímera.

Era deseo del Gobierno que la *cultura física* alcanzase los diferentes grados de la enseñanza, el más amplio desenvolvimiento posible, dejando de ser considerada como una actividad mecánica relegada a un lugar secundario respecto a las disciplinas del espíritu.

Se consideraba como necesidad del Estado atender la Educación Física escolar, no solamente completando iniciativas privadas y de sociedades deportivas y gimnásticas, sino encauzando y tutelando dichas actividades, bien mediante la acción directa o a través del influjo ambiental sobre el tono que debía tener la educación física de la juventud.

Se especificaba en el preámbulo del decreto:

"Corresponde pues al Estado organizar la Educación Física en los centros de enseñanza, de modo que adquiera un sentido hondamente liberal y humano, tan distante del aspecto excesivamente militarista que adoptan algunos países, como de la práctica demasiado exclusiva de los deportes espectaculares".

La Junta Nacional de Educación Física tenía como finalidad primordial el estudio de la organización de la Educación Física en todos los grados de la enseñanza; además podría proponer al Estado actuaciones de estímulo y control sobre las sociedades gimnásticas y deportivas existentes.

2.2.3. La dictadura

En el Bando Nacional, en el período de la guerra civil, fueron configurándose los principios que iban a seguir los nuevos gobernantes: antiparlamentarismo, antiliberalismo, partido único, control de los medios de comunicación, exaltación del Estado, exaltación del Jefe concentrando en él todos los poderes y control de los medios de socialización (la educación), todo ello con la aquiescencia y ayuda de la Iglesia.

Conforme se va desarrollando la guerra pasa factura de su apoyo consiguiendo la implantación, de nuevo, de la enseñanza confesional basada en tres aspectos: enseñanza de acuerdo con la moral y el dogma católico, enseñanza de la religión en todas las escuelas (públicas y privadas) y derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza. La educación se politicó y se impregnó de valores ideológicos; se pretendía que la educación consiguiera el hombre que el régimen político necesitaba.

Aunque los documentos que podemos encontrar en materia legislativa son pocos en los tres años que dura la guerra civil, casi todos van a ir dirigidos a inculcar a los maestros y profesores las orientaciones y enseñanzas nacionales nacidas de la guerra y de las virtudes patrias que en ella se iban revelando, como se indicaba en la

Orden de mayo de 1938 con la convocatoria de cursos de "Orientaciones nacionales para la educación primaria".

En esta misma orden se indicaba que se celebrarían en Pamplona y que entre las materias sobre las que versaría el curso se encontraban: "*f) Nociones teóricas sobre la Educación Física, Anatomía, Fisiología, Higiene y Psicología de la Educación Física, y g) Materiales y ejercicios de Educación Física*". Los cursos tendrían una duración de 30 días y se desarrollarían en régimen de internado.

Anteriormente, una circular de 5 de marzo de 1938 del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, daría normas y orientaciones fijas y uniformes, para todos los maestros, en materias como educación religiosa, patriótica, civil y Educación Física.

Con respecto a la Educación Física en las escuelas se indicaba que hasta que un estatuto especial la regulase, se consideraba indispensable intensificar ésta en la escuela.

Pero se consideraba importante advertir que "*la Educación Física no es el deporte que, sin empleo científico apropiado, hasta después de la pubertad resulta casi siempre pernicioso, ni es tampoco el desarrollo del músculo con aparatos*".

La base tenía que ser los juegos infantiles de la comunidad, pero "*en vez del exotismo de los juegos, busquemos las puras corrientes nacionales, los juegos de pelota, los bolos y la comba, el marro, etc., tan españoles; deben utilizarse lo mismo que los de imitación, corros, marchas cantadas, carreras, saltos, etc., los niños debían jugar en los recreos y siempre bajo la vigilancia del maestro*". Los jueves se debían de aprovechar para organizar paseos escolares con el fin de que "*junto a la belleza de la creación se busque el fortalecimiento corporal de la infancia*

española". Se indicaba también la conveniencia, en lo posible, de establecer "la gimnasia rítmica" en las escuelas.

La Ley de 6 de Diciembre de 1940 incorporaba al frente de Juventudes a los alumnos de primera y segunda enseñanza. También mediante una Ley el 16 de diciembre de 1940 el Frente de Juventudes asumía la Educación Física masculina y la Sección Femenina la Educación Física femenina.

Para dar cumplimiento a los artículos 7º y 8º de la Ley de Diciembre se publicó una Orden con fecha de 16 de octubre de 1941, estableciendo las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de iniciación a las Enseñanzas de Hogar en los centros de primera y segunda enseñanza, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes. Estas disciplinas quedarían establecidas en el curso 1941-1942 en los centros de enseñanza oficial y privada conforme a las normas y programas que dictase periódicamente la Delegación Nacional del Frente de Juventudes.

A partir de ese momento, se encargarían de organizar las competiciones y concursos deportivos entre colegios y centros de enseñanza, las Delegaciones de Deportes del Frente de Juventudes.

2.2.3.1. Ley de Reorganización de la Enseñanza Primaria

La ley de 14 de julio de 1945 de Reorganización de la Enseñanza Primaria, supuso una reforma trascendental de ésta. Reducía la escolaridad obligatoria a seis cursos, estableciendo la separación de sexos en la escuela y, centrándonos en la Educación Física, afirmando el derecho de todo niño español a recibir una "educación espiritual, moral y física".

Se ampliaba a 15 años la edad escolar al crear el período de iniciación profesional, quedando dividida la enseñanza primaria en los siguientes períodos:

1º. Período de iniciación, que comprendía:

- *Escuelas maternales, hasta los 4 años;*
- *Escuelas de párvulos, de los 4 a los 6 años.*

2º. Período de enseñanza elemental: de los 6 a los 10 años.

3º. Período de perfeccionamiento: de los 10 a los 12 años.

4º. Período de iniciación profesional: de los 12 a los 15 años. Este período enlazaba con la enseñanza profesional propiamente dicha, que se considera como prolongación de esta iniciación, y será regulada por disposiciones especiales". (Art. 18).

En el extenso preámbulo de la Ley se daba gran importancia a la educación social imprescindible para la formación del ciudadano; a la Educación Física, necesaria para el desarrollo fisiológico del escolar y como instrumento de formación intelectual y moral, y, finalmente, a la educación profesional, con lo que se rompía el viejo concepto de nuestra primera enseñanza.

El capítulo II trataba de los caracteres de la educación primaria y de los artículos 5º al 11º se iban desarrollando cada una de las materias que comprendía la enseñanza primaria. Se citaban: la lengua nacional, la educación social, la educación intelectual, la educación profesional y la educación física.

La Educación Física forma parte importante de la educación primaria

"no sólo en lo que atañe al cultivo de las prácticas higiénicas, sino en lo que ésta educación representa fisiológicamente para formar una juventud fuerte, sana y disciplinada."

"La gimnasia educativa, los juegos y los deportes, elegidos entre los más eficaces por su tradición o por su interés pedagógico, son instrumentos del desarrollo físico de los escolares y mediatos de su formación intelectual y moral". (Art. 10)

En cuanto a las materias de enseñanza, el artículo 37 señalaba que la enseñanza primaria quedará en un plan cílico adecuado al desarrollo psicológico de los escolares. El mismo artículo clasifica y ordena las materias agrupándolas en Conocimientos Instrumentales, Formativos y Complementarios. Sorprende que la Educación Física se incluyera dentro de los conocimientos Formativos, mientras que las Ciencias Naturales fuera relegada al grupo de los Conocimientos Complementarios.

En la Ley se consideraba Conocimientos Formativos aquellos *"que constituyen la base de la educación moral e intelectual"* y los dividía en cuatro subgrupos:

"primero, el de formación religiosa; segundo, el de Formación del Espíritu Nacional, en el que se incluyen la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de formación intelectual que comprende la Lengua Nacional y las Matemáticas, y cuarto, la Educación Física, que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos".

En el artículo siguiente se establecía la publicación periódica de cuestionarios en los que harán explícitos los contenidos de cada una de las materias y las reglas metodológicas a seguir. De todo ello se encargará el Ministerio de Educación Nacional, excepto para las

materias de Formación del Espíritu Nacional, Educación Física e Iniciación para el Hogar, Canto y Música, que serán responsabilidad de los organismos competentes, entendiéndose como tales el Frente de Juventudes y la Sección Femenina.

La función docente realizada en la escuela se completará con actividades que tenderán a perfeccionar la formación de los alumnos, y las denominadas complementarias. Incluye entre ellas

"la asistencia a campamentos, albergues, marchas de alta montaña, ejercicios de deportes, grupos de danzas; éstas se desenvolverán según la dirección del Frente de Juventudes y Sección Femenina, a cuya inspección quedarán sujetas" (Art. 45)

En el ámbito oficial era la primera vez que se establecía que se incluyan los "campos de juego y deportes" en el edificio escolar, que habrá de estar emplazado, en lo posible, *"en un lugar sano, sin peligro de accidentes y con vecindad salubre y moral"*. (Art. 51)

Con respecto a la formación del maestro, establece por primera vez obligatoria en las Escuelas de Magisterio la asignatura de Educación Física y deportiva en los tres cursos de formación con cinco horas semanales impartida por profesores especialistas.

El Plan de Estudios de Magisterio de 1950, establece en su Capítulo XIII. Profesorado. Art. 106: El profesor de las Escuelas de Magisterio será en cada una de las materias del mismo sexo que el alumnado correspondiente, el profesor de religión deberá ser siempre un sacerdote. Los profesores de Educación Física tienen la categoría de especiales y junto con los de formación político social, de hogar, serán designados por el Ministerio a propuesta de la Jefatura Central de

Enseñanza del Frente de Juventudes o de la Delegación Nacional de la Sección Femenina.

En esta Ley, la Educación Física ocupa un lugar muy importante dentro del plan de estudios de las Escuelas de Magisterio, siendo la de mayor número de horas semanales. La falta de profesorado especializado y la poca dedicación de los designados, a pesar de aparecer la asignatura como obligatoria, la falta de contenidos reglados de la misma, hace que cuando se imparte se convierta en una asignatura sólo de contenidos prácticos, en donde los hombres practicaban deportes y las mujeres realizaban en todo caso ejercicios muy sencillos para que no desarrollara la musculatura y nunca en grupos mixtos.

Este plan establece por primera vez en el Reglamento para las Escuelas de Magisterio, la enseñanza de la Educación Física y su metodología en los tres cursos con tres horas semanales. Establece también (Art. 32) que los programas serán elaborados por el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, al mismo tiempo se establece como obligatorio la asistencia a un Campamento del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina para poder obtener el Título de maestro (Art. 31).

Los contenidos se encuentran en los llamados cuestionarios, con dos partes bien diferenciadas:

- Una parte teórica con contenidos psicopedagógicos, biológicos e históricos que sirven para fundamentar la asignatura.
- Otra parte práctica, con el desarrollo de la sesión gimnasia educativa, juegos y deportes: en el modelo Neosueco (analítica).

En 1951 es nombrado Ministro de Educación Joaquín Ruíz Giménez, de talante más liberal que su antecesor, el nacionalismo exaltado tiende a disminuir. Durante el mandato de éste, hasta 1.956, se publicaron varios decretos que iban a suponer un cambio en los planteamientos educativos que hasta entonces se habían seguido.

2.2.3.2. Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria

El 6 de febrero de 1953, una Orden Ministerial dispuso la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria. Se publicaron siguiendo la Ley de Educación Primaria de 14 de julio de 1945, con el fin de orientar y encauzar la labor del maestro. Debían tener carácter normativo, opuesto a todo punto de originalidad, y el hecho de ser novedad movió al Ministerio a no introducir innovaciones que podrían haber contribuido a perturbar la marcha de la enseñanza, la cual debía de ser concreta, viva y activa.

Dichos cuestionarios desarrollaban cada una de las materias y con respecto a la Educación Física, eran diferentes para cada sexo pues se encargaron de elaborarlos el Frente de Juventudes para los niños y la Sección Femenina para las niñas.

El plan para niños quedaba dividido en cuatro grados:

- *párvulos (de tres a cinco años)*
- *primer grado (de cinco a siete años),*
- *segundo grado (de siete a diez años) y*
- *tercer grado (de diez a catorce años).*

El horario era diferenciado en actividades físicas, lección educativa, juegos organizados y juegos libres. Los contenidos eran

diferentes según el grado, abarcando: Canto, Juegos (libres, organizados, pedagógicos, educativos, superiores y predeportivos), Paseos Escolares, Ejercicios Gimnásticos Recreativos, Cuentos, Gimnasia Educativa y Natación.

El programa para alumnas, a diferencia del de los alumnos, se dividía en dos partes, práctica y teórica. En la parte práctica, encontramos tres períodos:

- *de enseñanza elemental (de seis a diez años),*
- *de perfeccionamiento (de diez a doce años), y*
- *de iniciación profesional (de doce a quince años),* por lo que la Educación Física se empezaba después que en los alumnos.

Los contenidos venían a ser similares en los tres grados: Juegos (dirigidos y libres), Deportes elementales (en el período de perfeccionamiento y en el de iniciación profesional), Gimnasia Educativa, Paseos Escolares y Excursiones, Ritmo y Bailes regionales (éstos sólo en el período de iniciación profesional). Se graduarian en dificultad e intensidad según la edad de las alumnas.

Los ejercicios de Gimnasia Educativa serían, en el primer período, poco localizados y predominantemente dinámicos; en el segundo, de tipo juego entremezclados con los puramente gimnásticos; finalmente, en el tercer período, tendrán un carácter más localizado en la parte correctiva, y de mayor perfección en la parte funcional. Las actividades de esta Gimnasia Educativa variarán según el período: los cuentos gimnásticos, en el período elemental; las tablas de ejercicios, tipo juego, con los puramente gimnásticos, en el período de perfeccionamiento; equilibrios encima de la barra sueca, saltos sobre distintos aparatos (potro, barra, plinto), lanzamientos rítmicos de balones sin abandonar los saltos y volteretas sobre la alfombra, en el período de formación

profesional. Para el desarrollo de la Gimnasia Educativa, la maestra se servirá en las clases de las tablas publicadas en la revista "Consigna", Para complemento de la gimnasia educativa, se han de enseñar y practicar bailes populares en el período de iniciación profesional.

Desde el período de perfeccionamiento, las alumnas recibirán clases teóricas de treinta minutos de duración, que serán distribuidas a lo largo de todo el curso escolar y que podrán repetirse de uno a otro curso. Los temas que se han de desarrollar en esta parte teórica están relacionados con los contenidos de la parte práctica, en el período de perfeccionamiento, y con la Historia de la Educación Física, en el período de formación profesional. Estos cuestionarios tuvieron validez hasta 1965, año en que se aprobaron otros cuestionarios.

La Resolución de 21 de octubre de 1959 de la Dirección General de Enseñanza Primaria, trataba sobre normas reguladoras de los Diplomas y Distintivos de Aptitud Física Escolar.

El objetivo de regular estas actividades físicas era que, además de despertar en los niños los hábitos corporales adecuados, sirvieran para exponer la labor realizada por las escuelas y demás centros de enseñanza primaria en el campo de la Educación Física.

Para ello se crearon los Diplomas de Aptitud Física Escolar Primaria, para fomentar entre los escolares el estímulo deportivo (Art. 1º). Serán de tres clases, bronce plata y oro, y podrán aspirar a ellos todos los españoles que "*estén en adecuadas condiciones físicas y que terminen en cada curso los estudios primarios*".

También se creó el Certificado de Aptitud Física Primaria, al que podrán aspirar todos los escolares útiles que en el curso terminen los estudios primarios. Para poder obtener el Certificado habrán de

cubrirse como mínimo el 50% de las pruebas previstas. Los Certificados de Aptitud serán: de tercera clase (los que cubran el 50%), de segunda (los que cubran el 75%) y de primera (para los que cubran todas las pruebas en el mínimo previsto). Los escolares que no aprueben en la primera convocatoria se podrán presentar a la siguiente. Por ahora la obtención de dicho certificado será de carácter voluntario. Las pruebas a realizar corresponderán a gimnasia, natación y juegos deportivos, distintas según la edad.

Tanto los Diplomas como los Certificados se podrán conseguir cada curso en dos convocatorias, la primera en el último trimestre escolar y la segunda en los meses de septiembre (segunda quincena) y octubre.

2.2.3.3. *La Ley de Educación Física*

La sociedad iba a sufrir cambios, entre otras causas, como consecuencia del desarrollo económico que se estaba produciendo. Precisamente, el aumento del nivel de vida de los españoles ha sido una de las causas de la mejora del deporte y del aumento de la práctica del ejercicio físico en nuestro país. Este fue uno de los argumentos que José Antonio Elola Olaso, Delegado Nacional de Educación Física y Deportes, utilizó en el discurso de defensa de la primera Ley de Educación Física de nuestra historia, ante el Pleno de las Cortes Españolas el 20 de diciembre de 1961.

La Ley 77/1961 de 23 de diciembre, sobre Educación Física surgió por la necesidad de ordenar y unificar toda la legislación dispersa sobre la materia y, a su vez, para que compendiara la enseñanza, el ejercicio y la práctica de la Educación Física y los Deportes; promoviese y activara la extensión de una y de otra a ámbitos

ajenos a la pura docencia, y concediera los medios para hacer efectivas estas actividades, posibilitando, entre otras cosas, la construcción de un mínimo de instalaciones adecuadas (COPEF, 1979).

La Ley, además, venía a proclamar el deber de los españoles a la Educación Física como pieza esencial de la salud y el bienestar del pueblo y, para que mediante ella se puedan obtener los beneficios que implica la práctica generalizada del deporte.

En el Art. 2º de la ley se "*reconoce y garantiza, por parte del Estado; el derecho de los españoles a la enseñanza y práctica de la educación física*". Igualmente, se insistía en:

... “la obligatoriedad de la Educación Física en todos los grados de la enseñanza, exigiéndose su práctica tanto en los centros de carácter oficial como institucional o privado (Art. 5º).

“El Ministerio de Educación Nacional tendrá que dictar normas para que esto se haga efectivo. La propuesta de los planes y programas se hará por parte de las Delegaciones Nacionales de Juventudes, Sección Femenina y Servicio Español Universitario, y la aprobación por parte del Ministerio” (Art. 6º).

La función docente será desempeñada por “*Maestros, Maestros Instructores de Educación Física y Entrenadores Deportivos, conforme a la clasificación que posteriormente se establecerá*” (Art. 8º).

También se especificaba que el personal docente de Educación Física deberá poseer el título correspondiente de la especialidad expedido por el Instituto Nacional de Educación Física o Escuelas oficialmente reconocidas. Precisamente, por esta misma ley se crea el Instituto Nacional de Educación Física para “*la formación y*

perfeccionamiento del profesorado de Educación Física y de los entrenadores deportivos”.

Pero el artículo 8º, antes citado, reconoce al Maestro como personal docente de Educación Física en los Centros de Enseñanza Primaria, como consecuencia de la capacitación que ha recibido en las Escuelas Normales y en el curso de verano realizado al efecto por las Delegaciones de Juventudes y Sección Femenina. Pero esta capacitación se consideraría insuficiente, por lo que en aplicación de esta ley, años más tarde (mayo de 1969), se crearía la figura del Maestro especialista en Educación Física, cuya capacitación se haría por medio de cursos especiales durante los meses de verano. Mientras, la Delegación Nacional de Juventudes, convocaría anualmente varios cursos para titular Maestros Instructores de Educación Física.

Además de esto se veía necesaria la actualización y perfeccionamiento del Magisterio en Educación Física, a partir de cursos que se realizarán en cada provincia por las propias Delegaciones con la ayuda que proporcione la Dirección General de Enseñanza Primaria.

Otro problema que abordaba la ley era el de las instalaciones deportivas, tan necesarias para el desarrollo de las distintas actividades gimnásticas y deportivas. El técnico (maestro) necesitaba disponer de instrumentos para ser eficaz. Desgraciadamente, en ese momento, las instalaciones deportivas apenas existían en los Centros de Enseñanza Primaria, debido a la falta de la necesaria dotación por parte del Estado.

Para poder subsanar este problema, se precisó la colaboración de distintos organismos. Para ello, en la ley se encomendaba a la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes el que “*fomente la construcción, transformación o ampliación de instalaciones deportivas*”;

pero también proclamaba la necesidad de la colaboración de Organismos del Estado y del Movimiento, de corporaciones y de entidades públicas (Diputaciones, Ayuntamientos, etc.) y privadas para hacer efectiva y generalizada esta acción formativa.

Esta ley, importante para la Educación Física por lo que suponía de reconocimiento por parte de la sociedad, fue redactada por una Comisión Especial sobre Educación Física nombrada por las Cortes. Su aprobación, por unanimidad, fue el fruto de una amplia colaboración después de haberse aceptado numerosas modificaciones y enmiendas.

A partir de aquí se haría ineludible prestar más atención a la enseñanza primaria, como base fundamental del sistema educativo. La política educativa del Ministerio de Lora Tamayo (1962-68) se iba a caracterizar por una atención especial a la enseñanza primaria, por lo que aparecerán dos leyes de reforma parcial de esta enseñanza.

La primera, la Ley de 29 de Abril de 1964, trataba sobre la ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años (modificaba el Art. 12 de la ley 1945); esto unido a la posibilidad de incorporación de este nivel educativo al tercer año del bachillerato general o laboral, previa posesión del certificado de estudios primarios, suponía una reforma profunda de este nivel educativo. La segunda, con fecha de 21 de diciembre de 1965 completaba la anterior. Ratificaba la escolaridad obligatoria hasta los catorce años. Modificaba el Art. 13 de la Ley de 1945, sobre gratuidad de la enseñanza, haciéndola extensiva a centros estatales, mediante subvenciones o becas.

En cuanto a la formación del profesorado, introducía una reforma importante, la exigencia del título de Bachillerato Superior para el ingreso en la Escuela Normal, justificado, entre otros, por la extensión de la enseñanza obligatoria a los catorce años. La formación del futuro

maestro se completaría después a lo largo de dos cursos, en las Escuelas Normales, más un período de prácticas pedagógicas. Como consecuencia de ello se encargó al Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria la elaboración de unos cuestionarios nacionales.

2.2.3.4. Los Nuevos Cuestionarios

Una Orden Ministerial de 8 de julio de 1965 aprobaría los Nuevos Cuestionarios que habían de regir las actividades didácticas, en todas las Escuelas Primarias, a partir de septiembre de 1966, para los cursos primero a cuarto, y de septiembre de 1967, para los cursos de quinto a octavo.

La primera característica reseñable de estos nuevos Cuestionarios es la de su obligatoriedad para todas las escuelas españolas, ya fueran centros privados o públicos, a diferencia de lo ocurrido con los cuestionarios de 1953, obligatorios sólo para las escuelas públicas.

Los Cuestionarios presentaban las distintas materias escolares,

"organizadas en contenidos, actividades y experiencias, para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes valoraciones e ideales, que en forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad" (Introducción).

Los contenidos de los cuestionarios aparecían estructurados en cinco sectores educativos fundamentales:

- a) Unidades instrumentales de la cultura.

- b) Unidades didácticas, básicas y realistas.
- c) Técnicas de expresión artística.
- d) Materias de carácter especial: (entre ellas la Educación Física) que procurarán desarrollar en el alumno un sistema de hábitos y actitudes frente a los valores religiosos, políticos, vitales, sociales, etc.
- e) Habitación.

En la distribución semanal de materias por curso se asignaba a juegos, educación Física y recreos un horario diferente según nivel: (Tabla 1)

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE MATERIAS POR CURSO

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Juegos, E.F. y recreos							
6	5,30	4,30	3,30	3,30	3,30	3,30	3,30

Tabla 1. Distribución semanal de materias por curso

Los Cuestionarios de Educación Física seguían siendo diferentes según el sexo. Los de los chicos estaban desarrollados por cursos (ocho), mientras que los de las chicas lo eran por etapas (cuatro).

En la introducción de los cuestionarios de los chicos, se destacaba "la actividad extraescolar" de *aire libre*. Incluía en ella la marcha, campismo, organización de los juegos de la naturaleza y el deporte de orientación. Se consideraba, que en torno al aire libre se podían desarrollar una serie de actividades y prácticas deportivas como juegos, predeportes, deportes, etc., de posible práctica e improvisación en el marco de la naturaleza.

Sobre la natación se daban una serie de orientaciones que, desde el punto de vista teórico eran acertadas, pero en la práctica no sería posible su aplicación, pues si era difícil encontrar instalaciones deportivas en los centros, principalmente estatales, más lo sería contar con una piscina entre ellas. Estas orientaciones eran: Prácticas de aprendizaje y perfeccionamiento desarrolladas en la época del año más propicia. La periodicidad sería de tres sesiones semanales de una hora de duración hasta cubrir un mínimo de treinta sesiones. Durante el período en que hubiese natación, no se darían ninguna de las otras materias que se incluyen en el plan, *"si bien los diez primeros minutos de la sesión de natación deberán ser dedicados a la práctica de ejercicios gimnásticos de aplicación especial a este deporte"*.

Seguían las orientaciones abordando el tema de torneos y competiciones. Tendrían lugar una vez a la semana, en los días que se crea más conveniente (tarde de los jueves, sábados o bien en los domingos). En los dos primeros meses del curso, los torneos y competiciones, tendrían carácter extraescolar, compitiendo con otras escuelas de la localidad o provincia. Las competiciones extraescolares, en su fase provincial, estarían organizadas por el Frente de Juventudes.

La aplicación del plan dentro de cada grado o escuela lo haría el propio maestro, *"en ningún caso el maestro encargado de un grado deberá inhibirse de estas prácticas"*. Esta es una referencia clara a la obligación que tenía el maestro de incluir la Educación Física entre las actividades que tenían que realizar los niños. Luego, la realidad sería que por diversas causas, la Educación Física en la enseñanza primaria no se ha desarrollado como tal asignatura, durante un largo período, a pesar de haber estado incluida como el resto de las materias en los distintos cuestionarios y programas legislados por los ministerios correspondientes.

Se recomendaba que el número de alumnos por sesión debiera de ser "*no superior a cuarenta*" para que se pudieran conseguir beneficios pedagógicos. También era conveniente que antes de iniciar las actividades físicas, los alumnos sufrieran un reconocimiento médico con revisión de Rayos X. Los resultados de este reconocimiento habrían de pasarse a la ficha deportiva de cada alumno.

Los contenidos que había que desarrollar eran:

- a) *Predeportes y deportes.*
- b) *Ejercicios utilitarios.*
- c) *Ejercicios rítmicos de aplicación deportiva especial.*
- d) *Paseos cross, reducidos y actividades al aire libre.*
- e) *Gimnasia educativa, que comprendía:*
 - *Cuento lección 1º.*
 - *Ejercicios imagen o lección cuento 2º.*
 - *Analítica, 10% de efecto higiénico-postural, en otros cursos*
 - *Sintética, 90% con fines de educación rítmica y educación cinética del movimiento.*
- f) *Cuentos:*
 - *Libres de pequeña, mediana y gran intensidad.*
 - *Dirigidos de pequeña, mediana y gran intensidad.*
 - *Dirigidos de finalidad predeportiva.*
 - *Torneos dirigidos.*

Según el curso las actividades en torno a los diferentes contenidos van a variar en enfoque metodológico, intensidad, duración, distancia, etc.

En los cuestionarios de las chicas, se veía más oportuno desarrollarlos, en vez de por cursos, por etapas, por la dificultad que

ofrece la conjunción entre la edad mental y cronológica, y en el caso de esta disciplina, la adaptación de la edad biológica de la alumna.

Estas etapas eran:

- I *de seis a ocho años.*
- II *de ocho a diez años.*
- III *de diez a doce años.*
- IV *de doce a catorce años.*

Los contenidos a desarrollar serían:

a) *Juegos:*

- *Libres.*
- *Dirigidos.*
- *Predeportivos.*
- *De gran intensidad.*

b) *Gimnasia educativa, que debía seguir el siguiente esquema:*

- *Parte inicial.*
- *Parte de trabajo localizado.*
- *Parte de trabajo generalizado.*

c) *Ritmo.*

d) *Deporte y aire libre.*

e) *Pruebas de aptitud. De acuerdo con los diferentes reglamentos.*

La Ley 169/1965 de 24 de diciembre, sobre Reforma de la Educación Primaria, en su disposición final segunda, autorizó al Gobierno para aprobar, por Decreto, el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. Este texto, se aprobó por Decreto de 2 de febrero de 1967 (BOE de 13 de febrero) y contenía las reformas introducidas en la Ley de 1945 por Ley de 21 de diciembre de 1965. Afectaba a los Art. 12 (obligatoriedad de una educación básica de ocho cursos, desde los

seis a los catorce años) y Art.13 (gratuidad de la enseñanza obligatoria). En cuanto a los artículos en los que se hacía referencia a la Educación Física, no fueron modificados.

La explosión escolar producida en esta década planteó, entre otros, dos grandes problemas: la necesidad de construcciones escolares y la necesidad de profesorado. En este último caso se recurrió a la contratación masiva del profesorado, fundamentalmente en Enseñanza media y Universidad, originando una situación de inestabilidad en el empleo que se agudizó con la reforma educativa de la Ley General de Educación y se ha mantenido hasta la década de los ochenta.

2.2.3.5. La Ley General de Educación

La llegada al Ministerio de Educación y Ciencia de Villar Palasi, en 1968, va a suponer el inicio de un nuevo período en el sistema educativo, con una finalidad de apertura y de democratización de la enseñanza. Vio éste la necesidad de reformar el sistema educativo en su totalidad y superar los conceptos de la Ley Moyano, que seguían rigiendo, algo modificados:

"El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza".
(Título Preliminar, Ley 14/1970)

Con ese fin la Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa fue aprobada por las Cortes y sancionada por Francisco Franco, el 4 de agosto de 1970 (BOE, nº 187

de 6 de agosto). Tuvo la contradicción de no llevar aparejada la financiación correspondiente lo que motivó que hubiese dificultades en su aplicación.

La Ley fue precedida de la publicación, en febrero de 1969, del estudio *"La educación en España: bases para una política educativa"*, denominado Libro Blanco (MEC, 1969). Presentaba la síntesis de la situación educativa española y el avance de las líneas generales de la política educativa que el Gobierno se proponía seguir, constituyendo un esquema para encauzar la consulta a la sociedad española. Esta previa participación en la tarea preparatoria de la reforma de nuestro sistema educativo era ineludible por razones de eficacia, como quedaba reflejado en el Título Preliminar de la citada Ley.

“El Libro Blanco, con sus virtudes y defectos, rompió los moldes clásicos de trabajo: por primera vez en más de treinta años nuestra Administración se enfrentaba con rigor a su propio pasado. De las 244 páginas del libro, 199 se dedicaban a la crítica de la estructura educativa existente en 1968 (De Puelles, 1986)”

Uno de los méritos del Libro Blanco estuvo en reconocer públicamente la existencia de una grave discriminación en la misma base del sistema: la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria.

Tomando como base el Libro Blanco, el Ministro de Educación y Ciencia y el Ministro de Hacienda elevaban al Consejo de Ministros, en septiembre de 1969, el Proyecto de Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa. Aun cuando existan pocas diferencias entre el Libro Blanco, el Proyecto y la ley aprobada por las Cortes,

“sí hubo retoques sustanciales que, en cierto modo, condicionarían su aplicación posterior. Nos referimos concretamente a la adopción por el proyecto del principio de la “gratuidad obligatoria”, contrariamente a lo que el Libro Blanco indicara para la Educación General Básica” (De Puelles 1986).

Entre los objetivos que se proponía la Ley son de especial relieve los siguientes:

- A. *“Hacer partícipe de la educación a toda la población española”.*
- B. *“Completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo”.*
- C. *“Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la capacidad para el estudio”.*
- D. *“Establecer un sistema educativo que se caracterice por su unanimidad, flexibilidad e interrelación, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente”.*

La nueva estructura del sistema educativo que se proponía respondía a esas y otras finalidades. El período de Educación General Básica (EGB) que se establecía único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se proponía acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituía la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas.

Se pretendía también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden se consideraba fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, para ello desempeñarán una función de gran importancia los Institutos de Ciencias de la Educación, creados en cada una de las Universidades españolas.

Por primera vez la Ley ordena y estructura el sistema educativo en su totalidad y diseña un sistema unitario con etapas y niveles coordinados entre sí, pretensión que ya habían tenido otras leyes anteriores (la Ley Moyano por ejemplo) y la de la II república.

En el punto 1 del Art.12, se establecía:

El Sistema Educativo se desarrollará a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación Profesional y de la Educación Permanente de Adultos.

La Educación Preescolar estaba dividida en dos etapas: jardín de infancia (2-3 años) y escuela de párvulos (4-5 años). Entre los contenidos a desarrollar en la segunda etapa encontramos juegos y expresión rítmica. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad (Art. 14).

El período de Enseñanza General Básica (EGB) se establecía único, obligatorio y gratuito para todos los españoles. Este período, continuación natural de la educación preescolar, se impartirá en dos etapas. En la primera (6-10 años) se acentuará el carácter globalizador de las enseñanzas; en la segunda (11-13 años) habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento (Art. 15). La formación de este período, se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, así como el desarrollo de las capacidades físico deportivas, entre otras (Art. 16). Los métodos didácticos de la Enseñanza General Básica habrían de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, y desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación.

La reforma, según preveía la ley, se implantaría de forma gradual a lo largo de un plazo de diez años. Para ello se publicó un Decreto el 22 de agosto de 1970 sobre calendario para aplicación de la reforma educativa.

Con respecto a Preescolar y EGB los plazos eran:

La primera etapa:

- Año académico 1970-71: Se implantarán con carácter general las enseñanzas de los cuatro primeros cursos de la EGB.
- Año académico 1971-72: Se implantarán con carácter general las enseñanzas del curso quinto de la EGB.

La segunda etapa:

- Año académico 1972-73: Se implantará con carácter general el sexto curso de la EGB.
- Año académico 1973-74: Se implantará con carácter general el séptimo curso de la EGB.
- Año académico 1974-75: Se implantará con carácter general las enseñanzas correspondientes al octavo curso de la EGB.

El Art.136 dispondría:

"Sin perjuicio de lo dispuesto en el Art.135, las enseñanzas de Formación Política, Cívico - Social y Educación Física y Deportiva, así como las enseñanzas de actividades domésticas en los centros estatales y no estatales, serán reguladas por el Gobierno teniendo en cuenta las competencias de los Organismos del Movimiento".

Al respecto conviene recordar que en noviembre de 1969 se constituyó la Comisión Ministerial de Planes y Programas de Estudio y Evaluación con el objetivo fundamental de elaborar los planes de estudio y la normativa para su desarrollo, revisar cuestionarios, programas, evaluación del rendimiento, etc. Esta Comisión estaba formada por miembros de las distintas Direcciones Generales de Enseñanza, Secretaría General Técnica y Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo.

En un principio se crearon dos grupos de trabajo, uno de especialistas en Organización y Métodos y otro formado por especialistas de las distintas áreas de conocimiento. Mas tarde, se constituyó un tercer grupo, con personal técnico-pedagógico, que teniendo como base los trabajos de los dos primeros, se encargó de redactar los programas, dándoles coherencia horizontal y horizontal y vertical y preparando el plan de experimentación. Para el área de Educación Física, la comisión contó con la colaboración de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, la Delegación Nacional de Sección Femenina y la Delegación Nacional de la Juventud, todas ellas dependientes de las autoridades del Movimiento.

No es de extrañar pues, que los documentos resultantes aparezcan impregnados de diferencias para hombres y mujeres, cuestión que recogía la propia Ley al señalar que los programas y orientaciones pedagógicas “serán matizadas de acuerdo con el sexo” (Fernández, 1999).

Estas normas emanadas de la Comisión Nacional fueron recogidas en la Orden de 2 de diciembre de 1970, sobre orientaciones pedagógicas para la Primera Etapa y Contenidos de Segunda Etapa, y la Orden de 6 de agosto de 1971 sobre orientaciones para la Segunda Etapa y Contenidos.

En la de 2 de diciembre, referida a los dos primeros ciclos, se estructuraron los contenidos de la Primera Etapa en dos grandes áreas de aprendizaje: expresión y experiencias. En el área de expresión se incluían las posibles formas de lenguaje: verbal, plástico y dinámico, absorbiendo este último todos los contenidos de la Música, la Dramatización y la Educación Física, que en esta Etapa debían ser tratados globalizadamente, en unidades o en los llamados “centros de interés”.

En la Segunda Etapa se perseguía alcanzar una mayor sistematización en la adquisición de contenidos y una mayor diferenciación de éstos. Para ello se reconoce, entre otras, el área de Expresión Dinámica, diferenciando claramente en ella la formación musical de la propia Educación Física y Deportiva.

En las Orientaciones de la Primera y Segunda Etapa (Orden de 2 de diciembre) se incluían las orientaciones generales para el ciclo básico. Se definían los objetivos generales de la EGB, que se relacionaban con el *“desarrollo del dominio cognoscitivo, dominio afectivo moral y dominio de automatismos, destrezas y hábitos”* (deberían haber incluido el ámbito psicomotor). A partir de estas premisas se concretaban los objetivos, entre los que se citaban: *“Desarrollo físico y adquisición de destrezas sensomotrices, de agilidad y fuerza corporal y de los valores de la educación deportiva”*.

Estos objetivos generales se realizan de modo práctico y gradual a través de los objetivos y actividades específicas de las distintas áreas de expresión y de experiencia.

El Área de Expresión Dinámica debía englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.

En la educación del movimiento se llevará al alumno a una actividad corporal adecuada, con equilibrio y coordinación en los movimientos (visuales, manuales, auditivos, etc.). El ritmo personal, la espontaneidad y expresividad se logran mediante un clima de trabajo y de libertad de acción. El equilibrio entre lo individual y lo social permite, por una parte, el afianzamiento en uno mismo, con seguridad y confianza propias, y por otra, favorecer la socialización y una mejor comunicación.

La metodología de esta área debía basarse en la espontaneidad, naturalidad y creatividad.

Los objetivos específicos de la educación del movimiento serían:

- *Desarrollo de la percepción psicomotriz.*
- *Conocimiento del esquema corporal y conciencia de su propio cuerpo.*
- *Movilidad articular y utilización de las capacidades físicas.*
- *Equilibrio y sentido de la orientación.*
- *Adquisición de hábitos deportivos (2^a etapa).*

Como posibles actividades se sugerían:

En la Primera etapa: Actividad psicofísica general con aplicación de lecciones compuestas de:

- *Ejercicios estáticos - correctivos de carácter general.*
- *Ejercicios de ritmo.*

- *Ejercicios dinámicos - respiratorios y fundamentales.*
- *Juegos.*
- *Predeportes.*
- *Pasos de danza folclórica.*
- *Actividades de competición.*
- *Marchas y paseos-cross reducidos, de progresión y orientación en régimen de aire libre.*

En la Segunda Etapa:

- *Gimnasia educativa, analítica en una breve primera etapa y sintética en el resto de la lección, buscando las variedades en los ejercicios y la interpretación personal de los mismos, con el ritmo y el sentido dinámico adecuados.*
- *Juegos predeportivos y predeportes.*
- *Ejercicios utilitarios y aplicación deportiva en general.*
- *Deporte de iniciación en la técnica y en la táctica elemental.*
- *Socorrismo deportivo y escolar.*
- *Competiciones predeportivas y deportivas de carácter escolar (las deportivas serán planificadas de acuerdo con el carácter reducido de los deportes aptos para esta etapa).*
- *Iniciación al aire libre.*

Se detecta una gran desconexión entre los objetivos y las actividades propuestas. En los objetivos se aprecia la influencia de las teorías psicomotricistas y psicopedagógica francesa que surgen como innovadoras en nuestro país y por la influencia, entre otros, de Le Boulch que había publicado, en 1969, traducida al castellano su obra “La educación por el movimiento”. En las actividades sugeridas para la Primera Etapa encontramos corrientes de la Educación Física más tradicionales como es el caso de los “ejercicios estático-correctivos” y de

los “fundamentales” que se corresponde con la influencia de la gimnasia sueca y neosueca.

En las actividades propuestas para la Segunda Etapa se mantenía la incongruencia ya que se seguían postulados del Dr. Agosti (1963) basados en presupuestos anatómico-fisiológicos al referirse a “Gimnasia educativa, analítica en una breve primera etapa y sintética en el resto de la lección.

Se insistía en a diferenciación por sexo al referirse a:

Se habría de mantener en esta etapa una actitud bien diferenciada entre los ámbitos masculino y femenino, en especial en la aplicación de juegos y deportes reducidos, así el carácter aplicativo de los ejercicios gimnásticos a fin de lograr el desarrollo psicofisiológico a la expresión corporal propia de cada sexo.(OM de 2 de diciembre de 1970. Anexo).

Las innovaciones más importantes que se produjeron en la educación a través de las nuevas orientaciones de la EGB son:

- Educación Personalizada, que implica una individualización del tratamiento educativo.
- Programación del “currículum” en torno a áreas de expresión y de experiencia en mutua interacción.
- Innovación didáctica, introduciendo progresivamente los nuevos enfoques, métodos y técnicas.
- Orientación y tutoría permanente de los alumnos, como tarea compartida por todas las personas implicadas en su educación.

- Evaluación continua de los alumnos a través de procedimientos congruentes con los objetivos reales de la evaluación.
- Coordinación del profesorado en la programación y planificación del trabajo, en la evaluación y orientación de los alumnos y en la organización del centro.
- Conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente y proyección del centro docente en la comunidad, con tiempo y actividades programadas para este fin, tales como, excursiones, visitas, etc.

La Orden de 16 de noviembre de 1970 y la resolución de 25 de noviembre de ese mismo año, trataban el tema de la evaluación continua, produciéndose un gran cambio en el proceso de evaluación del alumno. A partir de ahora, el profesorado evaluará a cada uno de sus alumnos, como un proceso continuado, mediante "*El análisis de las actividades de aprendizaje, la valoración de los productos resultantes de ellos, la observación de sus hábitos y aptitudes y demás exploraciones pertinentes*".

Con respecto al Área de Expresión Dinámica incluirá en su calificación global los aspectos aptitudinales y hábitos referentes a la educación del movimiento, ritmo, juegos, gimnasia, canto, música, danza, dramatización, etc.

En las Orientaciones de la Primera y Segunda Etapa (Folletos Magisterio Español, 1982 y 1983) se incluían las orientaciones generales para el ciclo básico. Se definían los objetivos generales de la EGB, que se relacionaban con el "*desarrollo del dominio cognoscitivo, dominio afectivo moral y dominio de automatismos, destrezas y hábitos*". A partir de estas premisas se concretaban los objetivos, entre los que se

citaban: "*Desarrollo físico y adquisición de destrezas sensomotoras, de agilidad y fuerza corporal y de los valores de la educación deportiva*".

Estos objetivos generales se realizan de modo práctico y gradual a través de los objetivos y actividades específicas de las distintas áreas de expresión y de experiencia.

Ante las Nuevas Orientaciones Pedagógicas y los cambios estructurales que la nueva Ley implicaba, las Delegaciones Nacionales de la Juventud y Sección Femenina, a través de sus Servicios de Educación Física y Actividades Deportivas, con el asesoramiento del Gabinete de Educación Física del Instituto de la Juventud, confeccionaron una Guía Didáctica para la programación de la Educación Física y Deportiva en la Primera Etapa de la EGB (DNEFD, 1972)

Uno de los aspectos que se trataba era la programación y la distribución de actividades. Con respecto a la programación se admitía la libertad del profesor para adaptarla, cuando proponía:

"La programación de la Educación Física y los Deportes, respetando el criterio de unidad que supone este trabajo, puede ser ampliada, adaptada o modificada por el profesor, para conseguir el principio de libertad didáctica al éste quien mejor conoce la función a realizar".

"El alumno, en este estadio escolar, ha de ser preparado para todo tipo de actividad sin que esta preparación implique carácter de especialización ni de automatismo, características que se dejan para la segunda etapa. En la primera etapa debe cuidarse, fundamentalmente, la movilidad, rapidez, agilidad, elasticidad y endurecimiento fisiológico, todo ello de manera

simultánea y paulatina, tendiendo a una formación física general que utilice, de manera alternada, todas las técnicas de Educación Física para el logro de una formación básica polivalente”.

La propuesta establecía discriminación entre lo que debían hacer los niños y las niñas en las clases de educación física:

Como posibles actividades para la edad de preescolar proponía:

De dos a cuatro años: En esta edad el niño aprenderá juegos sencillos que faciliten su desarrollo físico y el dominio gestual. Cuando también se programase algo de gimnasia, se practicaría esta de forma espontánea, con ejercicios de movilidad general principalmente, es decir, ejecutados en forma de “diversión gimnástica” (cuento - lección o imitación).

De cinco a seis años: Empleo, un poco ordenado, de la Educación Física por medio de juegos, paseos, cantos y bailes, entre otros ejercicios. Los movimientos serán desarrollados buscando efectos higiénicos. Los ejercicios se construirán por imitaciones, atendiendo al equilibrio, elasticidad, destreza y coordinación, así como a la expresión y creatividad que sean capaces de desenvolver los alumnos.

Respecto a las actividades para la primera etapa proponía: Educación Física de Base, Juegos y Predeportes, Atletismo escolar, Natación escolar y Aire Libre.

Aparecía como novedad el término Educación Física de Base, que se consideraba como:

“una parte de la Educación Física General que debe ser aplicada sobre los alumnos de la Primera etapa de Educación

General Básica, en razón de las necesidades naturales de esta edad".

Quedaba definida como:

"El conjunto de actividades, que tienen por finalidad el desarrollar y perfeccionar las capacidades psicomotrices del educando, con la intención de prepararlo adecuadamente para recibir una formación físico - deportiva posterior".

Los fines de ésta eran:

- a) *Perfeccionar las cualidades físicas del alumno.*
- b) *Servir de fundamento a la formación física posterior.*
- c) *Satisfacer plenamente las necesidades físicas de esta edad.*

En el conjunto de la Educación Física de Base, la Gimnasia es el medio educativo que reunía mayor interés en relación con la primera etapa de la EGB. La gimnasia trabajará, de una manera racional y armónica, las diferentes partes del organismo, de acuerdo siempre con su importancia funcional y respondiendo a los ideales de desarrollo y perfección anteriormente expuestos. Las actividades de Educación Física de Base, para los distintos niveles, tendrán como tipo orientador el siguiente cuadro de programación semanal: (Tabla 2).

Se proponían los objetivos por niveles en la Educación Física de Base, agrupándolos en primero, segundo y tercer niveles por una parte, y cuarto y quinto por otra, así como su distribución por trimestres. También se sugería el desarrollo de actividades por niveles: Gimnasia - Ritmo, así como ejemplos de actividades tipo para los diferentes niveles.

DISTRIBUCIÓN DE SESIONES Y TIEMPO EN EL PROGRAMA SEMANAL

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
Gimnasia 20'	Gimnasia 25'	Gimnasia 25'	Gimnasia 20'
Juegos libres 20'	Juegos 30'	Juegos y predeportes 30'	Juegos o predeportes 35'
Juegos dirigidos 20'	Lanzamiento de pelota 5'	Control de balón 5'	Control de balón y trepa 5'
Viernes	Sábado	Domingo	
Gimnasia 20'	Marchas y paseos	Participación en pequeños torneos o competiciones oficiales	
Juegos 20'	Cross reducidos en aire libre		
Longitud-Altura-Carrera 20'	Torneos		

Tabla 2 Distribución de sesiones y tiempo en el programa semanal

Aunque en su definición se dice que la finalidad de la Educación Física de Base es la de perfeccionar las “*capacidades psicomotrices del educando*”, en el desarrollo de sus actividades y contenidos no aparecen ninguna de las nociones básicas de la psicomotricidad que pueden desarrollar esas capacidades, sino que realmente lo que desarrollan fundamentalmente son los conceptos de gimnasia y predeportes.

Debía incluirse el Juego en la primera etapa, con programación pedagógica y debiendo ser aplicado en progresivo orden de intensidad. La propuesta estaba fundamentada al considerar que,

“el juego es la actividad corporal más natural del niño, al efectuar movimientos instintivos y emplear su energía de modo desinteresado, siendo por ello ideal para su desarrollo. También, porque encauza los impulsos vitales, se presenta con gran expresión inmediata y con formas generales sencillas, dando posibilidad de actuar a la capacidad de creación y teniendo intrínsecamente las ventajas del recreo con fases alternativas de actividad física, descanso y utilización proporcional de la energía”.

Se proponían juegos dirigidos, libres y predeportivos para cada uno de los niveles.

El Atletismo debía iniciarse en el ámbito escolar con un planteamiento elemental que puede denominarse Atletismo de Base o Preatletismo.

“El Atletismo de Base pretende dar una formación física básica al aprendiz de atleta, dotándole de las nociones elementales y los gestos claves para la carrera, el salto y el lanzamiento. En el desarrollo de esta actividad no hay que intentar que el pequeño haga grandes marcas; lo más importante es conseguir un “bien hacer” del muchacho, que le capaciten para abordar el segundo ciclo de la enseñanza básica, con un conocimiento técnico de la carrera, el salto y el lanzamiento, así como le proporcione la necesaria base física para iniciar el aprendizaje técnico de cualquier deporte”.

Aún reconociendo la inexistencia de piscinas en la mayoría de los centros se incluían entre las actividades la práctica de la Natación. Con respecto a la falta de piscinas se proponía gestionar el uso de piscinas ajena y en donde no existiese aprovechar el mar, río, estanque, lago o pantano en la época conveniente y siempre que no haya olas peligrosas o fuertes corrientes y se tenga la seguridad de un fondo liso y firme y con las zonas de aprendizaje previamente acotadas.

Las lecciones debían ser sencillas, tendiendo a dar confianza al alumno en sí mismo, ya que aprender a nadar es cuestión coger confianza en el agua más que desarrollar una habilidad específica con una forma de nadar determinada. Se incluían principios pedagógicos

para la enseñanza de la natación, así como una programación práctica para cada uno de los niveles.

Las actividades al Aire Libre, con su marcado carácter socioeducativo y ascéticas, debían ser consideradas como complemento indispensable de la educación física y deportiva. Pueden definirse como *"el conjunto de actividades de índole física que determinan en el individuo una serie de destrezas útiles, permitiéndole ocupar el tiempo libre con finalidades de distensión y formación, actuando siempre en el saludable ámbito de la naturaleza"*.

Aunque se podrían considerar como actividades todos los ejercicios y modalidades que constituyen los medios de la Educación Física y Deportiva de posible práctica al aire libre; sin embargo, se consideraban como específicas de aire libre: Marchas, Acampadas y Juegos en la Naturaleza (juegos de observación y juegos de orientación). Para el fin de familiarizarse con estas actividades, se daban una serie de normas y conocimientos elementales que facilitaran el entendimiento de las mismas y su programación. También se proponían actividades de aire libre por niveles. Por último se incluían notas para el empleo de medios auxiliares en el aire libre: cabuyería, transmisiones y rastreo.

Se planteaba la necesidad del reconocimiento médico cuando se proponía:

"Antes de iniciar las actividades físico-deportivas, los alumnos deben pasar el reconocimiento médico correspondiente a la tutela sanitaria, iniciando con él la confección de la ficha, en la que deben incluirse revisiones periódicas con frecuencia proporcional a la intensidad del ejercicio."

Al respecto, una Orden de 10 de diciembre de 1971 sobre establecimiento del modelo especial de ficha médica, indicaba: En el reverso del modelo de ficha aparecen los siguientes epígrafes: "Aptitud para la educación física en general"; "Educación Física especial"; "Aptitud deportiva". Según datos a cumplimentar en la ficha, es preciso hacer dos revisiones durante el curso escolar.

También se establecían las directrices metodológicas y se mostraba las instalaciones y material mínimo para Gimnasia y Deportes. Las directrices metodológicas se desarrollaban en torno a los principios pedagógicos que se debían seguir en las sesiones de Educación Física, ya que era importante *"que el profesor o profesora tenga en cuenta al dar la clase, que éstas deben tener un sentido distinto y nuevo, tanto en su forma como en su desarrollo"*.

"Se ve necesario establecer una progresión aumentando la dificultad de los ejercicios. Esta puede ser gradual a través de la forma de mando: voz, sonidos, instrumentos, percusión y música".

"No deben darse demasiadas explicaciones, y éstas deben ser breves, claras y concretas, no insistiéndose mucho, pues con ello se pierde tiempo y se resta a la sesión amenidad, alegría, espontaneidad y movimiento, perjudicándose la autoexpresión y creatividad".

"Las correcciones serán muy generales, con indicaciones a la voz o ademanes, sin detener para ello la marcha de la sesión".

La clase debía ser diaria con duración de una hora, y cuando no fuera posible se daría en días alternos. La clase de Educación Física en su aplicación práctica podía tener las siguientes formas: Educativa, predeportiva, recreativa, compensadora y utilitaria.

Siguiendo un orden lógico el procedimiento de enseñanza, sería el siguiente: Explicación, demostración, ensayo, corrección, repetición y perfeccionamiento.

“Los dos primeros tienen una gran importancia en las lecciones de iniciación, en las que trata especialmente de transmitir a los niños las nociones necesarias para la ejecución. El ensayo y la corrección son la base esencial de la lección ya que se trata de que los alumnos actúen lo más correctamente posible. La explicación será: corta, clara, exacta, esencial palpable y progresiva”.

Se trataba del gran número de cualidades que precisaba el profesor y las características concernientes a cada edad tanto física como psíquica, agrupadas éstas en seis y siete años, ocho y nueve años y diez años.

Se sugerían las instalaciones y material mínimo para Gimnasia y Deportes. Se proponían diferentes instalaciones según las características del Centro, así como una relación de material básico para las actividades propias de la materia en el centro y el necesario para actividades varias y de aire libre.

Por primera vez se trataba tan concretamente el tema de la evaluación de la Educación Física de los alumnos. Al iniciarse el primer nivel se debe someter al alumno a una serie de pruebas y test de aptitud que proporcionen un primer conocimiento del mismo. Los resultados de estas pruebas deberán pasar a la ficha personal que el profesor debe tener de cada alumno. Las pruebas son:

Pulsaciones en reposo.

Pulsaciones pos esfuerzo.

Talla en pie.

Talla sentado.

Peso.

Envergadura.

Disposición de la columna vertebral.

Perímetro torácico-----Espiración e Inspiración.

Tiempo de apnea-----Espiración e Inspiración.

Carrera velocidad de 50 metros.

Detente vertical.

Detente horizontal.

Lanzamiento de balón lastrado o medicinal.

Respecto a la evaluación continua se establece que a lo largo del curso escolar, estas mismas pruebas deberán realizarse por lo menos tres veces, anotando los resultados en la ficha personal, con lo cual se podrá tener un perfil antropométrico, fisiológico y motor, que ya puede ser una medida objetiva del alumno y, a la vez, nos proporcionará una curva de progreso del escolar que servirá de conocimiento del rendimiento obtenido.

Además, como interesa detectar una serie de logros en el campo de la formación físico-deportiva, el profesor deberá confeccionar pruebas y cuestionarios-tipo, en los que se recoja la asimilación, adquisición de gestos predeportivos, económicos y de autodominio. Para poder evaluar estas destrezas, pueden emplearse dos tipos de métodos:

- Observar un gesto en el conjunto de la clase.
- Observar varios gestos en un solo alumno.

Otras pruebas, que cada profesor puede emplear, son las que se utilizan para detectar la socialización, participación, creatividad y, en definitiva, aptitudes del escolar frente a la disciplina. El método a elegir

es el de la observación. De esta forma la evaluación no se queda en la medida de la materia.

Después de la Guía para la primera etapa, y siguiendo las últimas orientaciones de la nueva Ley de Educación, se presentó al profesorado una Guía Didáctica para la Segunda Etapa. (DNEFD, 1974)

Se especifican los objetivos generales de la EGB; considerando que la EGB tiene por finalidad proporcionar una formación humana y científica, fundamentalmente igual para todos, adaptada a las aptitudes y diferencias individuales, y adecuada a la sociedad de nuestro tiempo.

También se prescribe como ha de ser la Educación Física y Deportiva en esta etapa, así como, los objetivos y contenidos por niveles, diferenciados según los cursos 6º, 7º y 8º. La educación fisico-deportiva tenderá al perfeccionamiento de las actitudes y de las aptitudes físico-deportivas del escolar, orientándole y potenciándole, al mismo tiempo que se procurará conseguir el desarrollo armónico de todo el cuerpo. Se seguía manteniendo una Educación Física diferenciada por razón de sexo, cuando se especifica:

“Se habrá de mantener en esta etapa una actividad bien diferenciada entre los ámbitos masculino o femenino, en especial en la aplicación de juegos y deportes reducidos, así como el carácter de los ejercicios gimnásticos, a fin de lograr el desarrollo psicofisiológico y la expresión corporal propia de cada sexo”.

En la programación de actividades se especificaban por una parte los factores que intervienen:

Objetivos a alcanzar, los principios de aprendizaje, definición de objetivos operativos, las características de los alumnos,

selección y secuencia de las material y actividades, optimización de recursos y métodos, y construcción del proceso de evaluación; por otra los tipos de programas.

Con respecto a éstos establecía que “deberá programarse para tres períodos de tiempo, distintos cuantitativamente, si bien se encuentran relacionados e inmersos los unos en los otros de forma que el inferior se incluye en el mayor”. Estos tres tipos de programas son: *programa largo*, referido a todo el curso escolar; *programa medio*, que abarca un trimestre, y *programa corto*, de dos a tres semanas de duración.

En cuanto a las materias a desarrollar por niveles proponía para:

6º y 7º niveles (once y doce años)

1. *Gimnasia con carácter cualitativo y natural educativo, comprendiendo de manera especial ejercicios:*
 - *Generales con sentido rítmico y gran dinamismo.*
 - *De movilidad y coordinación.*
 - *Equilibrios sobre el terreno.*
 - *Saltos gimnásticos.*
2. *Atletismo escolar en forma lúdica.*
 - *Carreras de velocidad, 50 y 80 metros.*
 - *Saltos de altura y longitud.*
 - *Lanzamiento de peso de 3 ó 4 kilos.*
3. *Natación (aprendizaje y perfeccionamiento), estilo y tiempo libres.*
4. *Juegos predeportivos y predeportes progresivos.*
5. *Deportes reducidos, iniciándose a la táctica deportiva-intuición de jugadas y actuaciones concretas, así como a la técnica elemental-estilo.*
6. *Actividades de aire libre; de manera especial se realizarán pequeños recorridos de orientación.*

7. Competiciones predeportivas de carácter pedagógico.

8º nivel (trece años)

1. Gimnasia de signo muy dinámico, con pausas mínimas y alternancia de trabajo y relajación muscular consciente, incluyendo especialmente:

- Ejercicios de iniciación en el trabajo de potencia y resistencia funcional.*
- Equilibrios en posiciones en que cambie el centro de gravedad (sobre suelo y barra de equilibrio).*
- Equilibrios invertidos con apoyo de cabeza y manos.*
- Ejercicios de desplazamiento y locomoción, cambios de ritmo, sentido y obstáculos.*
- Utilización de aros, mazas, pelotas y demás medios auxiliares.*

2. Atletismo escolar:

- Carreras de velocidad de 50 y 80 metros.*
- Saltos de altura y longitud.*
- Lanzamiento de peso de 4 kilos.*

3. Natación, nadar sobre recorridos de 25 metros con perfeccionamiento de estilos.

4. Deportes reducidos.

5. Prácticas de socorrismo escolar deportivo y general.

6. Actividades de aire libre: cross de orientación, prácticas de acampada y marchas con acampadas de fin de semana.

En el apartado de metodología se trataban diferentes aspectos. En primer lugar se establecen los principios referidos a aspectos didácticos y metodológicos que el profesor de educación física debe tener muy en cuenta en la realización de las actividades, considerándose principios fundamentales: la progresión, la alternancia, el ritmo, la familiarización, la participación del alumnado, la perfección en los ejercicios, las

correcciones, evitar riesgos y la previsión del material. En segundo lugar se hace referencia a *la lección*, en tercero a los *procedimientos de enseñanza* y por último a las cualidades que debe reunir *el profesor*.

A continuación se trataba en otro apartado la Educación Física de Base pero con un enfoque bastante distinto a como se hacía en la primera etapa. Se planteaba como necesario que previo a toda actividad de esta segunda etapa conseguir el grado óptimo de desarrollo de las diferentes capacidades del niño basándose en las nociones fundamentales de la psicomotricidad.

Se encuentra en este punto la primera finalidad de la Educación Física Básica de la segunda etapa:

“Cuando se detecte y, tras examen, se averigüe el tipo de inadaptación o punto débil en el desarrollo de un alumno, se procederán a elaborar los programas precisos con fines de recuperación, es decir, programas especiales encaminados a llenar las lagunas de conocimientos”.

En este plan de reeducación quedarían incluidos el grupo de alumnos, que se les planteen serias dificultades en el proceso de sus adquisiciones. En el caso de las inadaptaciones son de tipo patológico se precisará una actuación especial por parte del profesor, un programa para cada alumno, en particular, y el tratamiento clínico correspondiente, si ha lugar.

Se presentaba como segunda finalidad de la Educación Física de Base, la de “*disponer al alumno para la asimilación y educación de los gestos técnicos*”. Los aprendizajes de las diversas técnicas deportivas y gimnásticas de esta etapa, van a necesitar de un desarrollo superior de las capacidades del alumno, de forma que el logro de aquel desarrollo

permite abordar con éxito estas actividades caracterizadas por su mayor complejidad.

En definitiva, la Educación Física de Base tendrá por finalidad:

- a) Cristalización del desarrollo de las capacidades básicas con planes de recuperación y reeducación para los más deficientes.
- b) Aplicación de la Educación Física de Base para los aprendizajes técnicos de actividades complejas de equipo e individuales.

Aparecen por primera vez las nociones fundamentales de la psicomotricidad en el desarrollo de los fines de la Educación Física de Base para esta etapa.

1. Normalización y mejora de las capacidades

a) Organización del esquema corporal:

1. *Ejercicios de afirmación de la lateralidad (trabajo asimétrico) de los miembros inferiores y superiores: Manipulación juegos de mano, lanzamientos y desplazamientos con una pelota.*
2. *Ejercicios de orientación del sistema de trabajo del esquema corporal con relación a la postura, en la utilización de un objeto y en los desplazamientos.*
3. *Ejercicios de concienciación del propio cuerpo, de los movimientos que son capaces los distintos segmentos corporales: concienciación de la movilidad segmentaria.*
4. *Ejercicios de educación de la actitud postural: concienciación de las diversas actitudes. Flexibilidad y fortalecimiento del tono postural. Concienciación y control del equilibrio.*

b) *Conductas motrices de base.*

1. *Ejercicios de coordinación dinámica general:* Saltar, pasar obstáculos, restauración del equilibrio, utilización del movimiento en toda su variedad.
2. *Ejercicios de coordinación oculomotor:* Recuperación de objetos lanzados; control y manejo de diferentes objetos de distintos tamaños y pesos.

c) *Conductas perceptivo-motrices:*

1. *Ejercicios de percepción temporal:* Percepción de la duración, de las cadencias y de los intervalos. Percepción de estructuras rítmicas con la ayuda de percusiones.

2. Introducción a los gestos técnicos.

a) *Introducción a los deportes que utilizan balón.*

1. *Ejercicios de percepción espacial* tomando como base la superficie del terreno de juego de cada especialidad deportiva.

Apreciación de distancias, velocidades y trayectorias en razón propia y de la situación de los compañeros.

Limitación repentina de superficie y de trayectorias por medio de objetos y de los propios compañeros.

Desplazamientos con cambios de trayectorias dirección y sentido.

2. *Ejercicios de coordinación oculomotor con manejo de balón propio de cada especialidad.* Ejercicios de lanzar y recibir con cambio de actitud, en desplazamiento o sin él.

Desplazarse con el balón, transportándolo de diversas formas.

Variedad de las actitudes técnicas de cada especialidad, mediante cambios continuos, en la recepción, en el pase, etc.

b) *Introducción a las especialidades atléticas:*

1. *Ejercicios de marcha y carrera variando la acción de los brazos.*

Marcha y carrera con variación de la longitud y velocidad de los pasos.

Carrera sobre terreno balizado de obstáculos.

2. *Lanzamientos con los diferentes objetos de cada especialidad.*

Manejo del salto: Impulsos, vuelo y caída, con cambios de actitud en cada una de las fases.

c) *Introducción de las técnicas gimnásticas:*

1. *Ejercicios de orientación del esquema corporal con relación a las diversas actitudes; vivencia de las más variadas actitudes.*

Ejercicios de concienciación del propio cuerpo en movimientos de todo tipo.

Concienciación de todas las actitudes posibles.

2. *Ejercicios de coordinación dinámica general, con introducción a las técnicas de movimientos determinados.*

Ejercicios de agilidad en el suelo.

3. *Ejercicios de equilibrio: bipedestación y equilibrios invertidos con cambio en el número de apoyos.*

4. *Ejercicios de coordinación dinámica general utilizando diversos aparatos: banco sueco, espalderas, etc.*

La Educación Física de Base, se concretaba en los siguientes objetivos generales:

1. *Perfeccionar y potenciar las actitudes y aptitudes físico deportivas.*

2. *Conseguir el desarrollo armónico de todo el cuerpo.*
3. *Adquisición de destrezas*

Se trataba el desarrollo de los contenidos de esta etapa incluyendo esquemas de sesiones, ejercicios, técnicas de base y conocimientos tácticos en el caso de los deportes. Los contenidos que se incluían eran:

Educación Física de Base (objetivos y contenidos por niveles).

Gimnástica.

Ritmo y percusión.

Juegos y predeportes.

Ejercicios utilitarios y de aplicación.

Preparación físico-deportiva.

Juegos deportivos (baloncesto, balonmano, voleibol, fútbol).

Atletismo escolar.

Natación, y.

Aire Libre.

Se trataba ampliamente el tema de la evaluación, a partir de los objetivos generales para esta segunda etapa:

- Perfeccionamiento de las actitudes y aptitudes físico-deportivas.
- Mejoramiento de la potencia.
- Orientación deportiva, y
- Adquisición de gestos y destrezas físico-deportivas, se especificarán una serie de objetivos concretos capaces de ser medidos.

Se aplicará, como en la primera etapa, una serie de pruebas, que aplicadas varias veces, podrán determinar el perfil antropométrico,

funcional y motor del alumno. Para ello se presenta una ficha de evaluación físico-deportiva escolar.

En cuanto a instalaciones deportivas, una Orden de 10 de febrero de 1971 incluía en el programa de necesidades de centros para EGB de 16 y 22 unidades para Educación Física y Deportiva:

- Un gimnasio con vestuarios, aseos, despacho del monitor y almacén, 330 m².
- Porches cubiertos, 300 m².

Para llevar a cabo con eficacia la Educación Física y Deportiva que señala la Ley, todo centro de EGB deberá dotarse de las instalaciones deportivas adecuadas, considerándose que siempre que sea posible deberá disponerse al menos de dos pistas polideportivas descubiertas y de un pasillo de carreras con foso para salto.

La Ley General de Educación, con respecto al profesorado, indicaba “*podrán impartir la Educación Física y deportiva los maestros de Enseñanza Primaria que tengan titulación de Profesor de Educación Física o Maestro Instructor de Educación Física*”.

Concretamente en el Decreto 1380/1972, de 25 de mayo en su artículo 3º establecía que podrán impartir las enseñanzas correspondientes al sexto curso de EGB en el curso académico 1972-73 en el área de Educación Física los Maestros de Enseñanza Primaria que además sean Profesores de Educación Física, Instructores de Educación Física y Maestros Instructores de Educación Física de la Delegaciones Nacionales de Sección Femenina o Juventudes.

La O. M de 17 de Junio de 1972 regula los cursillos de especialización para las distintas Áreas: tendrán una duración de

cuatrocienas horas, de las cuales, trescientas se dedicarán al desarrollo de los programas correspondientes y las cien restantes a la realización por parte de los cursillistas de una programación detallada del área o materias de la especialización.

Para ello era necesario formar a los Maestros en esta disciplina por lo que la Orden de 17 de junio de 1972, sobre ordenación de la Educación General Básica durante el curso 1972-73, regulaba lo concerniente a la implantación generalizada del sexto curso de EGB. Disponía que:

“En lo concerniente a la especialización para la Educación Física, se establece que corresponde a la Secretaría General del movimiento, a través de sus Delegaciones correspondientes, la propuesta de habilitación del profesorado y organización de los cursillos, de acuerdo y en colaboración con este Departamento”.

Con respecto al profesorado que podía impartir la Educación Física, disponía en el apartado tercero. e): *“El personal docente que se halle en posesión del título de Maestro Instructor de Educación Física u otro superior de los establecidos en el artículo 8 de la Ley 77/1961 de 23 de diciembre sobre Educación Física.*

En el apartado cuarto se desarrollaba lo referente a los cursillos de especialización para los profesores que tenían que impartir las diferentes materias: composición de Comisiones que tenían que organizarlos, duración, selección de cursillistas, calendario, evaluación, etc. En el punto 8 se determinaba que los cursillos de Formación Religiosa y de Educación Física serán especiales y organizados y realizados respectivamente por la Jerarquía Eclesiástica y la Secretaría General del Movimiento, de acuerdo y en colaboración con el Ministerio.

En el Anexo I se desarrollaba los cuestionarios para los distintos tipos de cursillos. El de Educación Física comprendía:

Tema I. Sector biológico.

- Introducción a la biología general de la Educación Física.
- Justificación de esta disciplina como ciencia básica.
- Biomecánica. Estudio de:
 - Estructura de sostén.
 - Mecánica humana y análisis de los movimientos.

Tema II. Fisiología aplicada a la Educación Física.

- Esquema general de las reacciones biológicas que se producen en el hombre en la práctica de la Educación Física.
- Su análisis.
- Principios fisiológicos de la Educación Física.
- Biotipología.
- Primeros auxilios.

Tema III. Sector psicopedagógico.

- Objetivos de la Educación Física.
- Características psicofísicas del alumno.
- Medios de la Educación Física.
- Métodos de enseñanza. Formas de trabajo.
- Organización, planificación y evaluación en el método de la Educación Física.
- Normas generales y especiales.

Tema IV. Sector gimnástico.

- Ejercicios gimnásticos. Concepción y clasificación.
- Medios gimnásticos. Características y posibilidades de los mismos.

- Conocimientos técnicos-prácticos propios de esta área.
- Niveles y evaluación.

Tema V. Sector de iniciación deportiva.

- Predeporte de trámite al deporte. Objetivos y metodología.
- Conocimientos técnicos prácticos de los primeros juegos y deportes de asociación e individuales.
- Principios didácticos y metodológicos en la adquisición del gusto deportivo.
- Niveles y evaluación.

Tema VI. Sector de iniciación al aire libre.

Actividades al aire libre:

- Marcha.
- Acampadas.
- Juegos en la naturaleza.

Tema VII. Módulos-tipo de instalaciones y material.

Tema VIII. Trabajo personal.

- Memoria-resumen de la actividad realizada durante el curso.
- Características didácticas generales y conservación.

Una Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 28 de julio de 1972, convocabía cursillos para la especialización del profesorado que haya de impartir las enseñanzas de Educación Física a los alumnos de 6º curso de Enseñanza General Básica; serían admitidos maestros de la enseñanza estatal y privada; tendrían una duración de ciento cincuenta horas, de las cuales cien se dedicarían al desarrollo teórico-práctico de los cuestionarios correspondientes y las cincuenta horas restantes a la programación detallada de la materia por

los cursillistas; los aspectos comunes de las enseñanzas de la Educación Física masculina y femenina se impartirán conjuntamente, los diferenciados tendrán lugar de forma separada para maestros y maestras, tanto en éste como en los sucesivos cursillos.

La formación era insuficiente por lo que se vio la necesidad de ampliar la duración de los cursillos, la Orden Ministerial de 4 de mayo de 1973, regularía los cursillos de especialización para profesores de EGB en los años 1972-73 y 1973-74, encargando la coordinación de los mismos al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Posteriormente la Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa, de 7 de junio de 1973, convocabía cursillos especiales de Educación Física para los profesores de Educación General Básica que habían de impartir esta clase de enseñanza a los alumnos de la segunda etapa. Establecía la duración de los cursillos en cuatrocientas horas distribuidas en tres fases sucesivas, que se realizarían durante el verano del año 1973 (agosto), y verano del año 1974, de acuerdo con el siguiente calendario:

Primera fase. En régimen intensivo, durante el verano del año 1973, con una duración de un mes y con un total aproximado de ciento cuarenta horas, siendo sus objetivos los siguientes: conocimientos biológicos, psíquicos y pedagógicos referidos a la Educación Física Conocimientos teórico-prácticos generales de los distintos aspectos de la Educación Física.

Segunda fase. Se desarrollará durante el curso escolar 1973-74, con una dedicación aproximada de ciento diez horas. Sus objetivos serán los siguientes: Participación en actividades deportivas. Participación en actividades al aire libre. Orientación del trabajo práctico-docente de los cursillistas. Se incluían seminarios y clases prácticas, combinados con el trabajo en equipo personal.

Tercera fase. En régimen intensivo, durante el verano del año 1974, con una duración de un mes y con un total aproximado de ciento cincuenta horas. Sus objetivos serán los siguientes: intensificación y consolidación de los conocimientos específicos sobre Educación Física, Especialización deportiva. Técnicas de evaluación.

Se realizaron en siete provincias a las que se incorporaban otras. Según los datos recogidos por Crespo (1987) se incorporaron a los centros dos promociones, en un número aproximado de 800 profesores.

La norma legal establecía que el cese de estos profesores en la especialidad se produjera a petición de los interesados o al cumplir los 55 años de edad, incorporándose al servicio ordinario de enseñanza. Las plazas fueron amortizándose a medida que fueron cesando. A esta experiencia tan positiva le puso término el Decreto 3600/1975, de cinco de diciembre, que establecía la plantilla de los colegios nacionales de EGB y que excluía la integración de especialistas titulados en Educación Física.

En la organización y distribución de los profesores en las diferentes materias, grupos y cursos, la Ley proponía: en la primera etapa (de 1º a 5º de EGB) se conserva la distribución tradicional, manteniendo un profesor por grupo y curso, lo que le obliga a impartir también la Educación Física; en la segunda etapa se asignaba a cada profesor un área de conocimiento, siendo estas áreas Lengua y Ciencias Sociales, matemáticas, Ciencias y Tecnología, Lengua extranjera, Educación Artística y Educación Física y Deportiva. Pero como en otras ocasiones se produce un retroceso ya que factores ajenos a la planificación curricular impiden hacer realidad estas previsiones. Viñao (1992) hace referencia a ello cuando informa que:

“para la 2º etapa, las limitaciones presupuestarias impidieron establecer las cinco áreas propuestas, reduciéndose a las tres consideradas básicas: Lenguaje, Ciencias Sociales y Matemáticas. De esta manera, disciplinas como Tecnología, las Artes Plásticas y la Educación Física, carecieron de dotación específica en plantilla y por lo tanto, de profesorado”.

Las consecuencias fueron nefastas para el desarrollo de la Educación Física escolar ya que, ante la ausencia de profesores especialistas del área, tendrían que encargarse los profesores de otras áreas de conocimiento, contra su voluntad, optando por ignorarla en la mayoría de los casos. Habría que considerar una excepción que fue la realización de cursillos que organizaron los ICE y la Delegación Nacional de Educación Básica en colaboración con la UNED en los años comprendidos entre 1975 y 1982, con un total de 739 profesores participantes (Crespo, 1987).

La Orden de 28 de Febrero de 1975, regula el plan nacional de perfeccionamiento del profesorado, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE).

La O. M. de 16 de Mayo de 1975, regula el plan nacional de perfeccionamiento del profesorado para el año 1975, recogiendo cursos de Educación Física entre los 100 programados.

Hasta la Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 16 de Abril de 1980, sobre la convocatoria de cursos de especialización y perfeccionamiento, en que a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se convocan cursos de perfeccionamiento de Educación Física y Deportes (200 plazas) por la modalidad a distancia. El programa de estos cursos se refiere a:

Psicomotricidad.

Juegos.

Gimnástica.

Deportes.

En la Resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia de 8 de agosto de 1972 sobre modelo del Libro de Escolaridad para los alumnos de la EGB, aparece en el primer ciclo a evaluar como materia la Expresión Dinámica, mientras que en el segundo ciclo aparece la Educación Física y Deportes.

2.2.4. La Democracia

Tras la muerte de Francisco Franco, se instaura la Monarquía asumiendo la jefatura del Estado el Rey Juan Carlos I. Después de Carlos Arias Salgado, fue nombrado Adolfo Suárez presidente del Gobierno el 7 de julio de 1976. Se inició lo que comúnmente se ha denominado “la transición”, un cambio pacífico, realizado sin rupturas traumáticas con el pasado, pero que utilizó los cauces legales del antiguo régimen. No supuso sólo un cambio de régimen político (del autoritarismo a la democracia), sino también cambio profundo de la sociedad española que encontró en un nuevo sistema político los cauces adecuados para las necesidades de su desarrollo. No obstante este cambio social ya se estaba produciendo en los últimos quince años de la dictadura.

Otros factores que influyeron en el cambio fueron muy esquemáticamente:

“la actitud democrática del nuevo monarca, la aparición de una nueva clase política surgida de la clandestinidad, el recuerdo

histórico de la guerra civil y de los errores de la II República, el consenso entre una derecha moderna y una izquierda moderada acerca del modelo de transición, la actitud favorable de la Iglesia, etc.

No obstante la transición no se produce sin tensiones y dificultades: crisis económica mundial, el problema de los nacionalismos periféricos, la explosión de los conflictos sociales y el temor a un golpe militar como consecuencia de los problemas existentes, tal como se produjo en 1981” (De Puelles, 1986).

Uno de los grandes éxitos de la transición política fue el consenso de la derecha y de la izquierda en torno a la Constitución de 1978. Por primera vez en nuestra historia el partido mayoritario no impuso su programa político y su concepción ideológica en la carta fundamental para la convivencia política.

En los años que transcurre de 1976 a 1978 la política educativa se reduce prácticamente a hacer frente a los múltiples problemas que surgen en la transición. La realidad fue que la sucesión de fugaces equipos ministeriales y la premura de tiempo para plantear una política educativa ambiciosa hacían prácticamente inviable cualquier proyecto de reforma.

2.2.4.1. La Ley sobre el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE)

En el ámbito legislativo, los gobiernos centralistas promulgaron la Ley sobre el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE), y remitieron a las Cortes varios proyectos que no lograron verse publicados en Boletín Oficial del Estado. Durante la discusión parlamentaria del proyecto de la LOECE, se produjo una dura batalla ideológica entre la derecha y la

izquierda. El proyecto era un desarrollo parcial del artículo 27 de la Constitución. Finalmente la Ley fue aprobada el 19 de junio de 1980.

Se estaban produciendo los primeros traspasos de funciones y servicios, en materia educativa a algunas comunidades autónomas. En una de las disposiciones adicionales de la LOECE se establecía que correspondía al Estado la ordenación general del sistema educativo, la fijación de las enseñanzas mínimas y la alta inspección del Estado, organismo llamado a supervisar y garantizar el cumplimiento por las comunidades autónomas de las leyes estatales.

2.2.4.2. Los Programas Renovados

Para su desarrollo se propusieron los Programas Renovados. En la presentación de éstos, en un amplio preámbulo de declaración de intenciones, se reconocen las aportaciones que la ley del 70 había tenido en la educación española resaltando la creación de un tronco común de estudios para todos los niños españoles así como, y dentro de las orientaciones sobre principios pedagógicos innovadores, resalta la adaptación a las necesidades de cada alumno, fomentando técnicas de individualización de la enseñanza, evaluación continua del trabajo escolar, tutoría y orientación continua escolar, y otros. Igualmente se reconocen las deficiencias, entre otros el fracaso escolar, la falta de instrumentos de apoyo y a los propios planes que se presentaban con un carácter meramente indicativo, sin niveles mínimos de referencia, o a la formulación demasiado general de objetivos y contenidos de difícil interpretación.

Fernández (1999) cita textualmente:

“Los nuevos programas presentan como novedad, el encararse a los nuevos problemas que presenta la sociedad moderna abierta a nuevos retos en la educación, en la lucha contra la drogadicción, alcoholismo, la defensa frente al consumismo, seguridad vial y conservación del medio ambiente, entre otras innovaciones”.

Dentro de este mismo marco legal y en lo que a las competencias del profesorado de EGB se refiere, en los Programas Renovados se encuentran las orientaciones que a continuación se exponen:

“Para el Ciclo Inicial y Medio podrá hablarse del profesor de ciclo que va rotando con sus alumnos durante los cursos integrantes de los mismos. Conviene subrayar, no obstante, la conveniencia de que cualquiera que sea la fórmula adoptada en estos ciclos se mantenga el principio de un solo profesor por clase ya que las posibles ventajas de acudir a especialistas para determinadas materias se compensan de ordinario los inconvenientes de la falta de coordinación en la acción formativa y las frecuentes distorsiones en la relación profesor-alumno”

En cuanto a objetivos y contenidos, los profesores al realizar sus programaciones tendrán en cuenta los niveles básicos de referencia que para cada ciclo y curso, en los casos en que se determine, deberán alcanzar los alumnos antes de pasar al siguiente curso o terminar la escolarización.

A tal efecto se promulgó el Real Decreto 69/1981 de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial, sancionado por Juan Carlos Rey y siendo Ministro de Educación Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona.

En su Art. Primero disponía:

Uno. La primera etapa de la Educación General Básica se ordenará, a efectos de programación y de evaluación y promoción de los alumnos, en los ciclos:

- a) Ciclo Inicial, que comprenderá el primero y segundo cursos de Educación General Básica.*
- b) Ciclo Medio, que comprenderá los cursos: tercero, cuarto y quinto de Educación General Básica.*

Dos. La segunda etapa de Educación General Básica se denominará Ciclo Superior y comprenderá los cursos sexto, séptimo y octavo.

Tres. La superación de los tres ciclos será condición para la obtención del título de Graduado Escolar.

En el Anexo I figuraban las enseñanzas mínimas a desarrollar en el Ciclo Inicial refiriéndose a las materias de Lengua Castellana, Matemáticas, Experiencia Social y Natural y Enseñanza Religiosa o de la Ética.

La Orden de 17 de enero de 1981 regulaba las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica.

En el Anexo I figuraban los niveles básicos de referencia y entre otras se refería al Área de Educación Física. En las dos etapas se establecían cuatro Bloques de Contenidos:

Preescolar. Bloque temático 1: Contacto con los objetos.

Bloque temático 2: Conocimiento y ajuste corporal.

Bloque temático 3: Percepción y estructuración espacial.

Bloque temático 4: Percepción y estructuración temporal.

Ciclo Inicial. Bloque temático 1: Toma de contacto con los objetos.

Bloque temático 2: Esquema corporal.

Bloque temático 3: El espacio.

Bloque temático 4: El tiempo.

El desarrollo de estos bloques junto a los objetivos a conseguir se encuentra en el ANEXO I de este trabajo.

En el Anexo II de la Orden se establecía el tiempo que se tenía que destinar a cada materia, siendo para Educación Física Educación Física en los dos ciclos el de 2,5 horas semanales.

Más tarde en una Resolución de la Dirección General de Educación Básica, de 11 de febrero de 1981, se daban normas sobre aplicación de la Orden de 17 de enero que regulaba las Enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. Establecía entre otras resoluciones que:

“1º Los niveles básicos de referencia aprobados por Orden ministerial de 17 de enero de 1981 para la Educación Preescolar y el Ciclo Inicial se aplicarán y desarrollarán de acuerdo con los criterios y orientaciones metodológicas del anexo de la presente Resolución.”

Con respecto al Área de Educación Física establecía que en Preescolar y Ciclo Inicial:

“consistirá principalmente en actividades psicomotrices a modo de juegos, que unas veces los conocen e inventan y otras es el propio profesor quien los propone para estimular el conocimiento del mundo que les rodea; el desarrollo de la imaginación, la

iniciativa, la creatividad y la iniciación en actividades colectivas, etc.”

“El profesor evitara que los niños realicen un esfuerzo excesivo y tracciones musculares violentas; cuidará la corrección en los ejercicios respiratorios, la coordinación neuromuscular y el mantenimiento del equilibrio postural. Ayudará a los niños a progresar en el dominio del cuerpo al servicio de la voluntad y de la iniciativa, que es la finalidad de la educación física y psicomotriz.”

La metodología de la educación física en el nivel preescolar consiste, principalmente, en la propuesta de actividades psicomotrices, a modo de juegos que unas veces los niños conocen o inventan y otras el propio profesor quien los propone para estimular el conocimiento del mundo que les rodea; el desarrollo de la imaginación, la iniciativa, la creatividad y la iniciación en actividades colectivas, etc.

En el ciclo inicial, aunque el juego constituye un medio metodológico esencial, la actividad en educación física se orientará a:

- *Favorecer el conocimiento del cuerpo y sus centros de movimiento;*
- *A reconocer, identificar, distinguir y clasificar objetos en distintos sentidos y dominar el vocabulario específico;*
- *Fomentar la creatividad interpretativa; desarrollar la percepción óculo-motora y óculo-manual;*
- *Desarrollar progresivamente el orden de la escritura;*
- *Conseguir la adaptación al grupo, el respeto a sencillas normas en juegos colectivos.*

Ese mismo año y autorizado por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia la Editorial Escuela Española publica los niveles básicos de referencia para Preescolar y Ciclo Inicial a los que

añade una serie de actividades para alcanzar cada uno de los objetivos (MEC, 1981).

Una Resolución de 17 de noviembre de 1981 de la Dirección General de Educación Básica, regulaba la evaluación de los alumnos del Ciclo Inicial. En ella se establecía que en la evaluación del ciclo inicial, entendida como proceso se distinguiría: la exploración inicial, la evaluación continua y los resultados finales. Mas tarde se daban instrucciones para la puesta en práctica de esta resolución se indica

"que los alumnos que alcancen un dominio suficiente de las áreas que integran las enseñanzas mínimas del ciclo (Lengua Castellana, Matemáticas Experiencia Social y Natural y Enseñanza Religiosa o de la Ética) obtendrán calificación global de positiva y, por tanto, la superación del ciclo inicial, independientemente de la calificación final obtenida en las áreas de Educación Artística y Educación Física. La calificación en estas dos últimas áreas permitirá matizar el resultado de la calificación global del ciclo solamente en el caso de que la misma sea positiva."

El Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero fijaba las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la Educación General Básica. Las materias que constituyan esas enseñanzas mínimas eran: Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Enseñanza Religiosa o Ética.

Posteriormente una Orden de 6 de mayo de 1982, regulaba las enseñanzas del Ciclo Medio de la educación General Básica. En el Anexo I se establecían los Niveles básicos de referencia completando y desarrollando las enseñanzas mínimas, incorporando los programas de las áreas de Educación Artística y de Educación Física y distribuyendo los objetivos terminales por cursos, con carácter indicativo, para

facilitar la programación y actividad docente del Profesorado y la propia secuenciación del aprendizaje.

Proponía que la Educación Física:

"ha de contribuir, con su acción e influencia en el aspecto psicomotor de la persona a la maduración progresiva del alumno y procurará el desarrollo de las aptitudes perceptivas y de las cualidades físicas del niño, poniéndole en situación de dominar y coordinar sus movimientos; de situarse y organizar el espacio, manteniendo las distancias, el ritmo y el equilibrio en sus desplazamientos; de actuar con agilidad y potencia en sus acciones y de realizar en las marchas o paseos ejercicios de rastreo y orientación".

En el Ciclo Medio se iniciará a los alumnos en la práctica de juegos y deportes adaptados a su edad, en los que puedan ejercitarse los buenos modales, el cumplimiento y respeto de las normas, el autocontrol y recibir sus éxitos y fracasos sin jactancia o irritación.

La Educación Física procurará, en definitiva, el equilibrio entre el desarrollo físico y psíquico de los alumnos y promoverá hábitos y actitudes favorables al ejercicio físico, graduando en dificultad, como medio indispensable para su desarrollo y salud.

La propuesta de distribución de los objetivos por curso era:

TERCER CURSO: *Bloque temático 1: Movimientos básicos*

Bloque temático 2: Coordinación dinámica general

Bloque temático 3: Cualidades físicas

Bloque temático 4: Actividades en la naturaleza

CUARTO CURSO: *Bloque temático 1: Movimientos básicos*

Bloque temático 2: Coordinación dinámica general

Bloque temático 3: Actividades en la naturaleza

Bloque temático 4: Actividades lúdicas y predeportivas.

QUINTO CURSO: *Bloque temático 1: Movimientos básicos*

Bloque temático 2: Coordinación dinámica general

Bloque temático 3: Cualidades físicas

Bloque temático 4: Actividades en la naturaleza

Bloque temático 5: Actividades lúdicas y predeportivas.

El desarrollo de estos bloques y sus respectivos objetivos quedan reflejados en el ANEXO II del trabajo.

Se puede apreciar que los objetivos para este ciclo discurren desde los dominios corporales más simples hasta el aprendizaje deportivo, encontrando quizás una mayor especificidad en el aprendizaje de conductas motrices y en el desarrollo de las capacidades corporales que en los estudiados para el ciclo inicial.

Resulta extraño que el bloque de contenido referido a cualidades físicas no aparezca en 4º curso y sí en 3º y 5º, ya que precisamente este bloque exige más continuidad en el trabajo. No obstante se podría cuestionar la inclusión de este bloque en una edad tan temprana como son los alumnos de 8 y 9 años en el que se les insta a trabajar la potencia y la resistencia, teniendo en cuenta las características fisiológicas y psicológicas del organismo de estas edades.

Las actividades propuestas oficialmente representan una gran confusión en la definición de contenidos y actividades. La confusión terminológica en la forma de expresarlos hace que sea imposible precisar cuándo se trata de una actividad o un contenido de aprendizaje. Puede afirmarse que esta confusión y desajuste afecta plenamente a las categorías conceptuales de la Educación Física. Así lo

reconoce Santiago Romero (1995) en su estudio, realizado en los años noventa que, en su propuesta curricular ha tenido que incluir una “clarificación terminológica” a modo de vademécum o glosario técnico de la Educación Física.

Probablemente esta confusión es debida a la pretensión de reunir en una misma propuesta curricular las diferentes tendencias de las corrientes europeas de la Educación Física, sin una previa reflexión sobre ellas. En este sentido, Cecchini (1992) afirma:

“Este intento en los Programas Renovados, de asimilar y acumular contenidos distintos sin una reflexión teórica previa, lleva a una falta de sistematización y estructuración lógica de los mismos”.

Cabe destacar que en estos Programas Renovados desaparece, teóricamente, toda alusión a las diferencias por razón de sexo. En la práctica los prejuicios consiguieron que perduraran las diferencias durante varios años.

También para el desarrollo de los Niveles Básicos de Referencia de este Ciclos se publican, con autorización del Ministerio de Educación y Ciencia, una serie de actividades por parte de la Editorial Escuela Española.

Estos programas no llegaron a aplicarse en la Segunda Etapa de EGB, a la que sólo afectó el cambio de este nombre por el de Ciclo Superior. Se llegó a publicar un R. D. 3087/1982 de 12-XI-1982: por el que se fijaban las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de EGB, y una Orden 25-XI-1982: por la que se regulaban las enseñanzas del Ciclo Superior de la EGB. Sin embargo otro R. D. 607/1983 de 16-02-1983 suspendía la aplicación del R. D. 3087/1982. La referencia, por

tanto, para este ciclo siguieron siendo las orientaciones pedagógicas y contenidos de la O. M. de 6 de agosto de 1971, que han perdurado hasta la aparición de la reforma del noventa, aunque con ligeras modificaciones introducidas en 1987 por el Plan de Extensión de la Educación Física, mediante convenio entre los Ministerios de Educación y Ciencia y de Cultura.

Pese a la minuciosidad de los programas, en lo concierne a la Educación Física, tuvieron muy poca aplicación debido a la carencia de instalaciones deportivas mínimas, a pesar de la normativa, y de la formación específica del profesorado. No existía en los años de aplicación de estos programas profesorado especialista por lo que los encargados de impartir la materia debían compaginar la enseñanza de la Educación Física con la de otras áreas de conocimiento con lo que ante la falta de formación optaban por no impartirla o si lo hacían era de forma poco sistematizada.

2.2.4.3. La Ley de Cultura Física

El 31 de marzo de 1980 las Cortes Generales aprueban la Ley 13/1980 General de Cultura Física y del Deporte, sancionada por Juan Carlos I, Rey de España, y siendo Presidente del Gobierno Adolfo Suárez.

En su artículo primero se establece que:

"es objeto de la presente Ley el impulso, orientación y coordinación de la educación física y del deporte como factores imprescindibles en la formación y en el desarrollo integral de la persona".

Se reconoce el derecho de todo ciudadano a su conocimiento y práctica. En ella se contempla la obligatoriedad, ordenación y organización de la enseñanza de la educación física:

“1. La Educación Física se imparte con carácter obligatorio en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Especial, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (Art. 6º)”.

La ordenación y organización de la enseñanza de la educación física dentro del sistema educativo no universitario corresponde al Ministerio de Educación.

En esta Ley se crea la Licenciatura de Educación Física y se abre el camino para la creación de la Especialidad de Educación Física en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB cuando en la disposición transitoria tercera, dispone:

“4. Por el Ministerio de Universidades e investigación se adoptarán las medidas necesarias para que en el curso académico que se inicie después de la aprobación de esta Ley los programas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, dentro del marco del Área de Expresión Dinámica, prevean la formación de los futuros profesores de tal forma que por los mismos pueda impartirse la Educación Física, de conformidad con lo previsto por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa”.

2.2.4.4. La ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)

Con las elecciones generales del 28 de octubre de 1982 sube al poder un gobierno socialista y, dado que consiguió mayoría absoluta, tuvo oportunidad de poder llevar a cabo una nueva propuesta educativa.

Capitán (1994) cita textualmente:

“En el sector educativo se prometía la plena realización del derecho de todos los españoles a la educación (extensión), la mejora de la calidad de la enseñanza (cualidad) y la participación corresponsable, de derecho y de hecho, de los poderes públicos: Estado, Comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos, y de la sociedad civil: alumnos, profesores, familia, dado el carácter de la educación como “servicio público”.

Para hacer frente a las desigualdades educativas y evitar que el sistema escolar fuera un instrumento para la reproducción de las desigualdades sociales, económicas y culturales, el Ministerio de Educación y Ciencia, cuyo Ministro era José María Maravall puso en marcha de inmediato diversos programas y medidas legislativas.

Dentro de las medidas debe encuadrarse la aprobación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). Paralelamente a la elaboración y aprobación de dicha ley, la Administración preparaba y elaboraba lo que más tarde sería la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Se trataba de una ley que, a partir de una lectura ideológica de la Constitución, desarrollaba el artículo 27 de ésta, a excepción del apartado décimo relativo a la autonomía universitaria.

Según afirma De Puelles (1986):

“La LODE apunta a lo que perseguía el partido socialista desde su fundación: garantizar para todos el derecho a la educación haciendo especial énfasis en la consecución de una enseñanza básica obligatoria y gratuita”.

La LODE fue sancionada el 3 de julio de 1985 y pocos meses más tarde, el Gobierno aprobaba y publicaba los reglamentos más importantes para su aplicación: el reglamento de conciertos, el de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos, el de los órganos colegiados de gobierno de los centros públicos y el del Consejo Escolar del Estado. En el período que queda hasta la promulgación de la siguiente ley, las actuaciones emprendidas por el Ministerio de Educación y Ciencia las podemos resumir en:

1. La reforma curricular en los planes experimentales de la EGB:
 - La Educación física en la reforma curricular de la EGB: en el curso escolar 1983-84 comienza la experimentación de un nuevo currículum para los distintos ciclos.
 - La formación del profesorado en ejercicio.
 - La dotación de instalaciones y equipamiento.
2. Propuesta para la mejora de la educación física en los centros de EGB:
 - Creación de la especialidad de Educación Física.
 - Reconocimiento de la especialidad al profesorado de EGB que lo acrediten.
 - Planes urgentes de formación mediante convenios.
 - Acceso a la especialidad de educación física mediante el concurso oposición.

En 1986 el Comité Olímpico Internacional concede a la ciudad de Barcelona la organización de la Olimpiada para el año 1992. Esta circunstancia motiva las actuaciones que en años posteriores se realizaron, y con carácter urgente.

La Orden de 13 de septiembre de 1985 convocaba cursos de especialización para profesores de EGB .Los primeros dos cursos de especialización del profesorado en Educación Física se realizaron a través de los Centros de Profesores (CEP), en el caso de nuestra provincia en Cartagena y Murcia. Posteriormente, y por primera vez, se lleva la especialización en Educación Física a la Universidad a través de convenios entre el MEC, la Universidad y el Consejo Superior de Deportes,

Se publican diferentes Ordenes Ministeriales: 4 de Junio de 1987 (BOE. de 9 de Junio de 1987); 4 de Abril de 1988 (BOE. de 23 de Abril de 1988); 7 de Junio de 1989 (BOE. de 20 de Junio de 1989); y 10 de Mayo de 1990 (BOE. de 17 de Mayo de 1990), se realizan en la Universidad de Murcia cinco cursos de especialización para profesores de EGB., funcionarios y no funcionarios.

En el año 1990, se convocan las primeras oposiciones al cuerpo de profesores de EGB en la asignatura de Educación Física en el territorio del Ministerio de Educación y Ciencia. Los requisitos académicos para poder presentarse a las mismas eran:

- Estar en posesión del título de maestro de primera enseñanza.
- Estar en posesión del título de profesor de EGB.
- Estar en posesión de una licenciatura.
- Estar en posesión del título de arquitecto o ingeniero técnico

Se da la paradoja que aun no había salido ninguna promoción de maestros especialistas en Educación Física de las escuelas de Magisterio, por lo que las plazas se cubrieron, al menos en Murcia con maestros de otras especialidades existentes

2.2.4.5. El Libro Blanco

Siendo José María Maravall Ministro de Educación se presenta en junio de 1987 el “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate”. El nombramiento de Javier Solana como titular de la cartera de Educación y Ciencia (julio de 1988) dio nuevos impulsos a la redacción definitiva del Proyecto, terminado en abril de 1989 y publicado como Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. A lo largo de sus cinco partes –*el sistema educativo español y su reforma, la nueva configuración del sistema educativo, factores y procesos del sistema educativo, planificación de la reforma educativa, memoria económica*–, analiza la realidad educativa española y justifica así la necesidad de reforma fijando sus objetivos y estructurando cada uno de los niveles educativos no universitarios.

2.2.4.6. El Diseño Curricular Base (DCB)

En 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia, presenta a la comunidad educativa y a la sociedad española una propuesta curricular, relativa a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (Libro Blanco). El Diseño Curricular Base (DCB), como así se denomina, se presenta con el fin de que sirva de documento de debate y de desarrollo curricular para la reforma educativa, así como con el objetivo de hacer explícitas las intenciones educativas, y, la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica (funciones).

En el Prólogo se especifica:

“La reforma educativa tiene por objeto, no solo ni principalmente, la ordenación o estructura de la educación. Se refiere, ante todo, a los contenidos, a la oferta y oportunidades de experiencias, de aprendizaje, que las escuelas ofrecen a los alumnos”.

Todo ello se compendia en la noción de Curriculum:

“....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 que regulan la práctica docente” (Art. 4º),

Y en él se recogen las intenciones educativas de la instancia que establece el mismo.

El planteamiento curricular adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia es el de un DCB, abierto y flexible, que ha de quedar ulteriormente determinado en sucesivos niveles de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, los centros educativos y por los propios profesores. Es el profesor, en definitiva, quien realiza el desarrollo del currículo en su actividad docente y en el aula. En el diseño y en el desarrollo de las intenciones educativas se supone que la Administración y que los propios profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad (Figura 1)

Las grandes **finalidades** que este Diseño pretende son:

- a) **La educación social y moral de los alumnos**, en la medida en que contiene una educación para las actitudes y los valores que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del paralelismo característico de la sociedad moderna, respetando al mismo tiempo valores y creencias de otras personas y otros grupos sociales.
- b) **Una educación no discriminatoria**, antes al contrario, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad.

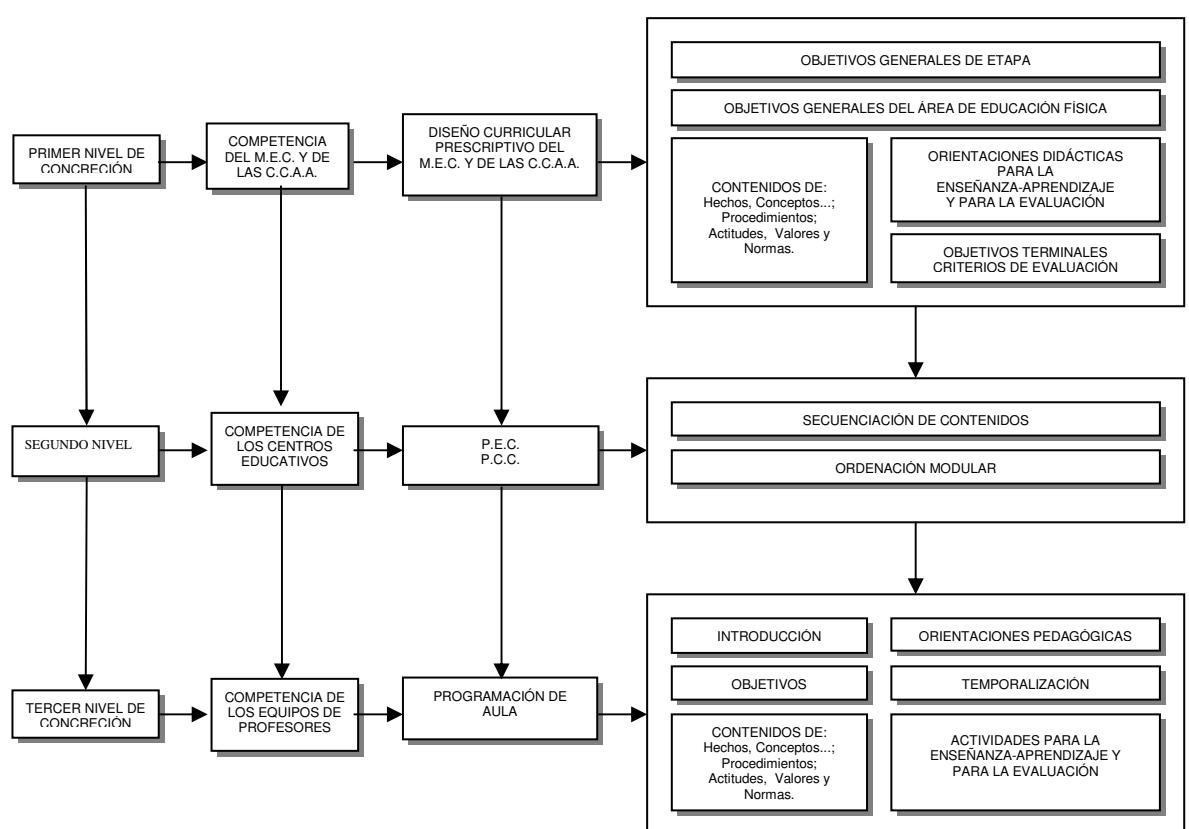


Figura 1. Niveles de concreción del Diseño Curricular Base.

- c) **La apertura de la escuela al entorno**, a las realidades sociales que la rodean y también al progreso de la cultura en

sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos en el currículo, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes, y, en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada.

En la Parte I se desarrolla todo lo concerniente al Diseño y Desarrollo Curricular, consta de cuatro capítulos; Reforma Educativa y Currículo, El Diseño Curricular Base, Proyectos y Programaciones Curriculares, y líneas directrices para una política curricular. El DCB, constituye el primer nivel de concreción de la propuesta curricular y es responsabilidad de las Administraciones Educativas. Los tres rasgos básicos que configuran la naturaleza de este documento son:

- 1) *Abierto y flexible* con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones y concreciones.
- 2) *Orientador* para los profesores, sirviéndole de guía e instrumento para su actividad educativa.
- 3) *Prescriptivo* en tanto que determina los objetivos y contenidos a alcanzar.

Los elementos que lo componen son:

- *Objetivos generales de la etapa*, expresados en términos de capacidades que el alumno habrá alcanzado el final de la misma.
- *Definición de las áreas* en las que se van a organizar los distintos ámbitos de conocimiento.
- *Objetivos generales de área*, derivados de los de etapa a partir de la aportación específica de cada área.
- *Grandes bloques de contenidos* en los que aparecen los hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se

consideran especialmente adecuados para el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos del área.

- *Orientaciones didácticas y para la evaluación*, donde se sugieren una serie de principios para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación coherente con las opciones psicopedagógicas que subyacen al resto del Diseño Base.

En este proceso curricular, se ha optado por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables. Falta la formulación de objetivos didácticos evaluables, debido al carácter abierto del currículo, siendo el profesor el que deberá concretar los aprendizajes que espera.

Desde esta perspectiva, el profesor tiene que estar preparado para valorar y elegir de entre la diversidad de alternativas aquella que le parezca más adecuada a la realidad de su centro y de su aula.

En la Parte II se desarrolla todo lo referente a la Educación Primaria, consta de tres capítulos: Introducción a la etapa, Áreas Curriculares y las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria. En la introducción a la etapa y directamente relacionado con el lenguaje se refiere a que:

“los componentes perceptivo-motores, en esta etapa se producen cambios cualitativos en aspectos básicos ligados al movimiento -agilidad, flexibilidad, precisión, equilibrio, fuerza muscular, resistencia y velocidad- que hacen a los niños y a las niñas, aptos para el aprendizaje y desarrollo de actividades motrices específicas (deporte, danza, etc.). Pero más que la especialización en una de estas prácticas es interesante la toma de contacto con las mismas, la iniciación a alguna de ellas y, sobre todo, el trabajo de

exploración y de toma de conciencia de las propias posibilidades motrices, expresivas y lúdicas, así como la toma de conciencia progresiva del cuerpo y las exigencias que plantea su cuidado y desarrollo equilibrado. El progreso en estos elementos contribuye a ampliar la capacidad de expresión y su calidad y facilita un mayor ajuste en situaciones de comunicación y en la comprensión e interpretación de sí mismo y de otros” (pp. 74-75).

Se establecen los Objetivos Generales de la Educación Primaria ya que al finalizar ésta, como resultado de los procesos de aprendizaje que han tenido lugar en el transcurso de la misma, los alumnos habrán desarrollado la capacidad, entre otras, de:

“1. Utilizar los diferentes medios de expresión (lenguaje verbal, música, movimiento corporal, producción plástica, etc.) para comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos, desarrollando progresivamente su sensibilidad estética y su capacidad creativa y aprendiendo a valorar y disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas”.

2. Contribuir a su desarrollo corporal practicando el ejercicio físico y los hábitos elementales de higiene y alimentación y valorando la repercusión de determinadas conductas (tabaquismo, alcoholismo, conducción irresponsable, alimentación desequilibrada, etc.) sobre la salud”.

También en este capítulo se establece la estructura curricular -tres ciclos- y las Áreas en las que desarrollan los contenidos de aprendizaje.

2.2.4.7. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

El 3 de octubre de 1990 se aprueba la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General de Sistema Educativo, sancionada por el Rey de España Juan Carlos I.

En el Preámbulo de la LOGSE se exponen las razones y principios que inspiran y conforman la nueva ordenación del sistema educativo. Esta ley pretende, por un lado, “*dar correcta solución a problemas estructurales y específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando en el transcurso del tiempo*” y por otro lado, encauzar la reforma educativa:

“*a) Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; b) con la reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria – que comprenderá la educación secundaria obligatoria (ESO), el bachillerato y la formación profesional de grado medio -, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria; c) con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; d) con la reforma profunda de la formación profesional y e) con la mejora de la calidad de la enseñanza*”.

El sistema educativo español se orientará –como se anunciaba ya en el Art. 2 del Título Preliminar de la LODE– a los siguientes fines:

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

- b) *La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- c) *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- d) *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- e) *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- f) *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g) *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (Art. 1.1 Título Preliminar).*

Las enseñanzas serán:

“de régimen general –educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación profesional de grado superior, educación secundaria– y de régimen especial, como las enseñanzas artísticas y las enseñanzas de idiomas” (Art. 3º. 1).

Es importante resaltar la importancia que se da a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela: *“Todas estas enseñanzas se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales” (Art. 3º. 5).*

Es de destacar, por la repercusión que puede tener en el desarrollo posterior de la ley, la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años;

“La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica

comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis” (Art. 5.1), así como que, “ésta será obligatoria y gratuita” (Art. 5.2.).

Hay que destacar el valor educativo que la Ley ha concedido a la Educación Física ya que en las diferentes etapas se incorpora ésta como área educativa y en ella se fijan por primera vez objetivos, contenidos y criterios de evaluación entre las enseñanzas mínimas obligatorias para los alumnos de todo el territorio nacional y que posteriormente se desarrollarán con diferentes Reales Decretos.

Para la Educación Primaria y Secundaria, en sus artículos 13 y 19 respectivamente, especifica las capacidades que la enseñanza contribuirá a desarrollar y que, relacionada con la Educación Física específicamente son:

Educación Primaria: “*i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal*”.

Educación Secundaria: “*K) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal*”.

Como se puede observar estos dos apartados son idénticos y expresados en los mismos términos, sin poder llegar a distinguir el grado o nivel que se exige para cada etapa, ni la progresión que pueda ver de una a otra, cosa que no ocurre con las otras capacidades enunciadas.

A. La educación infantil

La educación infantil constituye el primer tramo de la enseñanza. No se la contempló como obligatoria, en su momento, aunque más

adelante sería un logro conseguir su financiación desde el segundo ciclo de esta etapa:

“La educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños” (Art. 7.1).

“Se distribuirá en dos ciclos: el primero, hasta los tres años; el segundo de los tres a los seis años de edad” (Art.9.1.).

“En el primer ciclo se atenderá, entre otros aspectos al desarrollo del movimiento, el control corporal; en el segundo ciclo, entre otros, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada” (Art. 9. 2.).

La enseñanza en este nivel correrá a cargo de maestros especializados. Entre las capacidades a desarrollar que se especifican en el artículo 8º se encuentran:

*“a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, y
b) Relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y comunicación”.*

Posteriormente, siendo Ministro de Educación y Ciencia Javier Solana, el Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, establecerá los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil.

“El currículo de la Educación infantil se estructurará en torno a las siguientes áreas o ámbitos de experiencia (Art. 4º 1.):

Área 1: Identidad y autonomía personal.

Área 2: Descubrimiento del medio físico y social.

Área 3: Comunicación y representación”.

La evaluación, por parte del profesorado de este nivel, será tanto del proceso, como de su práctica docente y del desarrollo de las capacidades de los niños. La evaluación será global, continua y formativa, siendo la observación directa y sistemática la técnica principal del proceso de evaluación (Art. 7º).

También se especifica que:

“las programaciones contemplarán contenidos referidos a las tres áreas, pero se realizarán a través de actividades globalizadoras, con el necesario respeto a los ritmos de juego, trabajo y descanso de los niños y niñas” (Art. 8º. 3).

En el Anexo de este Real Decreto se desarrollan los aspectos generales para el desarrollo de los ciclos y las áreas curriculares. En el desarrollo del Área 1: Identidad y autonomía personal encontramos referencia al desarrollo corporal cuando se indica:

“Por otra parte, el conocimiento y control progresivo del cuerpo es un proceso que ocupa al niño y es uno de los primeros referentes para reconocerse como personas..... A lo largo de esta etapa debe conseguirse que los niños y niñas conozcan global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, puedan identificar y disfrutar con las sensaciones que experimentan, y servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarse”.

En el desarrollo del Área 3: Comunicación y representación, se inicia justificando el sentido fundamental de esta área que es el de contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior al ser instrumentos que posibilitan las

interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.

“La expresión dramática y corporal tiene que ver con la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y representativa. ... en el caso de la expresión corporal se trata de su acción y movimiento determinadas actitudes, estados de ánimo, etc.”

A través de la expresión dramática y corporal nuestras emociones y tensiones, y también su conocimiento del mundo y de las personas, así como su percepción de la realidad. Estas manifestaciones expresivas son además un instrumento de relación, comunicación e intercambio. La Educación Infantil debe estimular este tipo de expresión para sacar de ella el máximo rendimiento educativo, aceptando formas de expresión diversas.

Otro Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre establecerá el currículo de Educación Infantil. En el Diseño Curricular Base de la Educación Infantil no aparece la Educación Física como área curricular, apareciendo asociada a las áreas: Identidad y Autonomía Personal y Comunicación y Representación.

A. Área de identidad y autonomía personal.

En relación con el ámbito de la identidad y autonomía personal, la intervención educativa durante esta etapa tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño entre otros aspectos para:

1. “*Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas, adecuadas a las diversas actividades que emprende en su vida cotidiana.*
2. *Adquirir la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo para la ejecución de tareas de la vida cotidiana y de actividades de juego, así como la expresión de sentimientos y emociones”.*

En el Anexo de este Real Decreto se determina el Currículo de la Educación Infantil, pudiéndose consultar en el ANEXO III de este trabajo.

Es con una Orden de 12 de septiembre de 1991 cuando se regula la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil a partir del curso 1991-92.

B. La Educación Primaria

En el Real Decreto 1006/91 de 14 de junio se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

En su Artículo 1º se determina que la Educación Primaria comprenderá seis años académicos, desde los seis a los doce años de edad, y se organizará en tres ciclos de dos años cada uno, en virtud de lo dispuesto en los artículos 12 y 14 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Los alumnos deberán, entre otros, alcanzar los siguientes objetivos a lo largo de la Educación Primaria:

- c) “Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática.
- k) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre salud y la calidad de vida”.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 14 de la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, las áreas de la Educación Primaria serán las siguientes: (Art. 3º)

- a) “Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- b) Educación Artística.
- c) Educación Física.
- d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- e) Lenguas extranjeras.
- f) Matemáticas”.

En el Anexo I de la Ley se especifican, para las diferentes áreas de la Educación Primaria, los aspectos básicos del currícululo.

Otro Real Decreto 1334/1991 de 6 de septiembre, establecerá el currícuilo de la Educación Primaria, y en él se desarrolla más ampliamente lo que ya recogía el anexo I del R. D. 1006/1991.

En la introducción del Área de Educación Física se establecen los principios que justifican su inclusión en el Currículum de los alumnos de Primaria y la de los contenidos más apropiados para esta etapa.

Destaca el reconocimiento de la importancia dada al cuerpo y al movimiento por la sociedad actual:

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

En dicha introducción se define el concepto de Educación Física que se intenta transmitir:

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

La comprensión de la conducta motriz no puede aislarla de la comprensión del propio cuerpo como elemento presente en la experiencia de las personas e integrado en la vivencia personal. Asimismo, la educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos” (R. D. 1344/91 de 6 de septiembre. Anexo).

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

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

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

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

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

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

- Función higiénica, relativa a la conservación y mejora de la salud y el estado físico, así como a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones.
- Función agonística, en tanto que la persona puede demostrar su destreza, competir y superar dificultades a través del movimiento corporal.
- Funciones catártica y hedonista, en la medida en que las personas, a través del ejercicio físico, se liberan de tensiones, restablecen su equilibrio psíquico, realizan actividades de ocio, y, gracias a todo ello, disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal.
- Función de compensación, en cuanto que el movimiento compensa las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual”.

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

Reconoce al deporte la actividad preferente en los últimos años de la educación obligatoria, por el valor social que tiene, pero tratándole de quitar los planteamientos competitivos, selectivos a una sola especialidad por su incompatibilidad con las intenciones educativas del currículo.

“Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedite a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación; y debe, asimismo, realizarse con fines educativos,

centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva”.

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

La Educación Física contribuye al logro de los diversos fines educativos en la Educación Primaria: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como a la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento. El legislador considera que en esta etapa tiene particular importancia la conexión entre desarrollo motor y cognoscitivo. En este sentido considera que:

....”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. Asimismo supone que el niño y la niña construyen sus primeras nociones topológicas, temporales, espaciales y de resolución de problemas en actividades que emprenden con otros en diferentes situaciones de movimiento”.

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

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

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

Muchos de los aprendizajes de habilidades y destrezas pueden realizarse en una situación de juego, que en esta edad contribuye al aprendizaje espontáneo de los niños. El conflicto de intereses y las reglas externas propias de los juegos contribuyen, además, a que a través de ellos el niño pueda descentrarse del punto de vista propio,

admita dichas reglas, adopte diferentes papeles o funciones en situaciones de cooperación y/o competición, establezca estrategias de equipo y, en general, se incorpore a actividades de grupo. Por todo ello, el enfoque metodológico de la Educación Física en la etapa de Primaria tiene un carácter fundamentalmente lúdico.

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

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

1. *“Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.*
2. *Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.*
3. *Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.*
4. *Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y*

seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.

5. *Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.*
6. *Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.*
7. *Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.*
8. *Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo”.*

Los contenidos de esta etapa se engloban en cinco bloques de contenidos:

1. El cuerpo: imagen y percepción
2. El cuerpo: habilidades y destrezas
3. El cuerpo: expresión y comunicación
4. Salud corporal
5. Los juegos

Los cinco bloques de contenidos incluyen los objetivos que hay que conseguir en esta etapa, referidos a conceptos, procedimientos y actitudes. Su desarrollo está recogido en el ANEXO IV de este trabajo.

La diferencia que presentan los bloques de contenidos con los programas anteriores es que ahora tienen realmente un carácter temático. Encontramos contenidos innovadores como son el juego y la expresión corporal. El primero en los programas anteriores lo hacía como recurso pedagógico, en los actuales se incorpora como contenido de enseñanza constituyendo un fin en sí mismo, recogiendo la necesidad de la recuperación de los juegos y deportes tradicionales y autóctonos.

También en este documento se establecen los criterios de evaluación de los contenidos para esta etapa, concretamente son quince y referidos a los cinco bloques de contenidos. El contenido de éstos y su desarrollo se recogen en el ANEXO V.

En el año 1992 se publican orientaciones para secuenciar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por ciclos por medio de una Resolución de la Secretaría de Estado.

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

En el proceso de conformación de las habilidades motrices se ha partido del movimiento natural y espontáneo, explorando todas las posibilidades y variantes de ese movimiento, para ir comprobando progresivamente cuáles de estos movimientos y gestos son los más eficaces o económicos. Las habilidades más básicas y polivalentes han

de conducir hacia las habilidades y destrezas más específicas y concretas, por ello los movimientos que supongan un control y coordinación neuromuscular más simple han de preceder a movimientos que exijan coordinaciones más complejas.

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

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

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

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

relaciones entre la salud y su forma de utilizar el cuerpo (actitudes posturales, hábitos, actividad física.).

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

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

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

Su desarrollo se puede ver en el ANEXO VI, así como unos cuadros resumen que es un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, y que facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen al texto de la secuencia, por el contrario sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma. Así mismo en el ANEXO VII se pueden consultar los criterios de evaluación por ciclos de esta etapa.

Posteriormente cada una de las diferentes Comunidades Autónomas con transferencias en educación establece los contenidos del Primer Nivel de concreción en la etapa de la Educación Primaria en diferentes fechas. En el ANEXO VIII quedan recogidos los de la Generalitat de Catalunya, Gobierno de Navarra, Xunta de Galicia y Gobierno de Canarias.

C. La Educación Secundaria Obligatoria

En junio de 1991 se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mediante el Real Decreto 1007/91.

En el Art. 1º se dispone que:

“La Educación Secundaria Obligatoria comprenderá cuatro años académicos, desde los doce a los dieciséis años de edad, y se organizará en dos ciclos de dos años cada uno, en virtud de lo dispuesto en los artículos 17 y 20 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre”.

Entre los objetivos a alcanzar con el fin de desarrollar las capacidades a las que se refiere el artículo 19 de la L. O 1/1990, podemos destacar:

“I) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales y valorar los beneficios que suponen los hábitos del

ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana”.

Las áreas de la ESO:

- a) Ciencias de la Naturaleza.
- b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- c) Educación Física.
- d) Educación Plástica y Visual.
- e) Lengua Castellana, Lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- f) Lenguas extranjeras.
- g) Matemáticas.
- h) Música.
- i) Tecnología. (Art. 3º)

En el anexo I del presente R. D. se especifican, para las diferentes áreas de la ESO, los aspectos básicos del currículo.

En el anexo II se establece, para las diferentes áreas de esta etapa, el horario escolar correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas.

A. Para el primer ciclo: Educación Física 70 h.

Unos meses después el Real Decreto 1345/1991, establecerá el currículo de la ESO, lo cual se desarrolla en el anexo de este decreto.

El maestro especialista de Educación Física puede también impartir docencia en el primer ciclo de la ESO, es por eso que en el presente trabajo solo vamos a hacer referencia a los contenidos que se deben desarrollar en ese ciclo.

En la introducción del Área de Educación Física se justifica la necesidad de la realización de la práctica del ejercicio físico en esta etapa por los cambios que se van a producir en el organismo de los alumnos y en su personalidad, en los siguientes términos:

“La consolidación de hábitos de educación a través del cuerpo es una de las prioridades de la Educación Secundaria Obligatoria. Para lograrlo no es suficiente con habituar a los alumnos y a las alumnas a la práctica continuada de actividades físicas, sino que es necesario además vincular esa práctica a una escala de actitudes, valores y normas y al conocimiento de los efectos que ésta, o su ausencia, tiene sobre el desarrollo personal. En definitiva, se trata de que los ciudadanos, con una actitud reflexiva y crítica, sean responsables de su propio cuerpo y exigentes consigo mismos y la sociedad para alcanzar mayores cotas en el nivel de calidad de vida”.

Durante esta etapa, además, las actividades de Educación Física dejan de tener un sentido fundamentalmente lúdico, propio de Primaria, para adquirir otras funciones. Los alumnos y las alumnas de esta edad, preadolescentes y adolescentes, hacen ejercicio físico porque, además de divertirse, les sirve para mejorar su imagen ante sí mismos y ante los demás, para sentirse mejor, más hábiles, más eficaces, para conservar y mejorar su salud, para jugar mejor y superar los retos, para integrarse y hacerse aceptar dentro del grupo.

Hay que hacer hincapié en que el elemento de diversión no es ya el único que lleva a realizar estas actividades. Es posible por eso educar a los alumnos y a las alumnas para conocer por qué y para qué realizan una determinada actividad, a programarla y a seleccionarla en función de sus capacidades, intereses y finalidades, y a evaluar el rendimiento

obtenido. El deporte y la actividad física van apareciendo ante los alumnos no ya como un juego, sino como un fenómeno cultural con implicaciones sociológicas, culturales, estéticas y económicas, un fenómeno que han de ser capaces de valorar críticamente.

La Educación Física se propone hacer consciente a cada persona de su propio cuerpo, de los cambios corporales producidos en la pubertad, de la posibilidad de aprendizaje para sacar el máximo partido del mismo y de su responsabilidad en el desarrollo de todas sus capacidades. Los adolescentes, a veces, sufren una crisis de identidad al no aceptar la nueva imagen personal que se deriva de los cambios corporales. La Educación Física ha de contribuir a una estima de esa imagen que es posible mejorar con el progreso de las capacidades y habilidades y a la búsqueda de un equilibrio psicofísico mediante la toma de conciencia de la postura y de la autorregulación de la tensión, concentración y relajación.

Los intereses del alumnado van definiéndose a lo largo de la etapa, por lo que debemos diferenciar entre una parte común del currículo y otra parte diferenciada del mismo que atendería a los diferentes niveles de intereses y aptitudes. La parte común incluye los aspectos que tienen una función para todas las personas e inciden en su adaptación a la vida social. Se refiere a elementos de salud física, hábitos de ejercicio físico y de práctica deportiva como medio de inserción social y al empleo constructivo del ocio.

“La actividad física y deportiva contribuye a moderar o eliminar ciertos hábitos cuya aparición a menudo coincide con estas edades: consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. Los alumnos y las alumnas comprenden mejor los efectos perjudiciales de estos hábitos cuando los sufren personalmente al realizar esfuerzos físicos intensos”.

“Es también un hecho que la participación en actividades físicas y deportivas disminuye las tensiones y favorece las relaciones de grupo más que cualquier otra actividad escolar o extraescolar, con tal de que se realice en un marco de participación y no de competición. Hay que evitar cualquier género de discriminación entre sexos, en contra de estereotipos que han configurado un currículo oculto en Educación Física más identificado con un modelo de cuerpo masculino y de los atributos a él asociados: competitividad, fuerza, etc.”

Se establecen los objetivos generales que se han de cubrir en la Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria que tendrán que contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. *“1. Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.*
2. *Planificar y llevar a cabo actividades que le permitan satisfacer sus propias necesidades, previa valoración del estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices, tanto básicas como específicas.*
3. *Aumentar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación.*
4. *Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.*
5. *Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de*

cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad.

6. *Reconocer, valorar y utilizar en diversas actividades y manifestaciones culturales y artísticas, la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión creativa.*

Se incluyen también los contenidos a desarrollar en esta etapa que se aglutan en cinco bloques de contenidos:

1. Condición física.
2. Cualidades motrices.
3. Juegos y deportes.
4. Expresión corporal.
5. Actividades en el medio natural.

Estos bloques se presentan cada uno de ellos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes a alcanzar a lo largo de la etapa y que se pueden consultar en el ANEXO IX de este trabajo. También en este Anexo se detallan los criterios de evaluación que deben regir esta etapa (ANEXO X).

Mediante una Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, se regula los proyectos curriculares para la ESO y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. Establecer secuencias de enseñanza y aprendizaje precisa, necesariamente, la adopción de una serie de decisiones que conviene que estén orientadas, de forma prioritaria, por criterios epistemológicos y psicopedagógicos.

Asimismo, es oportuno tener en cuenta la propia lógica interna de la disciplina fundamentalmente en dos aspectos: el tipo de tareas motrices y el modelo de aprendizaje motor. En cuanto al primer aspecto, dos factores son esenciales: la complejidad y la especificidad de dichas tareas.

Es preciso analizar la complejidad que presentan las distintas habilidades en su realización y las posibilidades de cada alumno y alumna, tanto en los aspectos cuantitativos (condición física) como cualitativos (capacidades coordinativas o cualidades motrices), para establecer las secuencias de aprendizaje que sitúen el nuevo conocimiento en la distancia óptima para ser asimilado.

En cuanto al segundo aspecto, el modelo de aprendizaje motor, basado en las teorías del procesamiento de la información, orienta hacia el establecimiento de secuencias adecuadas a las distintas fases del aprendizaje. La percepción selectiva de los estímulos relevantes, la progresiva construcción de esquemas de respuesta y el desarrollo de las estrategias de decisión entre distintas alternativas para conseguir sus objetivos constituyen las pautas para una secuencia lógica de los aprendizajes motores.

La continuidad entre las etapas (Primaria y Secundaria) se asegura sobre la base de unos contenidos similares en ambas, si bien en un grado de mayor complejidad y especificidad que indica una línea de progreso.

En Educación Física es habitual que la prioridad en los contenidos se decante hacia los procedimientos. Es a través de dicho tipo de contenidos como se adquieren conceptos, se establecen relaciones entre distintos conceptos y se adoptan ciertas actitudes hacia la actividad física y la propia salud.

El carácter cíclico de determinados contenidos del área comporta que, por ejemplo en "cualidades motrices" y "juegos y deporte", puedan desarrollarse, en un solo ciclo, todos sus procedimientos (habilidades, estrategias, etc.) por medio de diferentes actividades (juegos de coordinación, baloncesto, juegos de raqueta, etc.). Éstos serán nuevamente tratados en otro ciclo por medio de distintos tipos de actividades (voleibol, balonmano, etc.). El tratamiento cíclico de estos contenidos permite, pues, un desarrollo en profundidad de un ciclo a otro, más que una distribución lineal de los mismos.

Con el fin de organizar la secuencia, se han delimitado unas ideas o ejes centrales, entre otros posibles, considerados como los elementos vertebradores del proceso de enseñanza y aprendizaje: la condición física y la salud, el aprendizaje de las habilidades y la autonomía en la actividad física. En el segundo ciclo se añade, además, la actividad física como fenómeno sociocultural, como eje de reflexión de distintos aspectos que influyen en la propia actividad. Estos ejes prefiguran un posible camino de desarrollo curricular para alcanzar las capacidades expresadas en los objetivos generales del área.

Se propone la secuenciación de objetivos y contenidos descrita anteriormente para facilitar al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido anteriormente (ANEXO XI).

También se incluye los criterios de evaluación por ciclos (ANEXO XII).

Durante los meses de septiembre y octubre de 1992, el Ministerio de Educación y Ciencia envía a los centros los Materiales para la Reforma contenidos en unas cajas, referidos a los diferentes niveles.

Por su contenido, los diferentes volúmenes pueden organizarse en tres grandes bloques:

- a) Textos de carácter general, para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Entre ellos están: el texto completo del Real Decreto que ha establecido el currículo, las Orientaciones didácticas y para la evaluación de toda la etapa, y los diferentes libros que son guías generales: la Guía general, y las de Proyecto curricular, Orientación y tutoría, y adaptaciones curriculares.
- b) Libros de área, en los que se recoge la información necesaria para la impartición del área: currículo, secuencia de sus elementos, orientaciones didácticas y para la evaluación, y guía documental y de recursos.
- c) Libros sobre cada una de las enseñanzas o temas transversales del currículo.

Estos materiales servirán a los profesores para su propia formación, para la práctica docente en general, y en particular, para la elaboración de los Proyectos y programaciones curriculares de acuerdo con el nuevo currículo establecido.

En el ANEXO XIII se recogen los contenidos del Área de Educación Física de la Educación Secundaria de las diferentes Comunidades Autónomas con transferencias en materia educativa (Díaz Lucena, 1994).

Podemos, en este punto, realizar una reflexión sobre la evolución de los planteamientos de la Educación Física entre la Ley General de

Educación (LGE) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Podemos destacar que como señala Martínez de Haro (2000), “*la LGE de 1970 se basa en el modelo conductista instruccional, mientras que la LOGSE de 1990 se basa en el modelo psicopedagógico constructivista.*” Mientras que la LGE, mantenía que enseñar era modificar la conducta del alumno, la LOGSE dice que enseñar es modificar y enriquecer los esquemas de conocimiento previos del alumno, o sea, construir conocimiento. En la LOGSE se opta por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de *capacidades* y no en *conductas observables* (LGE), ya que éstas pueden luego manifestarse en conductas concretas muy variadas.

Otra diferencia fundamental, en cuanto a objetivos, es que los de los planes de 1975 y 1987 son objetivos *terminales* (lo que los estudiantes tienen que ser capaces de hacer al término de un período de enseñanza / aprendizaje, que no eran capaces de hacer antes), mientras que los de 1990 se basan en el *desarrollo de capacidades y son objetivos de proceso* (los objetivos se pueden conseguir durante el proceso de enseñanza / aprendizaje y no solo al final de este proceso).

Al analizar los objetivos, en cuanto a su definición, se puede apreciar que los de 1975 y 1987 no están centrados en los alumnos ya que se trata de “favorecer” y “fomentar” en los alumnos y esto es función del profesor. En los de 1991 si están centrados en los alumnos ya que son los que deben “conocer”, “conseguir aprender”, etc.

En la LOGSE, al tratarse de capacidades, los objetivos generales no son directos ni unívocamente evaluables. Será el profesor el que deberá concretar qué aprendizaje espera como manifestación de estas capacidades.

Otra de las diferencias es que en la LOGSE todas las intenciones educativas deben hacerse explícitas y no implícitas como ocurre en la LGE. Los contenidos en la LGE constituían los programas, mientras que en la LOGSE son medios para conseguir los objetivos.

Podemos apreciar en la LOGSE una nueva definición de la Educación Física escolar plasmada en sus currículos.

Al cuestionamiento crítico, que existe en la actualidad, al poder hegemónico que representan el deporte y la condición física, se ha respondido con un intento de reconceptualización de éstas a través de un planteamiento diferente que consiste en asignarles diferentes intencionalidades educativas (objetivos) y una forma de transmisión distinta (metodología de enseñanza). Igualmente se puede hacer referencia al cambio de perspectiva en torno a la condición física, sus finalidades y sus valores. Del concepto del “cuerpo máquina” en busca del máximo rendimiento, asociado a la idea de mejor salud corporal cuanto mayor es el desarrollo de las capacidades físicas, se pasa a un enfoque más instrumental de la mejora de la condición física al servicio de las posibilidades motrices globales del sujeto y no una preocupación excesiva por el rendimiento corporal. Esto se refleja de forma muy explícita en el caso del currículo de la Educación Primaria, con la inclusión de estos contenidos en el bloque de habilidades motrices básicas: “El cuerpo: habilidades y destrezas”, mientras que en el resto de las etapas aparece conformado como un bloque de contenido propio con connotaciones muy relacionadas con el ámbito de la salud. La existencia de un único criterio de evaluación, flexible en su formulación, marca una gran diferencia con la formulación de objetivos operativos de rendimiento que podemos encontrar en los programas renovados de 1981.

Otro caso que llama la atención es la inclusión de la expresión corporal como bloque de contenido propio en los currículos de las diferentes etapas de la LOGSE. A pesar de que no ha llegado a ser una corriente hegemónica y dado su escaso eco en el ámbito social y educativo, constituye su inclusión una reconceptualización por criterios formativos sustentada por valores coherentes con el proceso educativo en general y en particular de la Educación Física. Esto permite desarrollar el conocimiento del propio cuerpo en su visión más integral y la utilización de sus posibilidades expresivas y comunicativas. No obstante, cabe preguntarse si será su inclusión real en los currículos que ponen en práctica los docentes.

También hay que hacer referencia a la inclusión de objetivos que hacen referencia a la preocupación por la salud y la ocupación del tiempo libre que favorezcan un mejor nivel de calidad de vida como reflejo de las concepciones sociales hacia la Educación Física.

Sin embargo, la auténtica novedad del currículo de la LOGSE es que “*precisamente, en última instancia, la definición de la Educación Física escolar queda en manos de los profesores, quienes con sus prácticas reales en los centros educativos irán configurando la Educación Física presente y futura*” (Hernández Álvarez, 1996). El margen de flexibilidad curricular, especialmente en materias como la Educación Física que no sufren pruebas de control como la que significa la selectividad para otros, es realmente amplio. Junto a lo anterior está el que el grado de concreción curricular de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación va a depender del profesor o el equipo docente al definirlas en el proyecto curricular del centro de la Educación Física

2.2.4.8. Los nuevos cambios

En abril de 1996 gana las elecciones el Partido Popular. A los 4 años, en el 2000, vuelve a ganar las elecciones, en esta ocasión con mayoría parlamentaria, lo que le va a permitir realizar los cambios que el partido considera pertinentes, motivado por el descontento generalizado que subyace en la comunidad educativa y fundamentalmente en torno a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y al Bachillerato.

Después de la implantación de la LOGSE y tras su experimentación durante años y los cuatro de su implantación generalizada progresiva, se están llevando a cabo algunos cambios en el currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Sancionado por el Rey Juan Carlos I y siendo Ministra de Educación, Cultura y Deporte Pilar del Castillo Vera, mediante el Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, se modifican las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

En el apartado 1 del Artículo único se modifica el artículo 2 de R. D. 1007/1991, de 14 de junio que se refiere a los objetivos que los alumnos deberán alcanzar a lo largo de la educación secundaria obligatoria:

“m) Conocer los diferentes elementos básicos del cuerpo y comprender su funcionamiento, así como las consecuencias del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y la vida sana para la salud”.

Los anexos I y II del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, quedan sustituidos por los anexos I (“Aspectos básicos del currículo de

la educación secundaria obligatoria") y II ("Horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas para la educación secundaria obligatoria") del presente Real Decreto.

La Disposición transitoria única establece el calendario de implantación en los siguientes términos:

"La implantación de lo establecido en el presente Real Decreto se hará de la siguiente forma: desde el año académico 2001-2002 se aplicarán los horarios correspondientes a las enseñanzas mínimas establecidos en el anexo II; el resto de lo dispuesto se implantará en el año académico 2002-2003 en los cursos 1º y 3º de la educación secundaria obligatoria y en el año académico 2003-2004, en los cursos 2º y 4º".

ANEXO I Aspectos básicos del currículo de la educación secundaria obligatoria.

En la introducción del Área de Educación Física se trata de justificar los nuevos cambios propuestos.

"En la sociedad actual se siente, cada vez más, la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación aquellos conocimientos que,,relacionados con el cuerpo y la actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y una mejora en la calidad de la vida. Al hombre del siglo XXI le resulta imprescindible la ejercitación del cuerpo si no quiere ver atrofiadas prematuramente muchas de sus funciones y capacidades corporales. Es a través del cuerpo y el movimiento como la persona se relaciona con el entorno".

Por tanto, el desarrollo armónico e integral del ser humano conlleva ineludiblemente la inclusión en la formación de los jóvenes de

aquellas enseñanzas que van a potenciar el desarrollo de sus capacidades y habilidades motrices, profundizando en el conocimiento de esta conducta como organización significante del comportamiento humano, y asumiendo actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y sus movimientos.

Por otra parte, la escasa actividad corporal desplegada en el actual sistema de vida (desplazamientos en vehículos, sustitución de los trabajos realizados directamente por el hombre por trabajos de máquinas apropiadas, viviendas con espacios muy reducidos, reducción progresiva del tiempo de trabajo, etc.) conduce a que cada vez se dé mayor importancia a las actividades físicas como medio de equilibrio psicofísico y de mantenimiento de ocupación del tiempo libre.

El cuerpo y el movimiento son los ejes básicos en los que se debe centrar la acción educativa del área. En este sentido se resalta la importancia del conocimiento corporal vivenciado y del movimiento, no sólo por su valor funcional, sino también por el carácter integrador que tiene. Se trata, pues, de educación del cuerpo y del movimiento por el valor propio e intrínseco que tiene esta formación, y también de educación a través del cuerpo y el movimiento para conseguir otros objetivos igualmente importantes en el modo de vida actual (salud, ocio, reducción de estrés, etc.)

La concepción de Educación Física que se propone intenta aunar e integrar las distintas corrientes que actualmente coexisten. En este sentido, se admite la validez de las distintas funciones asignadas a la educación física por dichas corrientes: función de conocimiento; anatómico funcional; estética y expresiva; comunicativa y de relación; higiénica; agonística; catártica y placentera y de comprensión; en definitiva, la educación física, reconoce la multiplicidad de funciones, contribuyendo a través de ellas a la consecución de los objetivos

generales de la educación obligatoria, por lo que debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales y no aspectos parciales de las mismas.

Las líneas de actuación o las orientaciones hacia las que deben dirigirse las acciones educativas se concretan en:

- Educación en el cuidado del cuerpo y la salud.
- Educación para la mejora corporal.
- Educación para la mejora de la forma física.
- Educación de la utilización constructiva del ocio mediante la práctica de actividades recreativas y deportivas individuales y colectivas.

El deporte, considerado como una parte específica de las conductas motrices, tiene el valor social de ser la forma más habitual de entender y practicar la actividad física en nuestro contexto social y cultural. En general, la valoración social de la práctica deportiva corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo escolar. El deporte en el área de Educación Física debe tener un carácter abierto, sin que la participación se supedite a las características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación, y no debe tener planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad. Lo que no quiere decir que haya que desterrar la competición de las prácticas deportivas, pues ésta tiene un alto valor motivador para el alumno, siempre que se utilice con criterios estrictamente educativos, y acompañada de prácticas que fomenten la colaboración. A lo largo de la etapa se debe promover y facilitar que el alumno domine un número variado de actividades corporales y deportivas.

Las actividades, en esta etapa, dejan de tener un sentido más recreativo, para seguir un tratamiento cada vez más específico en el desarrollo de los contenidos, tanto de condición física, como una clara orientación hacia la salud, como de las habilidades específicas, en donde se incluyen los juegos y deportes, las cualidades motrices, las actividades en el medio natural y las actividades del ritmo y expresión.

En la educación secundaria obligatoria el área de Educación Física debe contribuir al logro de los objetivos generales de la etapa. No basta con desarrollar las capacidades instrumentales y habituarse a la práctica continuada de actividades físicas, sino que además hay que vincular esa práctica a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que ésta tiene sobre el desarrollo personal. El área debe contribuir también a la consolidación de hábitos, valores y actitudes que favorezcan la salud y un mejor nivel de calidad de vida.

Objetivos:

1. *“Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que la práctica regular de la actividad física tiene para la salud individual y colectiva.*
2. *Practicar de forma habitual y sistemática actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.*
3. *Valorar el estado de sus capacidades físicas y habilidades específicas y planificar actividades que le permitan satisfacer sus necesidades.*
4. *Realizar tareas dirigidas a la mejora de la condición física y las condiciones de salud y calidad de vida, haciendo un tratamiento discriminado de cada capacidad.*
5. *Incrementar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el*

perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal.

6. *Conocer y practicar modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.*
7. *Participar, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, en juegos y deportes (convencionales, recreativos y populares) colaborando en la organización de campeonatos, valorando los aspectos de relación que fomentan y mostrando actitudes de tolerancia y deportividad.*
8. *Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación y mejora.*
9. *Realizar actividades deportivas y recreativas con un nivel de autonomía aceptable en su ejecución.*
10. *Conocer y utilizar técnicas básicas de relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y/o en la práctica físico-deportiva.*
11. *Valorar, diseñar y practicar actividades rítmicas con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa”.*

A continuación se presentan la secuenciación de contenidos por curso (ANEXO XIV), así como los criterios de evaluación (ANEXO XV)

ANEXO II: Horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas para la educación secundaria obligatoria.

En el primer ciclo el número de horas anuales a impartir en el área de Educación Física será de 70, por lo que no se produce ningún cambio con respecto al R. D. 1007/91.

Los cambios que hemos podido apreciar con respecto a los planteamientos del R. D. 1007/91 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO son fundamentalmente:

- Aumento del número de objetivos y con una definición más concreta.
- Cambio en los bloques de contenidos:(tabla 3).
- En el planteamiento actual se establecen sólo contenidos y en el planteamiento anterior conceptos, procedimientos y actitudes.
- En la propuesta actual se proponen los contenidos por cursos y no por ciclos.

R.D. 1007/91	R.D. 3473/2000
1º ciclo	1º curso
1. Condición física	I. Condición física y salud
2. Cualidades motrices	II. Habilidades específicas:
3. Juegos y deportes	1. Juegos y deportes. Cualidades motrices personales
4. Expresión corporal	2. En el medio natural
5. Actividades en el medio natural.	3. Ritmo y expresión.
2º curso	
	I. Condición física y salud
	II. Habilidades específicas:
	1. Juegos y deportes.
	2. En el medio natural
	3. Ritmo y expresión.

Tabla 3. Cambios en los bloques de contenidos

MARCO TEÓRICO

2.3 La Formación del profesorado

2.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

2.3.1. Introducción

Como hemos hecho referencia anteriormente, otro de los factores que interactúan en la Educación Física escolar está representado por los profesores de la materia y principalmente lo que se refiere a su formación y sus expectativas profesionales, dada la influencia que tiene en la percepción que el alumno pueda tener sobre la asignatura. Consideramos importante incluir en este trabajo un estudio sobre los aspectos anteriormente citados.

La reforma educativa actual ha supuesto un gran cambio respecto a los planteamientos ideológicos y de todo tipo de la educación anterior. La LOGSE en general, ha llevado a cabo una revolución copernicana en toda la educación, y por extensión, en el área de Educación Física. El nuevo currículo de Educación Física ha traído consigo una serie de cambios respecto a los planteamientos globales en la educación, cambiando el tipo de persona que se quiere formar y las características de esa educación que recibe- La visión positivista o técnica, utilizada en una etapa anterior deja paso a otra relacionada con una visión más crítica y ecológica de la educación, valorando muy significativamente elementos integrantes del proceso educativo: naturaleza de los conocimientos a adquirir, relaciones profesor-alumno, procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo concreto, con unos objetivos e intenciones determinados, como analizaremos posteriormente.

La nueva concepción del currículo abre un nuevo marco de relaciones entre el currículo y el profesorado. Tal y como dice Gimeno (1988) el cambio del nuevo currículo supone superar la concepción de "*meras selecciones de contenido*" para entender su papel real como "*planes educativos de profesores y alumnos*". Este aspecto del currículo sólo puede ser efectivo si se participa activamente en la elaboración del mismo.

El modelo actual de currículo configura este nuevo marco de relaciones, y genera una nueva orientación y una nueva puesta en escena de los roles de los participantes del proceso educativo. Para construir el currículo el profesor tiene que actuar como un sujeto reflexivo y autónomo y no solo como técnico responsable para ejecutar programas ya estructurados.

Ya sólo el hecho de participar en las diferentes fases de elaboración del currículo, supone que el profesor reflexione y delibere sobre el contenido de la enseñanza, sobre el qué llevar a la práctica, para qué llevarlo, cómo y cuándo, posibilitando un desarrollo de la autonomía profesional (profesor como profesional) a través de una toma de decisiones más comprometida y, en última instancia, aplicando los conocimientos técnicos para realizar adecuadamente el tránsito del pensamiento a la acción (profesor como técnico).

No obstante, es muy importante que el profesor tenga ciertas capacidades y actitudes profesionales que permitan una elaboración y desarrollo del currículo de acuerdo a criterios de calidad y compromiso con la función transformadora de la educación (Hernández Álvarez, 1994, 1996).

El artículo 2 del Título preliminar de la LOGSE (BOE 1006/1991) habla de: "*actividad investigadora de los profesores a partir de su propia práctica docente*" siendo ésta además, una de las prácticas más escasas en todo nuestro sistema educativo y además sobre el que se ha recibido y se recibe escasa formación. Esta actividad investigadora estaría circunscrita en la línea de investigación-acción, al ser el propio docente objeto y sujeto de estudio en el mismo ámbito donde está realizando su trabajo (Elliot, 1990; Fraile, 1994, 1995). La participación del profesorado entendiendo el aprendizaje en el marco constructivista de la reforma, lleva además a que su actuación sea una elaboración artesanal respondiendo a las necesidades del alumno con una respuesta singular a cada ocasión (Contreras, 1998 y Hernández Álvarez, 1992). Entendiendo ésta como una adaptación al nivel, capacidad, aptitud, progresión y metas alcanzables por cada individuo, se puede deducir que la labor del profesor va a necesitar unas capacidades nuevas y se debería formar en nuevas tendencias de formación más orientadas hacia el punto de vista crítico.

Estas nuevas necesidades precisan de nuevos modelos de profesorado que garanticen el éxito y la calidad en la enseñanza. En los últimos encuentros, seminarios y congresos, concretamente en congresos de Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación, como en Sevilla (1994), Zaragoza (1995), el congreso internacional de Almería (1998), Huelva (1999) y especialmente en Ciudad Real (2000) donde se dedicó el congreso al tema monográfico de Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física, vemos en los libros de actas multitud de experiencias y trabajos sobre este tema, reflejando las nuevas tendencias e ideas que deben tener los profesores en formación. También nos encontramos en ellas los escollos y problemas que hay para lograr ese modelo de profesor al que alude la reforma.

Para intentar esta mejora en la formación de profesorado, emanan ofertas desde estamentos oficiales para lograr una mejora de la enseñanza, como los CEP, UNED, Cursos de especialización, Master, Cursos de Promoción Educativa, etc., que no logran los resultados que pretenden. Según García Ruso (1997), esto podría ser por dos razones: "*primero, porque puede que estén descontextualizados de sus fines, o segundo, porque carecen de unos fundamentos que justifiquen el fin para que han sido puestos en marcha. En países extranjeros se encuentran en una situación parecida a la nuestra, aunque esto no debe servir de justificación*" (Ferry, 1991).

La falta del éxito pretendido, más que un fracaso, puede deberse además de lo apuntado anteriormente, a que no se logra conectar realmente los objetivos finales de los promotores de estos cursos de formación con las expectativas de los alumnos que acuden a ellos. Si los asistentes solo piensan en esos cursos como un "rollo teórico" como apunta García Ruso (1997) o en una fuente de obtener créditos para sus expectativas de promoción profesional, hay una desconexión total entre los objetivos iniciales y los que buscan los asistentes. En muchos cursos relacionados con la Educación Física, tanto de formación de profesorado como otros temas, hemos visto en muchas ocasiones como los asistentes están más pendientes de cuando tienen que firmar para irse que realmente del contenido de los cursos- A esto se une, el no llevar a la práctica las ideas más o menos innovadoras que se plantean en estos cursos, porque supone un esfuerzo añadido al trabajo cotidiano que se tiene en los centros de enseñanza. De todas formas, hay profesores que si aprovechan totalmente las propuestas, indicios y apuntes sobre nuevas formas de plantear el trabajo según los nuevos planteamientos curriculares para adentrarse en el constructivismo, aprendizaje significativo, etc.

La formación y actualización del profesorado es lo único que permitirá que se avance en Educación Física. Para reforzar esta idea, veamos las opiniones de algunos autores: Stenhouse (1987) dice: "no es posible el desarrollo del currículum sin el desarrollo del profesor y según Gimeno (1982a): la formación del profesorado *"es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo a niveles cualitativos, con decisivas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza"*. Arnold (1991), afirma que la eficacia de un currículum depende de las decisiones que el profesor tome y de la calidad de la enseñanza proporcionada. Siguiendo esta misma línea, añadiríamos que la formación del profesorado de Educación Física es no sólo necesaria, sino también imprescindible, si queremos mejorar el estatus educativo de la Educación Física en el sistema educativo. Para concluir, recurrimos a Kirk (1990): *"Necesitamos convencer a políticos, administradores educativos, colegas de otras asignaturas y a nuestra clientela, y por lo tanto, presentarles convincentemente la Educación Física como una auténtica actividad educativa. Esto es importante porque en caso contrario, no solo se ve perjudicada nuestra credibilidad como educadores, sino también la posibilidad de lograr el máximo potencial educativo de nuestro contenido y nuestra habilidad profesional"*.

Tradicionalmente la formación del profesorado ha recibido dos acepciones: inicial y permanente, en función del momento profesional en el que se halle el docente, si bien la mayoría de los autores (Imbernón, 1989; Marcelo, 1989; Villar Angulo, 1990), coinciden en considerar la formación del docente como un continuo que debe estar presente a lo largo de toda la trayectoria profesional del educador, resaltándose la necesidad de la coordinación entre ambos tipos de formación.

La variación en la consideración de las necesidades formativas del profesor ha venido determinando, en parte, las tendencias en investigación dentro de este ámbito. Así, en la década de los 70, gran parte de los estudios se dedicaban a la problemática relacionada con la formación inicial de los docentes, dejando cuestiones referidas a la formación permanente del profesorado a iniciativas y esfuerzos personales (Escudero Muñoz, 1993). A partir de este momento comienza a reconocerse la insuficiencia para la actuación profesional del docente, que se basa principalmente en su formación inicial y académica, por no cubrir ésta las necesidades pedagógicas de los profesores (Villa, 1988), y se da paso a una consideración más amplia de formación permanente del profesorado.

La formación del profesorado es un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades. Ferry (1991), diferencia la formación del profesorado de otras actividades de formación en tres características:

- La combinación de la formación académica con la pedagógica.
- Es un tipo de formación profesional.
- Es una formación de formadores.

La formación del profesorado es el elemento fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y producir la renovación y los cambios en la educación (Gimeno, 1982a). Así en el proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987) el Ministerio de Educación y Ciencia, declara la formación del profesorado como objetivo prioritario de la misma.

Para Pérez Gómez (1987), la formación del profesorado no puede considerarse como un campo de conocimiento autónomo, sino que está

totalmente unido a los modelos de enseñanza y a las teorías curriculares que sustentan y explican, cuando afirman que:

“La formación del profesorado se encuentra profundamente determinada por los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época”.

Marcelo (1989), define el concepto de formación del profesorado como:

“El proceso sistemático y organizado, mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio, se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma cíclica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional”.

Distingue como características básicas de la formación del profesorado:

- El ser fundamentalmente un proceso.
- Se refiere tanto a los docentes en formación como en ejercicio.
- Tiene una doble perspectiva: individual y colectiva.
- Debe conducir al enriquecimiento de la competencia profesional.

Lo más importante es que estudien la enseñanza de forma deliberada y se conviertan en estudiantes de la misma, de forma que lleguen a conocer lo que están haciendo, por qué lo hacen y qué sucederá como resultado de los que hacen. Pueden así aprender a comportarse de acuerdo a sus razones, en vez de ir a su suerte y guiados por la irracionalidad (Zeichner, 1983).

La tendencia actual en la formación académica del profesorado de enseñanza primaria parte de la necesidad de una formación que tenga una doble dimensión; por una parte, se pretende que el futuro maestro adquiera especialización en una de las áreas del Curriculum establecido en el sistema educativo y, por otra parte, se insiste en la necesidad de una formación interdisciplinar de las materias del mismo.

El día en que los profesores tomen conciencia de que su práctica docente diaria, debidamente reflexionada, evaluada y comunicada, puede constituir una aportación insustituible a la construcción de los saberes pedagógicos (teóricos y prácticos), en una especie de solidaridad epistémica racionalmente organizada, ese día los profesores habrán encontrado una motivación intrínseca para su profesión, el perfeccionamiento permanente del profesorado habrá alcanzado una vía segura de institucionalización y la escuela habrá dejado de ser un lugar monótono para la rutina y el desencanto, convirtiéndose en una tarea apasionante de descubrimiento y crítica científica permanente (Fernández Pérez, 1995).

Las tendencias más destacadas del futuro modelo español se refieren, por una parte, a una especialización del profesor por áreas; y por otra parte, se propone la especialización del profesor por materias específicas como la Música y la Educación Física entre otras.

2.3.2. Los modelos o paradigmas de formación del profesorado

Para el desarrollo de nuestra función docente, la formación inicial y permanente del profesorado puede ser abarcada de muy diferentes formas y puntos de vista, incluso puede ser llamada con muy diferente terminología como aparece en el epígrafe de este apartado.

Las distintas mentalidades pedagógicas (a partir del siglo XVII) han dado lugar a diferentes modelos de formación del profesorado, por una parte Joyce (1975) y Perlberg (1979), establecen cuatro modelos de formación del profesorado que conforman cuatro grandes corrientes pedagógicas:

- a) Tradicional o racionalista.
- b) Personalista o humanista.
- c) Conductista, técnica o de eficacia social.
- d) Orientado a la indagación o reflexivo.

Estos diferentes modelos de formación de docentes que se han seguido y que persisten en la actualidad, los vamos a comentar brevemente tomando como referencia a distintos autores (Zeichner, 1983; Pérez Gómez, 1988; Marcelo, 1989; Villar Angulo, 1990; Delgado Noguera, 1990).

a) Modelo Tradicional o Racionalista

Este modelo retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval, se caracteriza por un aprendizaje gremial a partir de la experiencia, y una reproducción de la cultura pedagógica dominante. La formación de un maestro se concibe como el proceso de adquisición de un oficio.

Existe una separación clara entre la teoría y la práctica de la enseñanza de forma que la práctica se configura como un elemento fundamental para adquirir el oficio de profesor (Zeichner, 1983). Es una educación centrada en la autoridad del maestro sobre el alumno. El profesor en formación se enfrenta a la práctica, guiado por el modelo

que representa el maestro: toda la formación se basa en el saber hacer, que al tener una única visión de la enseñanza provocan una reducción de la experiencia de formación. El maestro, a través del modelo (observación, imitación y práctica dirigida), va guiando la actuación del futuro docente.

Este modelo de formación es sintetizado por Stones y Morris (1972) en la siguiente propuesta: “*Si quieres ser un buen profesor, haz lo que los buenos profesores hacen*”.

Este modelo se basa en la creencia de que el buen profesor es aquél, que domina ampliamente la materia de su especialización y su misión se reduce a transmitirlas lo más fielmente posible. Es el modelo que más se ha utilizado y que sigue presente en las instituciones encargadas de la formación de profesores.

b) Modelo Personalista o Humanista

Viene de Rousseau y responde a una fundamentación científica básicamente psicológica y humanista, que parte de la consideración de que la enseñanza es esencialmente un proceso de comunicación personal que debe conducir preferentemente al desarrollo de la personalidad del alumno y del profesor.

En el currículum formativo la práctica está integrada con los conocimientos teóricos, atendiendo a los aspectos intelectuales, afectivos y psicomotores (Bleuse, 1986):

“*Más formativo que informativo, este tipo de formación procura dar al futuro docente flexibilidad de acción, plasticidad*

mental, capacidad para hacer frente a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión”.

Este modelo defiende la enseñanza como desarrollo individual, partiendo de la consideración de que la enseñanza es un proceso de comunicación interpersonal, medio de ayuda para conocerse mejor a sí mismo y a los demás. El carácter técnico de la formación queda en un segundo plano, predominando el sistema de creencias, y la forma en la que el docente percibe su propia práctica. El proceso de formación no es un proceso de adquisición de destrezas, sino de autodescubrimiento.

c) Modelo Conductista o Técnico

Se caracteriza por su preocupación por lograr diseños muy estructurados del proceso de enseñanza aprendizaje, la búsqueda de la eficacia mensurable en los tratamientos pedagógicos que persiguen estos diseños, el afán de encontrar procedimientos de evaluación para determinar en qué medida se logran los objetivos especificados. Modelos centrados en el rendimiento de cuentas, claridad de objetivos y evaluación de resultados.

Se basa en la necesidad de establecer de forma precisa las competencias del profesor y formarlo para su desempeño. De ahí que también sea conocido por educación del profesor basado en competencias. Enjuicia la formación del profesorado como cambios de su conducta para mejorar su comportamiento, de acuerdo con los objetivos determinados por el mismo nivel de competencia. El profesor se legitima como profesional especializado, con la posesión de una técnica precisa y segura para conseguir lo que pretende. Es un planteamiento profesional que dota al profesor de competencias que le

distinguen de aquellos que no son: es la versión industrial eficientista de la enseñanza.

Dentro de este modelo, Marcelo (1989), divide las competencias docentes en competencias de:

- Conocimiento: los contenidos y habilidades intelectuales que ha de demostrar el estudiante.
- Actuación: actividad docente del profesor durante la enseñanza.
- Consecuencias: relaciones entre la conducta docente y el rendimiento de los alumnos como indicador de eficacia docente.

Las causas que determinan la aparición de este modelo son:

- Influencia conductista, que centra el estudio de la enseñanza en la mejora de la conducta del profesor en el aula.
- Insatisfacción de los profesores por la formación recibida, eminentemente teórica.
- Las demandas sociales basadas en el rendimiento de cuentas, que analizan la rentabilidad del dinero invertido en educación.

d) Orientado a la indagación o reflexivo

Joyce y Weil (1985) centra sus primeros trabajos sobre la atención en el valor del conocimiento como guía de acción, también conocido como modelo de investigación en acción. La competencia clave que define es el aporte de fundamentos defendibles de índole cognitivo para sostener las opiniones y acciones a base de utilizar procedimientos de indagación, así como los resultados de investigaciones. Se trata de

ofrecer un fundamento para todo lo que se haga durante el proceso de enseñanza.

Este planteamiento es el fruto de una nueva filosofía en la que el profesor es visto más como agente, que como usuario de técnicas o destrezas de enseñanza. Esta actitud se ve apoyada por tres contextos diferentes:

- El psicológico del profesor: formado por sus teorías implícitas, creencias, valores, capacidades y personalidad.
- El ecológico: constituido por las circunstancias externas, exigencias administrativas, curriculares, recursos de enseñanza, etc.
- El social: configurado por el entramado de relaciones interpersonales en el aula, y sus relaciones con el exterior.

Es un enfoque tan sumamente amplio que muy bien podría convertirse en un modelo integrador de los anteriores, tomando sus elementos positivos y superando sus defectos fundamentales.

Por otra parte vamos a seguir los estudios de García Ruso (1997), Sáenz-López (2000) y de un modo más extenso el de López (1999) que realiza un repaso de todas las clasificaciones llevadas a cabo por diferentes autores y las diferentes formas de acercarse a las clasificaciones. Éste muestra un acercamiento a los modelos de investigación (Devís, 1993; y Fraile, 1995 y 1996) y a clasificaciones basadas en tres y cinco modelos de formación de profesorado, así como otras clasificaciones,

Para tener una visión más ordenada de la multitud de clasificaciones que hay en torno a los modelos referentes a la formación de profesorado vamos a seguir la forma de exposición de López (1999).

Como grandes modelos de investigación y para comenzar este estudio tenemos la primera clasificación de Devís (1993): el modelo de investigación dominante u "orientado a la eficacia" y la investigación alternativa o modelo "orientado a la comprensión". Se supone que en estas dos tendencias subyacen las dos líneas de visión técnica o positivista, y la visión más práctica u orientada hacia lo crítico.

La mayoría de estas clasificaciones utilizan como referencia las de Locke (1984) y Bain (1990). Saenz Brezmes (1994, 1996, citado por López, 1999) nos presenta dos clasificaciones más:

- Silverman (1991) clasifica las investigaciones sobre la enseñanza en tres: Eficacia, Ecología de Aula y Toma de decisiones y cognición.
- Goldberg (1991) critica a Silverman aduciendo que se centra sólo en el "cómo" y no en el "qué" y que toda su clasificación se centra solo en el paradigma de formación de profesorado "proceso-producto".

Veamos a continuación las clasificaciones según López (1999) basadas en clasificaciones tripartitas:

Kirk (1986a) establece una clasificación en tres partes:

- *Tradicionalista*: basada en la transmisión del saber práctico del profesor al alumno, pasando el conocimiento cultural del profesor al alumno, creándose una relación de dependencia entre ambos.
- *Racionalista*: como reacción al tradicionalista.
- *Radical*: como última consecuencia.

Tinning (1990) la plantea en:

- *Performance*: similar al técnico, racionalista, científico, positivista, de objetivos (Gimeno, 1988; Stenhouse, 1984; Kirk, 1986a; Gibson, 1986).
- *Crítico*: en la línea del radical de Kirk (1986b), basado en la teoría crítica de la enseñanza (Kemmis, 1988; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1983a y b).
- *Postmoderno*: realiza una crítica a los errores del anterior, basándose en la idea del profesor intelectual comprometido y transformador de la sociedad.

Del Villar (1992) nos plantea la siguiente clasificación de los paradigmas de formación del profesorado:

- *Positivista*: basado en la adquisición de "competencias docentes", a través de investigaciones hay que correlacionar la conducta docente con el éxito académico, teniendo estrecha relación con el paradigma proceso-producto.
- *Interpretativo*: se basa en un proceso de toma de decisiones, interacción, revisión continua y reconstrucción del conocimiento.
- *Sociocriticó*: No sólo trata de conocer la realidad a través de la interpretación, sino de buscar nuevas formas de actuación. Es un salto cualitativo respecto al anterior.

Fraile (1993) plantea otra clasificación basada en las tradiciones de la investigación educativa: empírico-analítica, simbólico-interpretativa y crítica:

- *Técnico*.
- *Reflexivo*: el profesor debe aprender a construir su propio conocimiento profesional.
- *Ecológico*: basado en la teoría y metodología socioantropológica, fenomenológica y etnográfica.

A continuación mostramos las clasificaciones basadas en cinco partes llevadas a cabo por Carreiro (1993), Contreras (1994), Sicilia y Rivadeneira (1995), García Ruso (1997) y Sáenz-López (2000).

Carreiro plantea cinco corrientes u orientaciones en la formación del profesorado:

- *Académica*.
- *Práctica*.
- *Tecnológica*.
- *Personal*.
- *Crítico social*.

Estando basadas además en tres grandes líneas de actuación según López (1999):

- La *Behaviorista*, de orientación tecnológica, cuyos mayores exponentes son Siedentop (1983) y Píeron (1988, 1992).
- Teoría *Ocupacional de Socialización*, que entiende que el proceso de formación es básicamente un proceso de socialización profesional.
- *Teoría Crítica*, representada por Tinning (1987).

Contreras (1994) clasifica la formación inicial del profesorado en cinco paradigmas siguiendo a Pérez Gómez (1983):

- *Presagio-producto.*
- *Proceso-producto.*
- *Mediacionales:*
 - Centrados en el profesor.
 - Centrados en el alumno.
- *Ecológico.*

Anteriormente, en 1992 y 1993 había realizado una clasificación de tres modelos de formación, desde una perspectiva histórica: el tradicional, el biomédico y el psicoeducativo.

Sicilia y Rivadeneyra (1995), plantean una revisión similar a la anterior, aunque con ligeros matices al ordenarlos:

- *Centrado en la eficacia de la enseñanza.*
- *Presagio-producto.*
- *Proceso-producto.*
- *Centrados en los procesos mediacionales.*
- *Centrado en el alumno.*
- *Centrado en el profesor.*
- *Centrado en el contexto.*
- *Ecológico.*

2.3.2.1. Paradigmas actuales de formación de profesorado

García Russo (1997) y Sáenz-López (2000) también plantean su estudio de los paradigmas, a partir de la clasificación de autores como Gimeno (1982b, 1983a), Marcelo (1987), Zeichner (1983) y Ferry (1991) y también el estudio realizado por Montero (1985). Los apartados que crean son solamente la unión de la terminología empleada por estos

autores en sus clasificaciones en un mismo nivel, tendiendo a juntar los términos referidos a un paradigma en un nivel similar a los otros.

a) Paradigma conductista, culturista, tradicionalista, centrado en adquisiciones. Esta orientación coincide con la de anteriores autores: visión técnica, tradicional, positivista, etc. Para García Ruso (1997): "Se define como buen profesor a aquel que transmite conocimientos previamente adquiridos durante su formación teórica. En esta concepción, la formación del profesor, consistirá en dotar al futuro docente de conocimientos teóricos que le permitan dominar una disciplina curricular y aprender la forma de transmitir el conocimiento de esa disciplina a sus alumnos".

En la formación tradicional se sigue el esquema lineal: adquisición de conocimientos, ejercicios prácticos y evaluación del alumno. El profesor no tiene un papel activo (Zeichner, 1983) en la medida en que su formación está sostenida por la constante repetición de los esquemas que fueron útiles para formar a otros profesores y su adquisición práctica está sujeta a situaciones de laboratorio, en las que se pretenden aplicar unos conocimientos teóricos de un modo descontextualizado (Ferry, 1991).

b) Paradigma Psicologista, personalista, centrado en el proceso. Considera que el buen profesor es el que orienta el aprendizaje de sus alumnos, basado en la psicología de la percepción y del desarrollo. Se considera muy importante la capacidad reflexiva y que cada uno busque su modo de enseñar, sabiendo cómo modificar sus decisiones y cómo enfrentarse a un mundo en constante cambio (Zeichner, 1983). Estos programas se centran mucho en las necesidades e intereses de los futuros profesores más que en la adquisición de competencias, provenientes de comportamientos preestablecidos. El desarrollo significativo del profesor se produce a partir de sus propias experiencias

originales y particulares, que permite formar su personalidad y poder comunicar sus experiencias vividas. No se trata de aplicar teorías a situaciones prácticas problemáticas, sino de apoyarnos en los saberes adquiridos a través de la experiencia para comprender y captar nuevas situaciones (Ferry, 1991, citado por García Ruso, 1997 y Sáenz-López, 2000). El currículum de la formación del profesorado no está predeterminado, se atribuye al profesor una participación activa en su construcción (Zeichner, 1983, citado por García Ruso, 1997 y Sáenz-López, 2000).

c) *Paradigma sociologista*. El profesor es un sujeto activo que tiene que integrarse en la sociedad y en el contexto, entendido como dentro y fuera de la escuela, debe comprender esa realidad e intentar cambiar esas situaciones a través de su enseñanza. Para Hargreaves (1996): *los profesores no son simples aprendices técnicos, también son aprendices sociales*". La misión del profesor, por tanto, no es sólo la determinación de cómo desarrollar la enseñanza, sino la discusión de qué y por qué hay que desarrollarla de una forma determinada.

Para Gimeno (1983) hay que dotar a los profesores de los instrumentos para interpretar las situaciones en las que se encuentran, y después dotarlos de estrategias de conexión entre la escuela y la realidad social, tratando de intervenir en ella y modificarla.

Según García Ruso (1997) al hablar de la ideología y la formación de los profesores se fija en Spodek, (1977), citado por Zeichner, (1983) para quien: "*Toda formación del profesor, es una forma de ideología. Cada programa se refiere a la ideología educativa mantenida por un formador de profesores o institución de formación de profesorado. No hay nada libre de valor en la formación del profesor no hay nada libre de valor en la educación de los niños*".

d) Paradigma técnico-analítico o profesional, behaviorista, centrado en el proceso. Zeichner (1983) lo define como un técnico ejecutor de destrezas y competencias, que tiene a la mano la conducta adecuada a las diversas situaciones. Este modelo gira en torno a la dotación de competencias en las que se divide la actividad de la enseñanza, para, posteriormente, transferirlas a situaciones reales de la práctica docente. El profesor más eficaz es el que se muestre más competente para solucionar problemas que acontecen en las aulas. Para ello, la enseñanza en la formación del profesorado debe abarcar un doble componente: por un lado, el científico, que garantiza el contenido a enseñar y por otro, el pedagógico, para actuar en el aula de un modo eficaz (Pérez Gómez, 1988).

Este modelo ha tenido durante décadas mucho éxito al cuestionar el modelo tradicional, teniendo una gran influencia del modelo proceso-producto. Según Pierón (1988a) el esquema propuesto en esta concepción de formación estudia cuatro variables que intervienen en el proceso:

- Antecedentes: características de los enseñantes para influir en el desarrollo de la enseñanza.
- Proceso: actividades y comportamientos que intervienen en el proceso de enseñanza.
- Producto: resultados de la enseñanza, aprendizaje producido en el alumno en términos de conducta observable y medible.
- Contexto: condiciones en que se ejecuta la enseñanza.

Montero (1985) afirma que este modelo: "*es el que más ha contribuido a hacer del profesor un profesional con categoría similar a la de los otros profesionales más apreciados*".

Sin embargo, es Gimeno (1988) quien sitúa al docente en la docencia en un marco diferente al de otros profesionales, así nos dice textualmente: *"No es e/ profesional que puede disponer de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico... El análisis de las actuaciones prácticas de los profesores, la entidad epistemológica del conocimiento y de la técnica pedagógica posible y los supuestos éticos dentro de los que ha de desenvolverse la actividad de la enseñanza, nos impiden admitir esta imagen cerrada de tecnólogo pertrechado de normas precisas".*

La realización de sesiones de Educación Física pueden llevarse a cabo mediante la aplicación de técnicas adecuadas después de observar una situación y un contexto determinado, pero hay unas serie de consideraciones más que hacen que este modelo necesite ser superado, coincidiendo plenamente con la opinión de Gimeno.

e) *Paradigma técnico-crítico, inquiry-oriented*, centrado en el análisis, orientado a la indagación. Este modelo tiene muchas de las características de los anteriores y aporte un pequeño detalle, pero muy importante: el pensamiento crítico y reflexivo, como veremos de un modo más detallado. Hay definiciones de diversos autores citados por García Ruso (1997), que nos aportan aristas importantes sobre como debe ser un profesor procesador activo de información (Stenhouse, 1984, 1987), profesional que planifica y toma decisiones (Clark y Peterson, 1986), el profesor como práctico-reflexivo (Schön, 1983, 1987 y Villar, 1994).

Una de las nuevas connotaciones que aporta es preparar al futuro profesor en las habilidades y estrategias que le permitan enjuiciar las metas educativas, tomar decisiones sobre qué métodos de enseñanza y qué contextos conducen a ellas (Zeichner, 1985). En la misma línea,

Clark y Peterson (1986) defienden la formación de profesores basándose en la competencia de hacer y, a su vez, que sepan analizar los efectos de su acción en los alumnos, escuela y sociedad, prosperando así en el conocimiento profesional reflexivo.

Hay que destacar las capacidades que debe tener el profesor para llevar a cabo su labor desde un punto de vista crítico y también cómo capacitar a los futuros profesores para lograr esa pretendida enseñanza de calidad.

El profesor debe construir su propia práctica y ser estudioso de ella para generar nuevos principios de actuación y éstos principios le serán útiles para esa persona, porque responden a su modo de actuar como consecuencia de unos fines, objetivos y medios pensados para ser aplicados por una persona en concreto. En este sentido, la teoría y la práctica van relacionadas. No se espera que la práctica pueda ser deducida de la teoría, pues ésta no puede proporcionar a los profesores sugerencias sobre cómo actuar en las más diversas situaciones concretas y personales. Veenman (1984) afirma que: "*la teoría tiene una función crítica y reflexiva y es constructiva sólo de manera parcial*". Por ello, teoría y práctica son "mutuamente constitutivas y se relacionan de forma dialéctica" (Carr, 1983b citado por Elliot, 1990 y García Ruso, 1997). En este dualismo podríamos afirmar que ambos se desarrollan en simbiosis. Teniendo en cuenta igualmente las palabras de Elliot (1990) sobre el desarrollo crítico del profesor: "*el profesor que desarrolla sus teorías únicamente a partir de la reflexión sobre la experiencia, dejando de lado las reflexiones pasadas y presentes de los demás, acaba inventando la rueda*".

En este punto se constata la importancia de la reflexión que puede hacer el profesor de su labor, compartiéndola con otros profesionales docentes, contrastando experiencias e informaciones

diversas, y teniendo conocimiento además de las aportaciones científicas y culturales, a lo largo de la historia. Elliot (1990) se muestra acertado al decir: *"es necesario pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente"*.

En la labor de formación del futuro docente en el marco crítico hay que enfrentarle a los contextos sociales y culturales determinados, seleccionando alternativas de acción acordes con las situaciones reales, complejas, cambiantes e irrepetibles, reelaborando y contrastando las decisiones adoptadas y compartiendo experiencias con el colectivo docente, para poder avanzar el proceso de la propia formación.

Un modelo curricular específico en esta línea es propuesto por Zeichner y Listón (1987), donde establece los elementos esenciales para lograr el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones a través del modelo de indagación. Otros modelos surgen en el tratamiento formativo como Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983). Las características comunes a todos ellos las recopila Gimeno (1983) citado por García Ruso (1997) y Sáenz-López (2000):

- Capacitación cultural suficiente para afrontar las exigencias del currículum.
- Bases de conocimiento pedagógico para orientar en el análisis del currículum.
- Capacitación para diagnosticar situaciones.
- Conocimiento técnico de los recursos metodológicos disponibles para descubrir sus posibilidades.
- Utilización de procedimientos para tomar conciencia del proceso de información anterior a la toma de decisiones,

descubrir las teorías implícitas en las que se fundamentan prácticas y modelos metodológicos.

- Entrenamiento en la toma de decisiones, elaborando estrategias de acción que constituyen el diseño o programa de la enseñanza.
- Controlar la práctica que se realiza con la observación y discusión posterior de la práctica y la de los demás
- Evaluación crítica de lo que se ha hecho, mediante autorreflexión y la reflexión compartida con los profesores, con los compañeros y con los alumnos que han recibido la enseñanza.

El paradigma técnico-crítico puede definirse como adaptable, en la medida que aprovecha todas las tendencias de los modelos anteriores, sirviéndose de todo lo que le interesa, según Montero (1985), y citado por García Ruso (1997) y Sáenz-López (2000):

- No rechaza el dominio de competencias, importantes en el modelo técnico, pero no son el pilar fundamental, son sólo el medio para poder llegar a otras cosas.
- Según el modelo culturalista, valora mucho el dominio de los contenidos, pero con un significado diferente.
- Acepta y potencia la comunicación interpersonal, al igual que el modelo psicologista.
- Asume el papel crítico y la relación con el medio social (modelo sociologista).

Hay varias razones para justificar la falta de aplicación de las nuevas ideas. En la práctica y la cotidaneidad en el trabajo domina el pensamiento dominante convencional y la eficiencia. Es mucho más cómodo trabajar según lo seguro y conocido que en la innovación, crítica y reflexión sobre la propia actuación y sus influencias

(Hargreaves, 1982). Igualmente, es más fácil trabajar sobre lo observable, cuantificable y medible para llevar a cabo las evaluaciones y calificaciones (Evans y Davies, 1986) y como consecuencia se sabe muy poco de los procesos de la enseñanza de la Educación Física y de sus consecuencias en los aspectos físicos y sociales de los niños.

Esta perspectiva no es una sorpresa si en los centros de formación se forma a los alumnos en los modelos tradicionales y positivistas. Así, Montero (1985) citado por Sáenz-López (2000) piensa que en nuestro contexto de formación: "dificilmente podemos encontrar una institución de formación de profesores que se salga de los límites marcados por el denominado paradigma culturalista o tradicional". De todas formas, los modelos suelen coexistir y ser utilizados de diferente manera, así Gimeno (1982a) citado por Sáenz-López (2000) afirma que: "*entre los modelos o enfoques para formar profesores se combinan en muy desigual proporción su capacidad para satisfacer las necesidades presentes del sistema con eficacia, por un lado, y su potencial de innovación del mismo, por otra parte. Unos modelos se imponen sobre otros, son aceptados preferentemente por su eficiencia y no por su capacidad innovadora. Son las condiciones las que priman y no las ideales*". Así, resulta más fácil aplicar modelos más eficaces a corto plazo y que no supongan un aumento de trabajo y más complicación para obtener datos de nuestro proceso de formación en los alumnos.

Se pretende que el profesor sea un investigador práctico en su propia aula, obteniendo datos originales y verificando hipótesis directamente (Zeichner, 1993). Con este modelo, los profesores pueden incorporar investigaciones a partir de su práctica docente. Solo necesitan actualizar su método de trabajo y perspectiva ideológica respecto a la enseñanza. Es el momento de retomar el artículo 2 del Real Decreto de Junio de 1990, sobre las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria (BOE, 1991), y ya expuesto en el apartado referente

al curriculum, y que nos habla textualmente de: "*la actividad investigadora de los profesores a partir de su propia práctica docente*" (Hernández Álvarez, 1994). Si se cumple este precepto, y además con una intención y metodología apoyada según las ideas cercanas al paradigma crítico, se ayudará en gran medida al avance de la Educación Física actual.

2.3.3. Líneas de investigación en formación del profesorado

Los estudios de formación de profesorado de Educación Física se han alimentado de estudios basados en la pedagogía general (Kirk, 1990; Bain (1990). Por ello, a continuación mostramos cómo se han llevado a cabo las investigaciones sobre los estudios de formación del profesorado.

Los estudios que se han venido realizando y publicando en los 80, según Silverman y Skonie (1995) se han realizado en tres grandes áreas: la enseñanza, la formación del profesorado y el curriculum, buscando estos estudios la efectividad y siendo de carácter cuantitativo, aunque evidenciando un uso cada vez mayor de métodos cualitativos y etnográficos. Incluso, hay quien le aplica un enfoque paradigmático global con un análisis metodológico plural, ensayando una complementariedad de diferentes líneas y estrategias de estudio en formación inicial y permanente (Camerino y cols, 1995).

Entre los trabajos realizados, podemos citar a Siedentop (1983), quien estudiando el paradigma proceso-producto intenta modificar los comportamientos profesionales buscando la máxima competencia. En esta línea Medina Casaubon (1995) cita a autores como McKenzie (1976) y Currens (1977).

Pieron (1988a, 1988b) ha tenido gran influencia en nuestro país, en sus estudios, intenta describir lo que ocurre en la clase de Educación Física tratando de mejorar las destrezas docentes proponiendo estudiar cuatro variables, siguiendo la línea de Pérez Gómez (1988):

- *Pronóstico.* Características de los docentes para influir en el desarrollo de la enseñanza.
- *Proceso.* Actividades y comportamientos que intervienen en el proceso de enseñanza.
- *Producto.* Resultados de la enseñanza, el aprendizaje obtenido en los alumnos en términos de conducta observable y medible
- *Contexto.* Condiciones en que se ejecuta la enseñanza.

Kirk (1990) cita los trabajos de Jewett y Bain (1985) desarrollados en el marco del modelo técnico, aunque con una postura más suave que Siedentop (1983) respecto a la modificación de las metas educativas.

Bain (1990) reconoce que las últimas tendencias en la formación de profesorado se dirigen hacia estudios relacionados con la perspectiva teórico-crítica, con una clara orientación cualitativa, intentando investigar sobre la enseñanza en un proceso de reflexión crítica y fomentando la investigación-acción. En esta línea de trabajo, podemos citar a Kirk (1990), Almond y Torpe (1988), Martinek y Butt (1988), Schemp y Martinek (1988) y Tinning (1992) citados por Sáenz-Lopez (2000), quienes muestran la gran dificultad que tienen los profesores para acomodar nuevas ideas, surgidas a raíz de las investigaciones críticas, hacia los trabajos y prácticas en que dominan el pensamiento convencional y práctico.

El estado actual de las investigaciones, lo podemos situar en la afirmación que hace Contreras (1994), haciendo un repaso sobre las

tesis doctorales realizadas sobre formación de profesorado, indicando que esta línea de trabajo se sitúa en el:

"...mismo camino que el resto de la investigación educativa, cuestión que se hace tanto más patente a medida que los profesionales de la Educación Física han sido homologados al resto del profesorado de otras materias. Es momento pues de abordar investigaciones que supongan avances al campo de la Didáctica General desde el punto de vista de nuestra propia Didáctica específica de la Educación Física".

Las investigaciones en esta área de conocimiento siguen buen curso, consiguiendo un poso cada vez más sólido, atestiguado por Imbernon (1992) quien considera que: “debemos convencernos de que los avances recientes en la articulación de la Educación Física como “campo de estudio” están actualmente suficientemente bien establecidas para ser considerada como un área de interés académico y merecedora por si misma de estudio”.

A continuación mostramos algunas investigaciones realizadas en relación a la formación inicial y permanente:

Tomando como indicadores los “Handbook of Research on Teaching”, (Gage, 1963; Travers, 1973; Wittrock, 1986), sobre la importancia que concede la comunidad de investigadores educativos, la formación del profesorado no aparece como campo de investigación con entidad hasta la revisión realizada por Peck y Tucker (1973) establecen una clasificación en categorías de los trabajos e investigación sobre la formación del profesorado en: selección, entrenamiento, contexto de trabajo y éxito en la enseñanza.

Villar Angulo (1983), en la revisión de las investigaciones educativas (planes nacionales de investigación) entre 1979 y 1982 en nuestro País, agrupa los temas de investigación sobre formación del profesorado en:

- Investigaciones sobre el profesor, sus condicionamientos socio emocionales y ansiedad.
- Estudios sobre planes formativos de EGB y BUP.
- Experimentos sobre objetivos de formación y prácticas de enseñanza.
- Perfeccionamiento de funciones educativas y técnicas de enseñanza.
- Experimentos sobre métodos de entrenamiento.
- Evaluación del profesorado.
- Prospección de necesidades sobre el profesorado y su formación.

Las investigaciones subvencionadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), publicadas en Investigaciones Educativas CIDE-ICES (1982-86), recogen investigaciones sobre la formación del profesorado y profesión docente, sobre los siguientes tópicos:

- Criterios de selección de alumnos de la “Escuelas Universitarias de Magisterio” (Noguera, 1985).
- Análisis de la estructura curricular de las Escuelas Universitarias del Profesorado (Olalde Quintana y cols., 1984).
- Condicionantes psicológicos de los profesores (Escolano Benito, 1987).
- Supervisión instruccional (Villar Angulo, 1986).
- Evaluación del profesorado (Gómez Ocaña, 1987).
- Perfeccionamiento del profesorado (Martínez Calvo, 1987).

Actualmente, y desde hace algunos años, la investigación sobre formación del profesorado es una tarea que preocupa a los profesionales investigadores, prueba de ello es la cantidad de tesis doctorales que se han llevado a cabo, unas centradas en la formación inicial (Vera, 1987; Delgado Noguera, 1990; Del Villar, 1993; Martínez 1993; Rodríguez, 1994; Pascual, 1994; Medina Casaubón, 1995; Romero, 1995b) y otras centradas en la formación permanente (García Ruso, 1993; Blández, 1994; Fraile, 1995; Viciana, 1996; Granda, 1996; Sicilia, 1997, Ramos 1999).

Hay otros trabajos que se ocupan de la formación inicial (Rodríguez, 1994; Ramos, 1999; López y cols., 1994; Peralta y cols., 1994; Añó, 1995; Moreno y Rodríguez, 1996; Conte y cols., 1997) e intentan estudiar la formación inicial en la especialidad de Educación Física.

2.3.4. La formación inicial de los maestros

“Es imprescindible una formación inicial de calidad en términos tanto de su necesario nivel científico como de su adecuada profesionalización, que sea capaz de proporcionar al sistema educativo profesionales de la enseñanza convenientemente formados (MEC, 1990).

La necesidad de una buena formación inicial es evidente. Los educadores de todos los niveles reconocen la desagradable realidad de que han sido inadecuadamente preparados para afrontar las crecientes demandas que se esperan de ellos (Barbás Ortega, 1994).

García Suárez (1988), entiende por formación inicial del profesorado aquella que habilita al profesor para ejercer la profesión.

Esta formación le capacita para poder ser transmisor de conocimientos y de formación a los alumnos por medio de técnicas y estrategias didácticas, así como por la búsqueda de otros medios y recursos.

Por otra parte, en la actualidad se asume una innovadora concepción de la figura del maestro como facilitador, mediador y animador del aprendizaje de los alumnos, lo que implica conceptualizarlo como profesional reflexivo y autónomo, capaz de planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo. No tiene sentido concebir la figura del maestro como “transmisor de conocimientos” (Rodríguez Lestegás, 1999).

La creación de situaciones de aprendizaje exige una formación científica del profesor que le proporcione un conocimiento profundo de una o más materias en la que pueda determinar los conceptos, los métodos y las líneas de trabajo de las mismas. Esta formación científica posibilitará al profesor para transmitir a sus alumnos los conocimientos con cierto rigor científico.

La formación inicial del profesor, debe ser sólo el comienzo de un proceso formativo que ha de extenderse a lo largo de toda su vida profesional, porque aunque sea sólo el inicio de un largo proceso, asume una particular importancia por su primacía (Barbás Ortega, 1994).

Enseñar el oficio ha de ser el objetivo de todo programa de formación del profesorado para que sean competentes en la enseñanza (Mcnamara y Desforges, 1979).

Las instituciones de formación del profesorado cumplen básicamente tres funciones (Marcelo, 1989):

- Formación y entrenamiento de futuros profesores.
- Control de la certificación que permite ejercer la profesión.
- Agente de cambio (del sistema educativo).

Los contenidos del currículum en la formación inicial del profesorado han sido y son un elemento de reflexión y propuesta por parte de diferentes autores, entre ellos destacamos:

Marín Ibáñez (1980), a partir de una encuesta realizada por la UNESCO en 25 países, fija en cuatro los elementos básicos del currículum en la formación del profesorado.

1. Educación general.
2. Educación especializada.
3. Estudios pedagógicos.
4. Prácticas de enseñanza.

Para Gimeno y Fernández (1980), los contenidos básicos de formación han de ser:

1. Contenidos científicos.
2. Disciplinas de fundamentación profesional.
3. Prácticas de enseñanza.

Para Snyder y Anderson (1980), los contenidos de formación los clasifica en:

1. Conocimiento especializado.
2. Conocimiento pedagógico.
3. Adquisición de destrezas.
4. Construcción de sí mismo.

Según Denemark y Nutter (1984), estos contenidos son:

1. Educación general.
2. Especialidad académica.
3. Dominio general de la enseñanza.
4. Aprendizaje pedagógico específicos.
5. Educación pre-profesional.

Todos ellos coinciden en dividir la formación del profesorado en dos partes, por un lado los conocimientos académicos y por otro lado los de adquisición de destrezas profesionales que necesitan ser practicados durante las prácticas docentes.

Según Giméno Sacristán (1982) doce son los momentos de contenidos del currículum de formación del profesorado:

- Nivel de conocimiento suficiente.
- Sensibilización ante la psicología del niño.
- Capacitación en diversas metodologías.
- Comprensión y gobierno de las relaciones interpersonales en el aula y el centro escolar.
- Programación a corto, medio y largo plazo de las tareas docentes.
- Conexión de los contenidos con la psicología el alumno y las características del medio.
- Selección, capacidad de uso y confección de medios técnicos apropiados para la enseñanza.
- Capacidad de diagnóstico y evaluación del alumno, de su aprendizaje y de las variables que condicionan ese aprendizaje.
- Capacidad de integrar la escuela en el medio extraescolar.
- Organización del aula y del centro en las áreas de su competencia.

- A desenvolverse en el marco de las tareas administrativas.
- Atención especial a los aprendizajes instrumentales y sus problemas.

La formación inicial debe suponer la preparación suficiente para desarrollar todas las funciones de la profesión docente. Sabemos que la mejor formación de los maestros redunda en una mejora cualitativa de la enseñanza, si bien tales efectos no son perceptibles más que a medio y largo plazo.

Otro aspecto que ha sido considerado por diferentes autores es el nivel académico donde debe estar incorporada la formación inicial del maestro. Actualmente, y una vez alcanzadizo el estatus universitario, es una Diplomatura, pero en las últimas décadas ha sido una constante la reivindicación por alcanzar el nivel superior de licenciatura.

Landsheere (1979), hace más de treinta años, reivindicaba la equiparación de la formación inicial para todos los maestros, afirmando la necesidad de proporcionar a los maestros una preparación de carácter universitario, dado que “*la condición esencial es que la formación de los maestros como titulares de una profesión de elevado nivel intelectual se produzca en contacto inmediato con la vida intelectual de las universidades*”.

En esta misma cuestión insistía años más tarde Benegam (1986) al entender que: “*todas las personas que se dedican profesionalmente a cualquiera de los grados o niveles de la enseñanza son igualmente importantes*”. Asimismo, han de tener un nivel socio-profesional análogo y recibir una formación profesional equivalente. González Gallego (1988) remarca: “Porque lo sustantivo es ser profesor. Como lo sustantivo es ser médico, y da lo mismo especializarse en geriatría que en pediatría”.

Un bagaje tan amplio y denso de conocimientos y capacidades requiere una formación de nivel superior. Por lo mismo, consideramos necesario el nivel de licenciatura para todos los tipos de profesores, independientemente del nivel del sistema educativo donde ejerzan su función. Los diferentes niveles del sistema educativo requieren profesores con especialidades curriculares diferentes, pero de la misma calidad profesional (Pérez Gómez, 1988).

Y más recientemente Esteve (1993) señalaba al respecto;

“una diplomatura resulta a todas luces insuficiente para incluir una sólida formación en las materias científicas y culturales que componen el currículum; una buena formación psicopedagógica que permita la adecuación de los contenidos de enseñanza a los niveles de aprendizaje propios de unos grupos de alumnos cada vez más heterogéneos; el dominio práctico de unas estrategias de enseñanza y de unas situaciones grupales, cada vez más difíciles; y, además la formación suficiente para responder a esas múltiples, específicas y diversificadas exigencias que la sociedad requiere”.

Es una evidencia incuestionable que la consideración del maestro como profesional autónomo, reflexivo e investigador sobre su práctica requiere, aparte de unas condiciones de trabajo propias, una preparación personal y profesional muy superior a la que tradicionalmente se venía dispensando en las Escuelas de Magisterio o Facultades de Educación. Es de lamentar que la LOGSE (1990), optó por un enfoque socialmente conservador y disponer la continuidad de la Diplomatura para el cuerpo de maestros (Rodríguez Lestegás, 1999).

En el informe realizado por el Grupo de expertos nº XV para la reforma de las Enseñanzas Universitarias realizado a los estudios de Magisterio, constaba que en un período de tres cursos es difícil atender

con garantías mínimas de éxito los objetivos de completar la preparación básica, proporcionar la formación profesional correspondiente y realizar unas prácticas suficientes. Pérez Gómez (1987), argumentaba su voto particular al mencionado informe sosteniendo la inexistencia de motivaciones de carácter científico, académico o profesional que justifiquen una diferenciación de este tipo entre los maestros y el resto de profesionales.

Según cita textualmente Esteve (1987):

“La ampliación de la Diplomatura al grado de Licenciatura en la formación inicial de los maestros, es la única opción realista para hacer frente a las nuevas y crecientes demandas que la sociedad proyecta sobre los maestros, “dotándoles de una formación adecuada que les permita desempeñar adecuadamente los múltiples papeles que luego les vamos a exigir que desempeñen”.

Prolongar el tiempo de formación de los profesores de la enseñanza obligatoria constituye una tendencia generalizada en los países de nuestro entorno. Una de las conclusiones del Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesores de Educación Básica en los Países de la Comunidad Europea, organizado por la Universidad Complutense y celebrado en Madrid en 1989, decía:

“Respecto de las condiciones estructurales y del marco institucional y académico en que ha de desarrollarse el currículum de la formación del profesorado, se considera deseable que sea la Universidad la institución responsable de dicha formación, que se extienda a cuatro años, que posibilite la obtención de un título de licenciado y que prepare al más alto nivel a todos los profesores que van a atender la enseñanza obligatoria”.

La formación inicial debe suponer la preparación suficiente para desarrollar todas las funciones de la profesión docente.

2.3.4.1. Los modelos de formación inicial del maestro de Educación Física en Primaria

Según Contreras (1993) la evolución de la formación inicial del profesorado de primaria, ha dejado huella en dos paradigmas fundamentales:

- El modelo tradicional, en sus dos perspectivas:
 - a) Práctica.
 - b) Académica.
- El modelo técnico en su vertiente de entrenamiento.

a) La perspectiva del modelo tradicional

En ésta, el proceso de socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente el pensamiento bajo la presión de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución escolar. Es propia de la formación de maestros hasta el principio del Siglo XX.

El aprendizaje a través de la enseñanza con docentes experimentados, es el medio más eficaz y fundamental para la adquisición de la sabiduría que requiere la práctica en el aula. La perspectiva práctica del modelo tradicional, según señala Contreras (1993): “*Supone la ausencia o deficiencia en el apoyo conceptual y teórico*

de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica”.

En este modelo, se configura un tipo de profesor, basado principalmente en la práctica, pero desde su enfoque tradicional, caracterizado porque el conocimiento a transmitir ha sido acumulado lentamente dando lugar a la sabiduría profesional mediante el contacto directo y prolongado con la práctica, y en un saber de opinión puramente inducido.

Los conocimientos que se imparten en Educación Física son sistemáticos, valiéndose para sus fines, de ejercicios esencialmente naturales como la carrera, los saltos, las cuadrupedias, los lanzamientos, pero sin una base teórica que estableciera un método para tales conocimientos (el ejercicio por el ejercicio). Producíendose así una enseñanza más intuitiva que científica, a la que sin duda contribuye el escaso desarrollo de la fisiología, sobresaliendo el carácter práctico de la enseñanza, al tiempo que se empieza a dejar sentir la finalidad higiénica sanitaria de la materia.

b) La perspectiva académica tradicional

Se caracteriza principalmente por la concepción del profesor como especialista en la asignatura. Esta perspectiva considera dos etapas, la primera en el primer tercio del siglo XX y la segunda después de la guerra civil, se extiende a lo largo del régimen del General Franco. Para Contreras (1993), la perspectiva académica tradicional:

“Considera al profesor como un especialista de la materia cuyos contenidos debe transmitir, matizando el perfil el mayor o

menor hincapié que se haga en los instrumentos para una mejor transmisión de los contenidos”.

Diferencia dentro de esta perspectiva dos modelos: el Enciclopédico (planes de 1914, hasta 1930), y el Comprensivo (planes de 1945 hasta 1970).

- *La perspectiva académica de enfoque enciclopédico (1914-1930):*

El profesor empieza a ser considerado como un especialista en la materia, vinculando su formación al dominio de la disciplina y cuyos conocimientos debe transmitir. Esta orientación es distinta a la original de tipo práctico, aunque en ambas subyace el modelo tradicional. No se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, caracterizándose por la escasa importancia que se concede tanto a la formación didáctica de la propia materia cuanto a la formación pedagógica del profesor.

Tiene sus inicios en 1914 con el plan Bergamin y la Educación Física como obligatoria en la formación de los maestros. El modelo de maestro que se quiere formar en las Escuelas Normales, se centra en la metodología de las diferentes materias, y en la práctica frecuente en la escuela, lo que refuerza el carácter práctico y tradicional de su formación.

- *La perspectiva académica de enfoque comprensivo (1945-1970):*

La Ley de Enseñanza Primaria de 1945, dedica cinco horas semanales a la Educación Física y el deporte en la formación de los maestro. Se consolida la perspectiva académica, en la formación de los

maestros en la asignatura, caracterizada por programas oficiales en forma de cuestionarios y la aceptación pasiva por parte de los profesores del currículum que se le impone. Si bien dicha perspectiva académica adopta un enfoque comprensivo, en donde el conocimiento de la Educación Física unido al dominio de la técnica didáctica para la transmisión más eficaz y activa, constituyen las competencias fundamentales que ha de adquirir el nuevo profesor.

El plan de estudios de 1967 abunda en el perfil académico de enfoque comprensivo. Los cuestionarios establecen unos aspectos teóricos muy similares a los del plan 1945, añadiendo una importante preocupación didáctica con especial importancia en la dirección de clase, donde se establecen diferentes formas de dirección de la sesión.

c) La perspectiva técnica: modelo de entrenamiento

Esta perspectiva es provocada por la Ley General de Educación de 1970 (plan experimental de 1971). En este modelo predomina la adquisición de las destrezas técnicas, el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico. Para Contreras (1993), la perspectiva técnica:

“Supone un progreso sobre el modelo tradicional por lo que representa de enfoque racionalista y crítico con el quehacer empírico”.

Para Pérez Gómez (1988), el nuevo paradigma de formación inicial del profesorado se caracteriza porque se identifica la calidad de la enseñanza y la calidad de los productos, así como la eficacia y economía en su consecución. El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producidos por otros y

convertirlo en reglas de actuación. La actividad profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

El profesor es un técnico que debe conocer todo lo que comprende su intervención práctica con sus alumnos, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos. Esta racionalidad técnica reduce la actividad docente a una actividad instrumental, consistente en el análisis de los medios más apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico de índole moral de las metas de toda actividad educativa.

En su aspecto didáctico, se centra en la formación del docente en competencias específicas y observables, consideradas como habilidades de intervención, las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados que se esperan. Es el modelo más puro de la perspectiva técnica, se caracteriza por apoyarse en los resultados de las investigaciones sobre la eficacia docente desarrolladas dentro del paradigma de investigación proceso-producto: diseñando programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor en las técnicas de aplicación y habilidades que se han demostrado eficaces en las investigaciones previas.

2.3.4.2. Líneas de investigación en formación inicial

La formación inicial es el conjunto de experiencias que intentan ayudar a los futuros profesores a adquirir una formación (habilidades, conocimientos y hábitos) que les capacita para acceder a la enseñanza (Rodríguez, 1994). Actualmente, se considera que el proceso de formación del profesor es un proceso continuo, siendo la formación inicial una de las fases que se requiere para aprender a enseñar

(Zeichner, 1988) Para que este proceso sea coherente, Medina Rivilla (1990), citado por Sáenz-López (2000), nos habla de unas características que debería cumplir esta fase inicial de la formación: *"que sea abierta, crítica, reflexiva, integradora entre teoría y práctica, generadora de nuevos conocimientos desde la acción, que parta de las experiencias de los formadores y que posibilite paradigmas emergentes"*.

En consonancia con nuestra línea investigadora, Listón y Zeichner (1990) también recomiendan la utilización de la investigación-acción como técnica de formación para los estudiantes. Igualmente hay que dotar a los futuros maestros de estrategias e instrumentos para que puedan investigar sobre su enseñanza en el aula. Esta reflexión y estudio sobre su práctica es algo necesario, pero que en verdad no se lleva a cabo en los centros de formación, tal y como detectan Dunne y Bennet (1997) en sus estudios, observan una pobre capacidad de reflexión en los futuros profesores y sugiere un proceso de asesoramiento práctico durante la formación inicial. Los programas de entrenamiento para estudiantes basados en la observación pueden mejorar el conocimiento sobre la enseñanza tal y como han hecho Merkeley y Jacobi (1993), pero reconocen también que se pueden desconocer algunas conductas en el aula por falta de práctica.

Sobre los estudios en tomo a la formación inicial del profesorado, Fernández (1993) y Bravo (1995) relatan la historia de la formación inicial en Educación Física. La especialidad de Educación Física se crea en León en 1989, y a continuación en el resto de la geografía española. Los profesores de secundaria se forman en los INEF (Institutos Nacionales de Educación Física), que se están transformando a su vez en Facultades de la Actividad Física y el Deporte. El último paso para la formación académica se da al crearse el primer doctorado en Educación Física en 1987, tutelado por el departamento de Teoría e Historia de la

Educación de la Universidad de Barcelona. Según estos datos, las investigaciones tienen que ser muy recientes en nuestro país.

En los congresos, revistas y publicaciones en general sí hay un aumento considerable de las publicaciones, según esto, Devís (1994) afirma: *"sí podemos entrever un cierto despertar como consecuencia del reconocimiento de los estudios de Educación Física, en sus versiones de Diplomatura y Licenciatura, así como del acceso de nuestros estudiantes al Tercer Ciclo"*.

Dentro del periodo de formación inicial del profesorado, la fase del prácticum es un periodo propicio para estudiar la actividad como docentes de nuestros alumnos, como es el caso de nuestra investigación. En este ámbito Delgado Noguera (1990) realiza su tesis doctoral, analizando la reflexión en los profesores de Educación Física, y relacionando la capacidad reflexiva con el aprovechamiento del tiempo de clase y el conocimiento de los resultados a través de la observación, le seguirán después otros trabajos (1992, 1993a). En la misma línea, Del Villar (1993), analiza el conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, preocupaciones y satisfacciones, aplicando un programa de formación en las prácticas de 5º curso. Sus conclusiones quedan resumidas en lo siguiente:

- La necesidad de intervenir con prontitud en la fase de supervivencia.
- La mejora de su autoconcepto conllevará más satisfacciones. En este sentido la supervisión realiza un eficaz papel.
- Al conseguir el control del grupo mejora el interés por la enseñanza.

Rodríguez (1994) realiza su tesis doctoral sobre las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores en la Universidad de Sevilla.

Romero (1995a, 1995b, 2001) y Romero y col. (1994) continúan esta línea de trabajo sobre las prácticas, y desde una perspectiva interpretativa estudia este período, pero esta vez con los Maestros Especialistas en Educación Física. Desarrolla un programa de formación en tres fases: entrevistas, cuestionarios, diarios y observaciones.

Pascual (1994) realiza un estudio sobre un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado de primaria que tenía como base el grupo de discusión. Durante ocho meses diseña un programa dividido en tres fases, llevando un proceso de investigación-acción, donde se realizaban seminarios trabajando la participación, el diálogo, la colaboración y la discusión.

Continuando con los estudios sobre las prácticas, la tesis de Medina Casaubón (1995) aplica un programa de formación para alumnos de 5º en varias fases centrándose en el trabajo colaborativo entre los docentes. Como conclusión indica que el choque con la realidad no se elimina, pero si se suaviza mucho gracias al programa de formación que aplica.

Sobre un programa de investigación-acción y reflexión, nos encontramos con el programa de supervisión orientado a la reflexión sobre la acción, es el tratamiento de la tesis doctoral de Ramos (1999) donde investiga sobre la capacidad reflexiva guiada por la supervisión en un programa de intervención de casos. Sobre esta misma línea investigadora y analizando la autonomía de los alumnos como medio de formación y reflexión está la investigación de Sánchez y Del Villar

(2000) centrándose en alumnos de primaria para desarrollar esta autonomía y capacidad reflexiva.

Fuera de nuestro ámbito se han llevado a cabo investigaciones interesantes dignas de reseñar. En Argentina, Guidi y Maleta (1996) aplican un programa de reflexión durante la fase de las prácticas. Allison (1990) estudia la observación como instrumento útil de formación para la docencia en Educación Física. Rovegno (1992a, 1992b) estudia el impacto de la reflexión en los profesores de Educación Física durante su formación inicial, dentro del proceso del aprendizaje de la reflexión detecta que algunos docentes prefieren recibir conocimientos antes que reflexionar.

En nuestro ámbito. Locke (1987), Schemp (1993), y Bain (1990) citados por Ramos y cols (2000) llaman la atención de que la mayoría de los programas de formación inicial de profesores de Educación Física desarrollados hasta ese momento, producen un impacto educativo muy limitado en los estudiantes, según los siguientes motivos:

- Fragmentación de conocimientos entre las variadas disciplinas que componen el plan de estudios.
- Falta de cohesión conceptual y confusión sobre las ideologías profesionales entre formadores por la ausencia de una cultura profesional común.
- No asumir que la función prioritaria es formar profesores.
- Ausencia de una preparación sistemática para el aprendizaje y desarrollo de habilidades específicas de enseñanza.

En el ámbito general de la enseñanza, Huling-Austin (1990) citado por Ramos y cols (2000) según una investigación sobre los programas de formación dice:

- Los programas de formación inicial tienen que ser flexibles, es decir, adaptados a las necesidades individuales y a la situación de trabajo del propio profesor.
- La investigación muestra la importancia del profesor de apoyo, profesor-mentor o tutor.
- Tener en cuenta la asignación de docencia a los profesores principiantes, a los que normalmente se asignan a clases que los veteranos no desean, o a asignaturas que no han estudiado, etc.

Según los anteriores argumentos y las investigaciones de Locke (1987), Graham (1990), Bain (1990) y Schemp (1993) citados por Ramos y cols. (2000) podríamos establecer unas premisas sobre la eficacia de un programa formativo:

- Una concienciación permanente por parte de los formadores de que el objetivo principal es formar y preparar profesionales de enseñanza.
- Una gran unidad ideológica y conceptual entre los formadores.
- Los fines y objetivos de la formación están claramente definidos y los contenidos, actividades y estrategias de formación son coherentes con ellos.
- Ofrecen un énfasis especial en los conocimientos y procedimientos prácticos.
- Presentan una cuidadosa selección de las estrategias y habilidades de enseñanza a aprender y desarrollar, respetando las exigencias de las futuras condiciones de trabajo del docente.
- Se presta una gran atención a las creencias, valores y concepciones que se perfilan en los estudiantes.

- Los programas de formación se caracterizan por prestar un fuerte apoyo a los profesores durante su periodo de formación inicial.

Las premisas anteriores se complementan con las características que elabora Soares (1996), que deben tener las experiencias de formación en Educación Física:

- Permitir revelar los deseos, preocupaciones y problemas de los profesores en formación referidas a las temáticas en análisis.
- Procurar la formación teórica del profesor principiante, alternándola con periodos de práctica, reflexión y evaluación de las experiencias vividas,
- Orientar y facilitar a los profesores en las transferencias de las adquisiciones que se van realizando para las situaciones de trabajo profesional.
- Crear situaciones prácticas de aplicación y experimentación, que incentiven la observación de situaciones reales de intervención con colegas experimentados,
- Condicionar la conceptualización de las informaciones y vivencias prácticas con la intención de poder teorizarlas.
- Asumir la analogía con las tareas que serán utilizadas por los profesores en su actividad profesional.
- Conferir al profesor la posibilidad de crear saber o generar conocimiento, a través de la utilización de la metodología de investigación.

Para concluir, Marcelo (1995) citado por Ramos y cols. (2000a) nos dice, que en un programa de formación inicial se deben potenciar las actitudes de reflexión y análisis permanente y crítico de su propia práctica, utilizando estrategias que tiendan a crear actitudes en los profesores (diarios, videos, grupos de discusión, seminarios, etc.) y

concibiendo al profesor como un práctico reflexivo, un sujeto que aprende y que es capaz de construir conocimiento a partir de su propia implicación personal y profesional.

En formación inicial las investigaciones se han centrado principalmente en conocer las expectativas y motivaciones de los profesores en formación, así como datos demográficos y socioeconómicos. Otros aspectos investigados han sido sus antecedentes sociales, criterios de selección, actitudes, procesos de socialización durante la formación, su personalidad y autoconcepto, así como aspectos cognitivos, o los estilos de aprendizaje y creencias. Las creencias han sido estudiadas por Lasley (1980).

2.3.5. La formación permanente de los maestros

Las actividades de formación que realizan los profesores después de haber terminado la carrera y durante su periodo docente recibe diferentes denominaciones como perfeccionamiento, formación continua, formación permanente, desarrollo profesional, formación en servicio.

Enseñanza e innovación son dos términos sin duda diferentes, pero convocados a fundirse en la realidad de un mismo proceso: proceso de una enseñanza innovadora. Una modalidad de enseñanza rutinaria, aburrida, mecánica e irreflexiva, es una enseñanza no innovadora, y, por ello, una enseñanza de escasa calidad. Por el contrario, una práctica de enseñanza reflexiva, reconstruida con imaginación en contextos y circunstancias particulares, basada en deseos y aspiraciones de ir haciendo las cosas cada vez mejor, será una enseñanza innovadora (Escudero Muñoz, 1986).

Según García Álvarez (1987) la formación permanente es

“toda actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa (tanto de desarrollo profesional como personal), de modo individual o en grupo, que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas”.

Esta necesidad le deviene tanto por el mismo concepto de formación como por la necesidad de su función profesional, que exige estar al día de acuerdo con las necesidades y cambios constantes que se producen en la sociedad en general y en la enseñanza en particular, “la innovación representa un tema y una perspectiva de síntesis e integradora de conocimientos, metodologías y prácticas pedagógicas (Escudero Muñoz, 1986).

García Suárez (1988), establece cuatro niveles en la formación permanente:

- *Primer nivel:* tiene como objetivo cubrir las deficiencias de la formación inicial.
- *Segundo nivel:* el objetivo de este nivel es la adecuación de los profesores ante los cambios producidos por el sistema educativo.
- *Tercer nivel:* es la formación conducente a la adaptación que se produce en el profesor por cambios de lugar de trabajo, de especialidad, u otros similares.
- *Cuarto nivel:* este último nivel comprende la formación recibida por medio de seminarios, equipos de trabajo, etc., que tienen por función actividades sobre investigación o profundizar sobre aspectos concretos de la labor profesional.

Los tres primeros niveles pueden considerarse como una formación básica dentro de la formación permanente del profesorado.

La formación permanente en nuestro país ha surgido mayoritariamente fuera de la administración educativa. Han sido los colectivos de profesores, instituciones escolares, Colegios Profesionales, etc.: sólo los institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y la Universidad Nacional de Estudios a Distancia (UNED), se preocuparon de esta labor.

Es a partir de la creación de los Centros de Profesores (CEPS) en 1984 cuando el MEC, se encarga de esta labor con los siguientes objetivos:

- Canalizar la información para los profesores a partir de una base de documentación.
- Colaborar en el desarrollo curricular.
- Ser centro de actualización de los profesores.
- Promover programas innovadores e investigación, sobre la realidad educativa.

Aunque la administración ha realizado un esfuerzo en este campo no se han conseguido grandes avance y la mayoría de los profesores no están muy contentos con su funcionamiento.

La necesidad de esta formación es defendida por todos los estamentos docentes, y apoyada por todas las instituciones internacionales: la OCDE en la propuesta elaborada en 1985 fija las finalidades que debe cumplir:

- Mejorar las competencias en la ocupación del conjunto del personal de un centro docente.

- Mejorar las competencias profesionales de un profesor considerado individualmente.
- Ampliar la experiencia de un profesor, en el marco de un perfeccionamiento de las perspectivas profesionales o de objetivos de formación.
- Desarrollar los conocimientos y el enfoque profesional de un profesor.
- Ampliar la educación personal o general de un profesor.

Dentro del sistema de enseñanza, Imbernón (1989), considera que:

- La formación permanente del profesor ha de propiciar cambios de actitudes, dar soluciones a problemas curriculares, promover la experimentación y reflexión sobre la práctica y no ser únicamente un recetario técnico.
- Los diseños de planes de formación permanente atenderán básicamente a la actualización científica, psicopedagógica, cultural así como cambios de actitudes necesarias para asimilar los avances correspondientes.
- Es necesario diseñar, elaborar y aplicar los mecanismos para evaluar la eficacia de las acciones de formación permanente del profesorado.

Y a partir de este análisis propone los objetivos que debe cumplir la formación permanente:

- Estudiar, experimentar y reflexionar sobre la práctica docente y su coherencia pedagógica a la luz de las nuevas aportaciones científicas.
- Intercambiar experiencias y reflexiones con otros profesionales mediante el trabajo en equipo.

- Adquirir nuevas técnicas de trabajo para llevar a cabo la necesaria experiencia docente.
- Acceder a centros de recursos, para coordinar, explorar y difundir la información relativa a la educación.
- Participar y colaborar en investigaciones didácticas.
- Adquirir actitudes, hábitos y técnicas de autoaprendizaje.

Pérez Serrano (1990), a partir de la reforma educativa la administración propone para la promoción profesional de sus profesores una serie de estímulos como:

- Programas dirigidos a mejorar la práctica docente en los centros educativos.
- Elaboración y difusión de materiales para la formación permanente.
- Apoyo a las iniciativas de formación permanente.
- Organización y reestructuración de la red de formación permanente.
- Programas especiales de coeducación, salud, etc.
- Actuaciones en el campo de la intervención psicopedagógica y orientadora.
- Apoyo a los movimientos de renovación pedagógica y entidades sin ánimo de lucro para la formación del profesorado.

El concepto de formación permanente abarca diferentes dimensiones, Howey (1985):

- El desarrollo pedagógico: actividad del currículum.
- El conocimiento y comprensión de sí mismo: mejorar la imagen personal.
- El desarrollo cognitivo: adquisición de conocimientos y mejora de estrategias.

- El desarrollo teórico: basado en la reflexión el profesor sobre su práctica.
- El desarrollo profesional: a través de la investigación
- El desarrollo de la carrera: mediante la adopción de nuevos roles docentes.

2.3.5.1. Líneas de investigación en formación permanente

Las dificultades con que se encuentra un profesor una vez que ha salido del centro de formación, es muy grande, y prueba de ello es el poco resultado de muchos talleres y conferencias que tienen casi nula repercusión en las aulas.

La puesta al día en Educación debe ser una constante en la formación permanente del profesorado, y si en un plazo de cinco a siete años, un titulado universitario no se actualiza, quedará desfasado (García y Pérez, 1984), y la simple formación inicial del profesorado, con sus componentes teóricos y prácticas docentes, no parecen ser suficientes para mantener de por vida una forma de trabajo efectiva, por lo que hace falta un perfeccionamiento continuo (Wilson, 1990, citado por Castejón, 1995).

Los modelos tradicionales de formación permanente que se llevan cabo en la Universidad, se hace a través de los ICE, creados en 1969, donde se organizaban cursillos en los que un experto transmite sus conocimientos. Este sistema ha tenido muy poca aceptación y prueba de ello es la escasa asistencia que han tenido estos cursos. En respuesta surgen los CEP en 1984 donde el contenido y la forma de llevar a cabo los cursos amplían las posibilidades de formación permanente a seminarios, asesoramiento, investigaciones aplicadas al aula, etc. Actualmente los CEP también están en una crisis provocada,

entre otras causas, por el "fenómeno de los sexenios" y por el estancamiento de los recursos (García Lázaro, 1994. citado por Sáenz-López, 2000).

En esta línea Viciana (1996) llega a sintetizar las críticas que ha recibido la formación permanente en los últimos años:

- Deficiente planificación. No se guiaban por las demandas del profesorado.
- Falta de conexión entre la investigación y el perfeccionamiento.
- Carencia de evaluación de las actividades de formación.
- Excesivo coste económico para la escasa repercusión que algunas actividades (cursos tradicionales) tienen en la formación del profesorado.
- Mayor motivación de los participantes hacia los certificados que hacia los beneficios de las actividades de formación.
- Cursos descontextualizados, excesivamente teóricos sin dar la posibilidad de participar a los asistentes.

Si se consiguiera una formación permanente bien concebida y realizada podría no sólo contrarrestar el fracaso escolar, sino también elevar la calidad de la enseñanza (García Álvarez, 1993). Tal y como dice Imbernón (1993) los programas podrían tener unos objetivos y líneas de actuación diferentes para mejorar los resultados de la formación permanente del profesorado:

- La formación centrada en la escuela.
- La unión institucional entre la formación Inicial y la formación permanente. No se puede olvidar el papel de las universidades en la formación permanente.
- La participación del profesorado en la reforma y en la aplicación específica del currículum.

- La participación de los profesores en el diseño, planificación y evaluación de los planes de formación permanente del profesorado.
- La formación a través de los grupos de trabajo, fomentando la Investigación-acción.
- La unión de la teoría y la práctica (Marcelo, 1994).
- La individualización, entendida como la adaptación de la formación a las necesidades e intereses de los participantes.

Sería muy interesante poder conseguir un interés, un compromiso, una participación más activa por parte de los docentes para conseguir una implicación mayor en programas adecuados en formación permanente. Si se consiguen acercar las dos posiciones correctamente se coincidirá con intereses comunes para avanzar conjuntamente hacia la mejora del currículum y la investigación educativa.

Sobre las tesis doctorales realizadas en España en tomo a la formación permanente, podemos citar las siguientes:

García Russo (1993) desarrolló un curso de especialización en Educación Física para 39 maestros. Diseñó un primer año teórico y un segundo de prácticas junto con un seminario de investigación-acción colaborativa. Concluyó afirmando que el proceso de investigación-acción favoreció el aprendizaje colaborativo de los maestros.

Blández (1994) utilizando la investigación-acción, analiza a quince profesores de primaria orientando los contenidos del programa de formación al uso de materiales, del espacio, y su organización para construir ambientes de aprendizaje.

En la misma línea está el estudio de Fraile (1995) que realizó un seminario de formación para maestros de Educación Física basada en la investigación-acción en cinco fases:

- Análisis de la situación inicial de los profesores del seminario, sobre la observación y análisis de su labor docente.
- Compartir con los demás participantes la información recogida en sus clases.
- Elaborar estrategias que les permitan resolver los problemas observados.
- Puesta en práctica del programa elaborado y recogida de datos.
- Análisis de datos y elaboración de teorías.

La tesis de Granda (1996) que abarca tanto la formación inicial como la permanente. Estudia seis casos en Melilla, utilizando la observación, la entrevista y los diarios. Su investigación se centra en estudiar la fase interactiva de la enseñanza, la toma de decisión de los profesores durante sus prácticas.

Viciiana (1996) continúa la línea de investigación de Delgado Noguera sobre la formación permanente del profesorado de secundaria. Con una metodología mixta y con carácter interpretativo, diseña un programa de formación de cinco participantes y dividido en tres fases y en el que utilizaba el grupo de discusión, entrevistas, cuestionarios y análisis de video en grupo, concluyendo que el aprendizaje es la mayor fuente de preocupación de los profesores.

Sicilia (1997) analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del pensamiento de los alumnos, utilizando el diario como instrumento de investigación.

En la formación permanente y el desarrollo profesional las investigaciones son recientes y fundamentalmente descriptivas y relacionadas con estudios sobre desarrollo del currículum e innovación, Showers y cols., (1987). Las variables estudiadas por estos autores han sido:

- Las características del profesor: sus conocimientos, destrezas, estilo de enseñanza y de aprendizaje, sus características personales, autoconcepto, etc.
- Las características de la escuela y de los sistemas escolares: el estilo de liderazgo, cohesión entre los profesores, etc.
- Los programas de desarrollo personal.

MARCO TEÓRICO

**2.4 La Educación Física
ante los alumnos: sus
intereses y motivaciones**

2.4. LA EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LOS ALUMNOS: SUS INTERESES Y MOTIVACIONES

Los alumnos son los destinatarios de todo proyecto educativo. En el estudio realizado en los apartados anteriores, hemos podido comprobar cómo en las primeras etapas la legislación en materia educativa era escasa y no tenía muy en cuenta las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociológicas de los alumnos. Como consecuencia de ello no cabría esperar que los intereses de éstos hacia la asignatura hayan sido relevantes, siendo considerada durante mucho tiempo una asignatura especial y poco valorada.

Sin embargo, en la legislación actual, y fundamentalmente desde la segunda mitad del siglo anterior, la Educación Física ha pasado a ser considerada como materia fundamental y fundamentada en el currículum del alumno. No obstante, los profesionales de esta materia han encontrado resistencia por el interés hacia la asignatura por parte de los padres, alumnos y profesores, teniendo que llevar a cabo una gran labor de convencimiento sobre los beneficios y necesidad de la práctica del ejercicio físico en la escuela y a lo largo de la vida.

También, como consecuencia de esto, son recientes las líneas de investigación sobre los diferentes campos de la Educación Física debido, fundamentalmente, a que la consideración del profesorado de Educación Física como licenciado universitario en España sucede a partir de finales de la década de los años sesenta del siglo anterior. Más tardíos son los estudios que hemos podido encontrar, sobre la

percepción y perspectivas de los alumnos sobre la asignatura, y que se han desarrollado fundamentalmente a partir de la década de los 90. Aquellas que tienen relación con los aspectos tratados en este trabajo las recogemos a continuación.

Diferentes investigaciones confirman que el comportamiento del profesor y el contenido del currículum son factores determinantes tanto de actitudes positivas como negativas del alumno hacia la Educación Física (Figley, 1985; Dauer y Pangarazzi, 1989; Harrison y Blakemore, 1989; Aicinema, 1991; Browne, 1992; Luke y Cope, 1994) (en Moreno y Hellín, 2001a).

La evolución que ha tenido, hasta nuestros días, el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes sistemas educativos, ha culminado en una situación en la que, al menos en teoría, se ha empezado e tener en cuenta sus opiniones e intereses. De esta forma se ha querido dejar atrás el carácter unidireccional de la educación. Para Vegas (2001) “*una de las áreas en que en mayor grado se ha asimilado este cambio es en la de Educación Física*”. En este sentido, puede resultar de gran utilidad la clasificación que hace Florence (1991) sobre los intereses y las necesidades de los alumnos que se pueden desarrollar a través de la Educación Física.

Existe una reciente línea de investigación que incide en este aspecto, aunque los trabajos de aplicación práctica son escasos. Según afirma Devís (1999) “*en España se empieza a palpar una reciente preocupación por el tema, de la mano de autores como Granda Vera (1995), Pérez Lara (1998), Hernández (1999), y la atención a autores importantes como Sparkrs y Kirk*”. De entre los trabajos encontrados, cabe destacar los de Jiménez y Ojeda (1994), Lacasa y Lorente (1999) y el mismo Devís (1999).

Por otra parte, siguiendo los estudios sobre intereses y actitudes hacia la Educación Física, realizados por Moreno y cols. (1996), Sánchez Bañuelos (1996), Torre (1998), Ponseti, y cols. (1998) y Pieron (1999), para el alumno las clases de Educación Física resumen básicamente lo que es dicha asignatura. Las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado. Esta valoración va a ir generando actitudes más o menos positivas hacia la asignatura, y a su vez hábitos de práctica de ejercicio físico, o por el contrario, no dejarán más huella que la del recuerdo de la etapa escolar (Moreno y Hellín, 2001a, 2001b)).

Luke y Sinclair (1991) han investigado los determinantes que llevan a generar actitudes positivas o negativas hacia las clases de Educación Física, proponiendo cinco con el siguiente orden: contenidos del currículum, comportamiento docente, ambiente de clase, percepción de sí mismo e instalaciones y equipamientos disponibles.

En nuestro país destacan las investigaciones de Mendiara (1986), Sánchez Bañuelos y cols. (1986), García Ferrando (1993), Mendoza y cols. (1994), Sánchez Bañuelos y cols. (1984) Fernández García (1995), Moreno y cols. (1996) y Torre (1998), que coinciden en afirmar que para un tanto por ciento elevado de escolares, las clases no resultan divertidas y lo que es fundamental, no es un elemento que les motive para la práctica de la actividad física en el tiempo de ocio.

No obstante, la actividad físico-deportiva está ocupando paulatinamente un lugar privilegiado dentro del marco de la sociedad occidental. La magnitud social del fenómeno deportivo ha calado profundamente en virtud de la importante difusión que de él se hace en los diversos medios de comunicación (Stein, 1972; Ferguson, 1963; Fishman, 1978; Gerbner, 1964; Tuchman, 1978 y Moreno cols. 2003).

La profusión del fenómeno físico-deportivo y la creciente consideración desde diversos ámbitos de la Educación Física como área de conocimiento fundamental para una formación integral, está provocando un serio cambio de concepción y vivencia de los contenidos en Educación Física.

Por otro lado, es un objetivo primordial de la Educación Física elevar los niveles de eficacia de actuación del educador para lograr progresivamente la satisfacción de las metas principales señaladas en los diferentes niveles educativos. En concreto, desde los centros de formación del profesorado se intenta mejorar la calidad docente del educador (Conde y cols. 1994; Contreras, 1994; Diez, y cols., 1994; Fraile, 1994; García Ruso, 1994; Romero Cerezo y cols., 1994;). De igual forma, es altamente interesante poseer información directa de la influencia de dicha formación sobre los sujetos que reciben la acción docente.

En los últimos años, se está produciendo una revalorización de la Educación Física como contenido capaz de establecer una formación integral de la persona a través de manifestaciones motrices, auspiciado por el incremento importante de profesionales vinculados con esta área de conocimiento. Y, por otro lado, diversas investigaciones (Dauerand y Pangrazi. 1986; Gabbard y cols., 1987; Gallahue, 1987; Raviv y Nabel, 1992) llegan a confirmar que durante muchos años el objetivo más importante de los programas de Educación Física ha sido el desarrollo de una actitud positiva e interés hacia la misma. Estos hechos han sido demostrados recientemente por Luke (1991) y Luke y Cope (1994). Por el contrario, no sucede lo mismo en los programas destinados a la promoción de un aprendizaje deportivo (Barber, 1982).

Una forma de comprobar la influencia de la mejora cualitativa percibida en Educación Física es el conocimiento de la valoración

efectuada por los alumnos de los contenidos recibidos en la misma (Gutiérrez, 1995), sobre todo, cuando conocemos de antaño la baja consideración de que ha gozado dicha asignatura.

Somos partidarios de que, mediante un estudio exhaustivo de las consideraciones de los alumnos sobre la asignatura de Educación Física, es posible desvelar la importante transformación que está operando dentro de dicho contenido en su aplicación dentro del ámbito escolar. Del mismo modo, es importante verificar que la actitud del alumno hacia la Educación Física viene derivada de la intervención docente del profesional de Educación Física, así como determinar la influencia causada por la fuerte socialización del fenómeno físico-deportivo favorecida por los medios de comunicación (Cagigal, 1966; Altheide y Snow, 1979; Hinmelstein, 1984; García Ferrando, 1990; Barbero, 1992).

Ya a mediados de siglo, la elaboración de algunos instrumentos para la medida de las actitudes en situaciones de rendimiento deportivo, puede observarse en el caso de McCue (1953), que construye un instrumento para evaluar la actitud del deportista según el nivel de intensidad en competiciones de deportes de equipo y en el caso de Lakie (1964), quien de igual forma elabora un instrumento para medir las actitudes según el rendimiento deportivo en deportes individuales (atletismo). En la misma línea, encontramos otras investigaciones que realizan su medición sobre las actitudes en la realización de ejercicios físicos (Kenyon, 1968. Richardson, 1960). También los entrenadores y profesores han sido investigados a través de diferentes cuestionarios, referente a sus actitudes, percepciones y motivaciones hacia el entrenamiento (Sisley y cols., 1990; Conkell y Imwold, 1992, Rizzo, 1995). Encontramos otros instrumentos evaluativos que se han encargado de medir las actitudes hacia la integración en Educación Física en niños discapacitados (Block, 1995) y también, algunas

investigaciones dedicadas al análisis de la imagen que el estudiante tiene de la Educación Física, aportando diferentes sugerencias para el cambio en actitudes de los educadores (Hendry y Weish, 1981, Friedmann, 1983).

Pritchard (1988) realiza un estudio de las actitudes hacia la Educación Física en Inglaterra, consultando a los padres, alumnos y profesores. El principal resultado de Pritchard indica que la mayoría de la muestra analizada atribuye valores a la Educación Física de mejora para la salud y condición física y para el desarrollo de una buena conducta deportiva. Los padres la consideran una materia importante en el currículum, mientras que los profesores establecen que los objetivos a conseguir en la Educación Física no se cumplen en muchas ocasiones por las diferencias sociales existentes en cada uno de los grupos. Otros estudios (Harris, 1970; Mowatt y cols., 1988; Hellín, 2003), a través de investigaciones que se correlacionan, establecen que las actitudes hacia la actividad física son más positivas a medida que ésta se practica con mayor frecuencia. Delffosse y cols (1994) intentaron comprobar si existía una mejora en actitudes hacia la actividad física a través de un programa de actividades físicas cotidianas que se aplicaba al unísono en la escuela y en casa. Los resultados confirmaron que los escolares que realizaban actividades físicas de forma cotidiana presentaban actitudes significativas y más favorables que los grupos de control con los cuales no se aplicó el programa.

Es importante poder llegar a determinar el grado de consideración que el alumnado posee de la Educación Física en el ambiente escolar, como recientemente afirma Graham (1995a, y b). Para ello, se ha diseñado un cuestionario de las actitudes e intereses de los alumnos hacia la Educación Física, centrado esencialmente en focos de alto interés tales como la valoración de la asignatura, valoración del profesor, relaciones con el profesor de Educación Física y comparación

con el resto de las asignaturas. Entre algunos de los trabajos que utilizan instrumentos de medida de las actitudes hacia la Educación Física encontramos el de Adams (1963) y también el de Edgington (1968), quien a través de un cuestionario compuesto por 66 ítems, con 32 manifestaciones positivas y 34 negativas, los agrupa en cinco bloques (desarrollo de la condición física, habilidad, cognición, afectividad y sociabilidad), posteriormente, este instrumento fue utilizado por Stewart y Green (1988) y Stewart y cols. (1991).

2.4.1. Modelos teóricos aplicados al estudio de las motivaciones en la práctica físico-deportiva

Si es importante conocer la frecuencia de práctica físico-deportiva en la población en general y en el ámbito escolar en particular y, teniendo en cuenta los bajos niveles de práctica que se registran, será preciso conocer los motivos por los cuales no se practica y establecer programas y estrategias enfocados a la promoción de la actividad físico-deportiva (Mowatt y cols., 1988). No obstante, creemos necesario profundizar en modelos explicativos centrados en las actitudes y la motivación que, nos pueden aportar un mayor conocimiento del proceso de generación de hábitos de práctica físico-deportiva.

Tercedor (2001), señala que las actitudes suponen un preámbulo para las conductas. Cualquier actitud genera una disposición de ánimo hacia alguna situación que implicará una motivación que orienta nuestras acciones.

Este autor, citando las aportaciones de Marín (1997) señala tres componentes fundamentales en las actitudes: el cognitivo, el afectivo y el conductual o reactivo.

En el componente cognitivo están inmersos los conocimientos, valores y creencias que sobre cualquier objeto o situación poseemos, y que nos llevarán a tener un determinado juicio. En el componente afectivo se produce una manifestación de sentimientos o preferencias personales que puede marcar la conducta desarrollada. En el componente conductual se produce una acción manifiesta que es producto de los componentes anteriores y que determina un comportamiento más o menos distante respecto de la actitud manifestada. Por tanto, será este componente el que realmente defina las actitudes.

Generalmente suele existir coherencia entre nuestras actitudes y los comportamientos derivados de las mismas, de tal forma que una toma de posición favorable hacia algún hecho nos hará tener comportamientos positivos hacia el mismo. Desde el punto de vista de la práctica de actividad físico-deportiva este hecho es muy importante. Si somos capaces de conseguir una actitud positiva hacia la práctica, con bastante probabilidad los comportamientos de los sujetos se dirijan hacia la misma. Parece que esta estabilidad actitudinal se mantiene durante la juventud; sin embargo, en la etapa adulta se producen toda una serie de factores que tienden a producir comportamientos no acordes con las actitudes manifestadas respecto a la práctica física. Por tanto, parece ser que la actitud es un requisito necesario pero no imprescindible para conseguir adherencia a la práctica física. Será positivo encontrar los elementos que generen un nexo indisociable entre la actitud y el comportamiento (Delgado y Tercedor, 2001).

Incluso, en el caso de la práctica de actividad física, nos podemos encontrar actitudes desfavorables con comportamientos positivos de acercamiento a la misma que, sin duda, vienen marcados por otra serie de actitudes más consolidadas. Por ejemplo, hay personas que realizan ejercicio con la única intención de mantener una figura corporal,

aunque no disfruten realmente haciendo el mismo. Su actitud hacia la práctica no es favorable; sin embargo, la presión social le lleva hacia un comportamiento positivo sobre la misma.

Quizá, como nexo de unión entre la actitud y el comportamiento podemos encontrarnos con la motivación y las emociones derivadas, como causa última que nos induce a realizar una determinada acción sobre un determinado objeto. En el ámbito de la actividad física y el deporte, el estudio de la motivación parece un factor clave, ya que permite conocer por qué algunas personas eligen realizar esta actividad y otras no, los factores que se encuentran relacionados con esta elección, y aquellos que determinan que se permanezca en ella o se abandone.

Según De Catanzaro (2001), la motivación supone toda una serie de

“impulsos que nos hacen alterar o mantener el curso de nuestra vida, buscando la supervivencia, el desarrollo, la reproducción, el ascenso social, o cambios en aspectos más finos de nuestra relación con la naturaleza y con las otras personas”.

Las conductas dirigidas hacia metas producen toda una serie de sensaciones y acontecimientos fisiológicos que constituyen nuestras emociones y que pueden reforzar nuestra actitud hacia algún suceso o, por el contrario, generar tendencias al rechazo.

Según este autor, las respuestas emocionales ante diversos estímulos se van modulando progresivamente. De esta forma, un proceso bien conocido es la habituación, mediante la cual, las emociones y motivación tienden a disminuir conforme nos acostumbramos a los estímulos iniciales. Un ejemplo claro de este

hecho lo encontramos en el niño que recibe un regalo por su cumpleaños y no para de jugar con él durante ese día. Progresivamente irá perdiendo apego a dicho juego hasta que termina por abandonarlo. Por el contrario, encontramos el proceso de sensibilización, mediante el cual, la exposición repetida ante un estímulo provoca una respuesta progresivamente creciente hacia él. Todos estos procesos están muy relacionados con el condicionamiento clásico conductista. Desde el punto de vista de la práctica físico-deportiva debemos buscar procesos de sensibilización que consoliden conductas en los sujetos.

Quizá un fuerte influjo para la creación de las actitudes lo encontramos en la propia satisfacción y refuerzo personal. Existe la tendencia de despreciar situaciones no gratificantes para reafirmar aquellas que nos satisfacen y nos presentan ante los demás con una identidad propia (Velázquez, 1996; Marín, 1997). Existe una tendencia auto conservadora que marca con claridad la actitud ante diversos hechos y la motivación hacia los mismos (De Cantarazo, 2001). Esta circunstancia nos lleva a considerar que es preciso plantear la actividad físico-deportiva de forma agradable e integradora al sujeto. Cuando la actividad física sea un elemento de exclusión y no sirva para expresar la identidad del sujeto ante un determinado grupo, tenderá a rechazarse. Este hecho requiere del logro de cierta competencia en el desarrollo de la actividad físico-deportiva. Es preciso conseguir en los niños unas ciertas cualidades mediante las cuales pueda enfrentarse al medio social con garantías de éxito.

En relación a este tema, Gutiérrez (2000) señala dos principios del comportamiento humano, con respecto a la participación de los niños en actividades físicas:

- El Principio de percepción de competencia. Las personas necesitamos sentirnos competentes en alguna de las áreas del

ser humano: intelectual, afectivo-social y física o motriz. Proporcionar sentimientos de competencia derivados de la participación en actividades físico-deportivas constituye un importante refuerzo, ya que muchos problemas sociales son el resultado de un fracaso en el desarrollo de percepciones positivas de uno mismo.

- El Principio de diversión. Para que los niños adquieran el conocimiento, la habilidad y puedan ser físicamente activos, debemos dar prioridad a que los procesos de aprendizaje estén mediados por un alto componente lúdico.

El juego, como expresión libre del niño, es una forma natural y extraordinaria de aprendizaje. Como manifestación innata, prepara al sujeto para el correcto desenvolvimiento en el medio social. La satisfacción y el disfrute asociado al juego motor constituyen emociones gratificantes que se asociarán a actitudes positivas, siendo un foco de motivación hacia la práctica repetida del mismo. Mediante el juego motor seremos capaces de evitar el fenómeno de habituación de las emociones y provocar una sensibilización creciente y progresiva a la práctica de actividad física.

Si el juego es esencial para el logro de actitudes positivas hacia la práctica, es importante tener en cuenta que no hemos de caer en un “ludismo gratuito” carente de aprendizaje y donde sólo esté presente el canal de desarrollo físico. Toda actividad ludo-motriz ha de verse impregnada de significación conceptual y afectivo-social.

Será preciso, como punto de partida, generar actitudes positivas hacia la práctica de actividad físico-deportiva, que pasan por el planteamiento de situaciones gratificantes y expresivas de la identidad personal ante el grupo y en relación con él, que suponga un refuerzo

positivo que consolide la conducta. No obstante, posteriormente es necesario afianzar el comportamiento y evitar que actitudes positivas hacia la práctica se vean abocadas a comportamientos de rechazo por otra serie de factores.

Es importante tener en cuenta que el refuerzo social de una determinada conducta se presenta como uno de los elementos generadores de actitudes hacia la práctica físico-deportiva más destacados. No obstante, existe una complicada red de factores que modulan y pueden modificar las actitudes (Tercedor, 2001).

Diversas investigaciones de corte psicológico han evidenciado una tendencia a repetir aquellas conductas exitosas y a suprimir aquellas que han resultado negativas. El instinto de conservación presente en toda conducta, tiende a la protección del yo y a la reafirmación dentro del medio social. La sensación placentera de ciertas conductas genera un rastro de memoria que tiende a automatizar las mismas. En este sentido, De Catanzaro (2001) señala la existencia de un sustrato neural en el reforzamiento e inhibición de las conductas, donde los neurotransmisores catecolaminérgicos tienen mucha importancia (dopamina). Las drogas que bloquean la acción dopaminérgica tienden a bloquear los procesos de reforzamiento y a disminuir las necesidades de movimiento.

El juego en el niño se constituye en un reforzador primario de gran magnitud e influencia en la conducta de cara al movimiento. Mediante el juego, el niño satisface toda una serie de necesidades básicas propias de su desarrollo (la diversión, la risa, el entretenimiento, la catarsis, entre otros). Pero, no hemos de olvidar que el ser humano evoluciona y deja de ser niño. Cuando esto ocurre, surge toda una amplia gama de metas y pretensiones que no pueden ser satisfechas mediante el juego o la actividad físico-deportiva. Lo que para

el niño era vital (movimiento y juego) para el adolescente o el adulto se ha tornado en algo prescindible y que es claramente superado por la necesidad de cubrir otra serie de metas; es decir, el reforzador primario se ha convertido en un reforzador neutro.

Llegados a este punto, para garantizar una adherencia al movimiento y la actividad física, será necesario transformar el estímulo neutro, que en su día constituyó un refuerzo primario, en lo que se denomina reforzador condicionado, que pueda seguir operando en conductas positivas. Para ello, será necesario generar una vinculación cognitiva positiva entre el estímulo neutro y los valores importantes para el sujeto dentro de la sociedad. En este sentido, la salud y la calidad de vida parece ser uno de los valores en alza dentro de nuestra sociedad, circunstancia que puede convertirle en el refuerzo condicionado más valioso de cara a una práctica regular y continua.

Podemos argumentar que el reforzador primario está guiado por una motivación intrínseca, es decir, la propia conducta produce emociones positivas desprendidas de la propia actividad. Así, un niño, cuando juega disfruta por el propio placer que la práctica genera y este hecho refuerza su conducta y la afianza. Sin embargo, el reforzador condicionado viene marcado por motivaciones de tipo extrínseco. Quizá, de la propia actividad no se derive un placer inmediato; pero, su realización lleva consigo beneficios que son importantes para la persona. Muchos adultos que realizan actividad física no sienten un disfrute inmediato con la misma, pero encuentran un refuerzo en la actividad por los beneficios que a otros niveles procura (salud, estética, relación social, etc.). Por otro lado, es necesario destacar que, en ocasiones, una motivación extrínseca puede ir afianzando actitudes positivas hacia un determinado comportamiento. Es posible, por tanto, descubrir beneficios intrínsecos después de que se haya generado una conducta por causas extrínsecas.

La construcción de identidad del ser humano va cambiando constantemente. Lo que hoy nos parece determinante en nuestro yo, en un futuro puede carecer de toda importancia. Hemos de preparar a los escolares y adolescentes para conocer cuáles son las múltiples identidades que se adquieren con el paso de los años. En relación a la actividad físico-deportiva, no es posible mantener una vinculación constante a una determinada actividad para toda la vida, por lo que será preciso poner en contacto a nuestro yo con identidades que se encuentran en estadios más avanzados. Es necesario que un adolescente sepa que, cuando alcance la madurez, le será muy difícil mantener la práctica de una determinada disciplina deportiva, por lo que sus hábitos de práctica deben modificarse y adaptarse a esa nueva identidad. Ante esta situación, el profesor Sparkes de la Universidad inglesa de Exeter considera muy útil el empleo de las denominadas “narrativas”, a través de las cuales se podrá conectar con diferentes experiencias corporales vividas y con identidades cambiantes.

Cuando en la etapa adolescente y adulta comienza a decrecer el reforzamiento primario del juego y la actividad física, es preciso poner al sujeto en contacto directo con situaciones de aprendizaje que puedan incentivar su adherencia a la práctica física. Mediante los incentivos, no es necesario que el sujeto reciba sensaciones positivas directas por la actividad, sino que se mantendrá en ella por las ventajas que acarreará en un futuro. Cuando asimilamos que una determinada conducta conducirá hacia un premio, tenderemos a reproducirla. Se establece una representación cognitiva del premio o castigo potencial que me afianza el comportamiento (De Catanzaro, 2001).

En este sentido, los beneficios saludables de la práctica físico-deportiva se convierten en uno de los incentivos más poderosos para generar hábitos positivos de práctica. Sin embargo, en la etapa

adolescente no opera de forma efectiva. Aquellos jóvenes que se sienten competentes en el deporte y con buen reconocimiento social tienden a realizar actividad físico-deportiva; sin embargo, los menos dotados no encuentran refuerzo positivo y abandonan. Así mismo, el incentivo que puede suponer la salud y calidad de vida futura es algo que perciben muy lejano y les causa poca preocupación. La pretendida amenaza pierde consistencia y no hay vinculación con la práctica. Quizá con posterioridad en la etapa adulta, las manifestaciones reales y constatadas de deterioro físico puedan suponer un estímulo condicionado para comenzar a practicar.

Otro aspecto importante a considerar se centra en el conflicto de intereses creado por diferentes motivaciones. Con relación al juego y a la práctica físico-deportiva en el escolar estos conflictos son menos frecuentes, debido esencialmente a que existe una fuerte motivación intrínseca centrada en el placer de la tarea. La mayoría de las ocasiones los conflictos de los niños son generados por los adultos y no por sus propias confrontaciones de motivos, al comprometer las acciones de los niños y generarles dudas. Por ejemplo, si el rendimiento académico de un escolar es bajo, los adultos tienden a retirarle de los juegos y práctica deportiva al creer en ellos un agente de distracción; cuando, quizás la causa del problema se centre en una inadecuada planificación de las tareas. Por el contrario, los conflictos de motivos en los adultos son muy frecuentes. De Catanzaro (2001), citando los trabajos de Miller (1959) destaca tres posibles conflictos de motivaciones:

- Acercamiento-acercamiento: en estos conflictos se ha de renunciar a una de las recompensas posibles para aceptar la otra.
- Acercamiento-evitación: en este caso, la meta posee consecuencias positivas y negativas a la vez.

- Evitación-evitación: se presentan dos opciones adversas y hay que seleccionar una de ellas (la menos perniciosa).

En relación con la práctica físico-deportiva en adultos, los conflictos de motivaciones suelen responder al primero de los tipos (acercamiento-acercamiento). En aquellos adultos convencidos de la importancia de la práctica física desde un punto de vista estético o de salud, se genera un conflicto cuando existen otra serie de aspectos que limitan las posibilidades de realizar ejercicio. Si no existe una fuerte atracción a la actividad (motivación intrínseca) y tan sólo encontramos una actitud positiva e incentivos a largo plazo, será habitual que rechace la práctica física y busque argumentos explicativos y de auto justificación a su conducta de rechazo. A la hora de elegir se produciría una disonancia cognitiva, ya que existe discrepancia entre sus creencias o actitudes y el comportamiento adoptado; pero es preciso diferenciar entre la verdadera disonancia cognitiva, en la cual, se vulneran emociones derivadas de motivaciones intrínsecas, de aquella “disonancia cognitiva aparente”, donde sólo se rechazan emociones derivadas de motivaciones extrínsecas. Coincidimos con Mendoza y col. (1994) que en la sociedad hay toda una serie de valores que se encuentran muy por encima de los beneficios derivados de la práctica física, como son: poseer una buena vivienda, un buen vehículo y disponer de dinero en abundancia ya que, mediante él podré satisfacer una gran cantidad de metas. Estaríamos en el plano de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1968), donde en primer lugar serán cubiertas las necesidades biológicas básicas (hambre, sed, etc.), en segundo lugar la búsqueda de estabilidad física, financiera y social, en tercer lugar la búsqueda del amor y, por último, la opulencia social. Cuando el sujeto perciba que la práctica de ejercicio físico altera el camino para el logro de estas necesidades, tenderá a relegarla a un segundo plano. No obstante, este modelo no es del todo desdeñable, ya

que el sujeto presenta una actitud positiva y buscará otras situaciones para satisfacer esa meta, pero prevaleciendo siempre las anteriores.

Otro concepto muy interesante introducido por De Catanzaro (2001) y que puede ser relacionado con las motivaciones a la práctica físico-deportiva es el denominado “*Aplazamiento de la satisfacción*”. En palabras del autor quedaría resumido en “*dolor a corto plazo por ganancia a largo plazo*”. En adultos que no poseen una marcada actitud positiva hacia la práctica física, pero encaminan su comportamiento hacia ella por motivos extrínsecos (control de peso, eliminación de colesterol, estética, entre otros) se genera un aplazamiento del placer para obtener beneficios saludables a largo plazo. Este elemento está generando una presencia masiva de nuevos practicantes instalados en la plena madurez. Por el contrario, en los niños y adolescentes no encontramos esta virtud. Si no se produce un placer asociado directamente a la tarea suelen abandonar y buscar la satisfacción en otras actividades. Esta es una de las causas por las cuales encontramos un descenso muy importante de práctica en adolescentes. Así mismo, una Educación Física centrada en el rendimiento y no significativa para el escolar no será precisamente modelo de motivación para instaurar conductas de acercamiento a la práctica físico-deportiva.

El entorno educativo debe convertirse en la plataforma que reoriente estas concepciones y responda a las necesidades de los adolescentes en materia de práctica físico-deportiva, donde los incentivos sean atrayentes pero, a diferencia de los adultos, aporte reforzadores positivos que guíen la conducta.

2.4.2. Estrategias metodológicas para la promoción de la práctica físico-deportiva en escolares

En relación con las diversas opciones en la promoción de la actividad física en niños, no podemos considerar solamente las actitudes de éstos hacia la práctica o bien el conocimiento que tengan sobre los posibles beneficios de la misma. Es importante que podamos valorar todas aquellas estrategias que puedan provocar un cambio cualitativo en las conductas de los escolares hacia la práctica deportiva.

Por tanto, parece lógico pensar, en espera de poder disponer de más investigaciones que consoliden esta idea, que para conseguir implantar la actividad física en el estilo de vida de la persona es más importante que dicha actividad sea considerada por el individuo como algo por lo que se siente atraído, interesado, motivado, en la cual disfrute, porque la misma le pueda aportar fines utilitarios planteados cognitivamente previamente a la actividad.

Teniendo en cuenta la promoción de la práctica deportiva como estilo de vida saludable, se puede indicar, siguiendo a Mendoza y cols. (1994), que las medidas adoptadas para la promoción de estilos de vida saludables han de permitir "...que las opciones más saludables en la vida diaria sean realmente las más fáciles de elegir, venciendo las resistencias culturales, económicas o físicas que las dificultan". El fomento de la actividad físico-deportiva en nuestro país debería considerar:

- Revisar críticamente el planteamiento, metodología y recursos empleados en la Educación Física escolar.
- Revisar a fondo la política de fomento del deporte en España.
- Fomentar, en todos los ámbitos de aplicación, la práctica de la actividad físico-deportiva como fuente de bienestar y

sociabilidad, más que como motivo de competencia entre unos y otros.

- Prestar más atención, estudiando y comprendiendo la génesis del sedentarismo, por parte de personas e instituciones interesadas en la igualdad de género, así como sobre otros estilos de vida relacionados con la actividad física.
- Considerar seriamente la conveniencia de un Plan Nacional para el Fomento de la Actividad Físico-deportiva de los Adolescentes (del cual se están dando los primeros pasos).
- Analizar y reflexionar sobre la relación entre los beneficios y los riesgos de la práctica deportiva.
- Existen diferentes factores microsociales (familiares, amigos, vivienda, escuela, etc.) macrosociales (sistema educativo, política deportiva de un país, medios de comunicación, etc.) y ambientales (condiciones climatológicas, área geográfica, grado de contaminación, etc.) que afectan de manera notable al estado de salud del individuo.
- Extremar el cuidado del mercantilismo que rodea hoy en día a la práctica físico-deportiva en relación con la salud. Este hecho ha dado lugar al surgimiento del llamado *salutismo*, el cual puede entenderse como el conjunto de creencias, valores y comportamientos sociales que configuran una interpretación errónea, inadecuada o limitada sobre la salud (Devís, 2000).

En esta misma línea de ideas, el papel del profesional de la Educación Física es esencial. Su intervención ha de asegurar que se despierte en el escolar el gusto por la práctica de actividades físicas como forma de aprovechamiento de parte de su tiempo de ocio. No obstante, existen una serie de barreras que dificultan esta tarea. Delgado (2001), citando a diversos autores, tales como Pascual (1994), Devís y Peiró (1992) y Devís (2000) señala una serie de aspectos en los

cuales es preciso reflexionar para el desarrollo de una Educación Física saludable:

- **Toda actividad físico-deportiva no es beneficiosa para la salud.** Muchas personas consideran que la práctica físico-deportiva es la panacea para conseguir un estado saludable. Incluso, que cualquier práctica será positiva. Como señalan Delgado y Tercedor (2002) existen muchas manifestaciones de práctica de actividad física que atentan directamente contra la salud. Será preciso conocer dichas actividades y valorar la relación coste-beneficio de las mismas. Estos autores, citando a Pérez Samaniego (1999) resumen los posibles beneficios y riesgos de la práctica de actividad física (tabla 4).

Efectos	Beneficios	Riesgos/perjuicios
Físicos	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora el funcionamiento de distintos sistemas corporales. - Prevención y tratamiento de enfermedades degenerativas o crónicas. - Regulación de diferentes funciones corporales (sueño, apetito, sexual) 	<ul style="list-style-type: none"> - Trastornos leves. - Afecciones cardiorrespiratorias. - Lesiones músculo-esqueléticas. - Síndrome de sobreentrenamiento. - Muerte súbita por ejercicio.
Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Prevención y tratamiento de alteraciones psicológicas. - Estado psicológico de bienestar. - Sensación de competencia. - Relajación. - Distracción, evasión y forma de expresión de las emociones. - Medio para aumentar el autocontrol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obsesión por el ejercicio. - Adicción o dependencia del ejercicio. - Agotamiento (síndrome de burn out). - Anorexia inducida por el ejercicio.
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento académico. - Movilidad social. - Construcción del carácter. 	

Tabla 4. Relación riesgos-beneficios en la práctica de actividad físico-deportiva. Tomado de Pérez Samaniego (1999)

- **El individuo es el único responsable de su salud.** Aunque exista una responsabilidad individual para el desarrollo de estilos de vida saludables, existen una serie de condicionantes microsociales, macrosociales y ambientales que condicionarán estas conductas. La dimensión social que la salud ha alcanzado en nuestros días es manifestación clara de esta tendencia.
- **Asociación directa entre ejercicio físico, apariencia física y salud.** Hoy en día estamos asistiendo a una verdadera revolución de la estética, que se convierte en fuerte mediador de la vida social. La buena imagen corporal se convierte en preocupación, ya que llega a ser un elemento de clara discriminación social (Toro, 1996). Dentro del mundo de la actividad física, las modas y la estética han penetrado con profundidad, generando en algunos casos conductas indeseables en ciertos sectores de la población (Toro, 2000; Devís, 2000; Devís y cols., 2000; Delgado y Tercedor, 2002).
- **La salud puede comprarse.** En la actualidad, la salud, como bienpreciado y demandado por la sociedad, corre el riesgo de convertirse en un producto más de consumo. Surgen de esta forma centros que se hacen llamar clubes de salud y que comercian con todo lo referente a ella. La mayoría de las ocasiones, este comercio de la salud va asociado a la promoción y venta de productos milagrosos para el usuario que le proporcionarán la salud con el mínimo esfuerzo.
- **Influencia de los medios de comunicación.** El marketing comercial se ha apropiado de la salud para transformarla en venta por correspondencia de productos milagrosos, donde lo que importa es la captación de clientes y no la promoción de la salud. Los medios de comunicación nos ofrecen constantemente la idea de lo que supone un cuerpo saludable, donde el hombre es una pila de músculos apretados y la mujer

la imagen de la extrema delgadez, todo ello aderezado con las conductas que desean vender junto a sus productos de moda. Gimnasia pasiva, cremas milagrosas, drogas adelgazantes, etc. invaden la sociedad de consumo en la cual nos encontramos.

- **Relación automática entre condición física y salud.** Las clases de Educación Física han estado marcadas durante mucho tiempo por la máxima de la necesidad del incremento de la condición física. Se sigue pensando que cuanto mejor sea la condición física del escolar, mejor será su salud. Sin embargo, actualmente en el ámbito de la salud se le concede mayor importancia al paradigma orientado a la actividad física, según el cual, la condición física y la actividad física ocupan posiciones independientes, a la vez que interrelacionadas, en la influencia que manifiestan sobre la salud de los individuos (Delgado y Tercedor, 2002). Bajo este paradigma se encuadra la actividad física orientada hacia la salud, cuya finalidad es incrementar la salud de los individuos mediante la práctica de actividad física, sin necesidad de provocar un aumento en los niveles de condición física.
- **Primacía del uso de tests en el ámbito escolar.** La utilización masiva en el entorno escolar de los tests de condición física es una manifestación de una orientación de la práctica hacia el logro del rendimiento bajo perspectivas positivistas que están claramente trasnochadas en la actualidad (Devís y cols., 2000).
- **Cualquier tipo y cantidad de actividad física son adecuados para la salud.** Si aceptamos las diferencias individuales entre los sujetos, será fácil comprender que la actividad física debe ser adaptada a las necesidades de cada colectivo, teniendo en cuenta los intereses, motivaciones y preferencias de las personas, y regulando los parámetros de intensidad, frecuencia y duración de la misma.

Una vez asumidas las dificultades existentes para abordar una correcta promoción de la actividad física saludable en el entorno social en general y en el ámbito escolar en particular, podemos destacar toda una serie de estrategias que pueden incidir de forma positiva en este objetivo:

- Debemos esforzarnos en proponer experiencias divertidas y gratificantes para los alumnos, con la finalidad de que vayan adquiriendo destreza y competencia en una gran variedad de actividades físicas al mismo tiempo que incrementan su nivel de condición física y se favorece el desarrollo de actitudes positivas.
- Partiendo de los intereses y motivaciones del niño, como es el deseo de jugar, el profesor tiene garantizado el éxito. Los juegos deportivos tradicionales son un contenido propio del currículum de la Educación Física y un recurso metodológico muy interesante desde el punto de vista educativo. Al mismo tiempo que involucra a los niños en una actividad global que incrementa su destreza y condición física, inicia a los niños en el conocimiento de la cultura propia.
- Optar por formas de organización que permitan ciertos niveles de individualización en la práctica docente. Establecer al menos dos o tres grupos, estando constituidos por alumnos de similar capacidad o bien de similar interés. Por otro lado, no se debe olvidar la necesidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares para aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales (Cano y cols., 1997; Delgado y Tercedor, 2002).

La motivación ha de ser otro de los puntos fundamentales de atención. Parece ser que existe una relación entre el disfrute en las

clases de Educación Física y la frecuencia de práctica fuera de clase (Mendoza y cols, 1994; Torre, 1998; Sánchez Bañuelos, 1996). Sobre esta cuestión, Delgado y Torres (1998) exponen una serie de características e implicaciones didácticas atribuibles a la Educación Física para que sea atrayente para el alumnado:

- Debe ser *lúdica*, para conseguir el disfrute y la satisfacción del alumno consiguiendo con ello su motivación.
- Debe ser *saludable*, para lo cual se requiere una reorientación de algunos contenidos curriculares, evitando incoherencias entre un modelo teórico de actividad física orientada hacia la salud y una puesta en práctica de un modelo al rendimiento.
- Debe ser *significativa* para el alumnado, tanto desde el punto de vista de consecución de metas, como desde el punto de vista de su satisfacción.
- Debe permitir la *autonomía* del alumno, para que la formación dada a nivel escolar le sirva en su vida cotidiana, creando un estilo de vida físicamente activo.
- Debe conseguir *funcionalidad futura*, creando un hábito de vida que le permita la consecución del bienestar personal y colectivo.
- Debe aprovechar y recuperar *espacios* no utilizados y evitar la infrautilización de los existentes, entre los que se incluye el propio colegio o instituto.
- Debe permitir *horarios flexibles* en su desarrollo, y acoger la *interdisciplinariedad* con profesionales de otras áreas profesionales y de conocimiento.

Hemos de motivar a los niños para que realicen actividad físico-deportiva con personas que son significativas para él. Esta estrategia puede animar a los niños a pedir el apoyo y la participación activa de

los padres para llevar a cabo una actividad física puntual, relacionada con alguna experiencia y aprendizaje de clase.

Las clases deben plantearse bajo una cierta implicación fisiológica, ya que hay estudios que demuestran que el disfrute en la práctica implica superar un cierto nivel de condición física y competencia motriz. Este aspecto está directamente relacionado con el llamado Umbral Mínimo de Adaptación Física para el disfrute (UMAFD) tratado por Sánchez Bañuelos (1996) en el desarrollo de su tesis doctoral. De este principio, Delgado y Tercedor (2002) destacan las siguientes consecuencias pedagógicas:

- La organización de cualquier tarea exigirá unos mínimos de condición física, habilidades o destrezas. Si dichos mínimos son alcanzados por el sujeto se asegurará el éxito en la actividad y podrá disfrutar de la misma. De lo contrario no disfrutará y puede sobrevenir la sensación de incompetencia motriz. Por otro lado, una derivación importante de este hecho supone que si el escolar disfruta con la actividad, tenderá a reproducirla en actividades extraescolares. Hay estudios que muestran cómo las actividades que reúnen determinados criterios pueden incitar hacia la práctica e integrarse como actividades físicas que se llevan a cabo durante toda la vida. Pangrazi y cols, (1996) señalan una serie de criterios a tener en cuenta:
 1. Actividad no competitiva.
 2. Elección de las actividades a realizar.
 3. Participación que no exija un gran esfuerzo mental.
 4. Actividades que puedan ser practicadas de forma individual.
 5. Percepción de valores personales en la práctica.
 6. Puede llevarse a cabo sin que implique autocrítica.

- Los mínimos exigidos para el desarrollo de una prueba tendrán que ser adaptados a las condiciones de los practicantes. Es el principio de individualización de las tareas.
- Se debe orientar a cada alumno hacia aquellas actividades físicas o deportes que resulten más adecuadas a sus capacidades. Todos tenemos más facilidades para realizar unas actividades que otras. De este modo, el educador debe presentar actividades variadas a través de las cuales los alumnos descubran sus motivaciones.

Por otro lado, el papel del docente como promotor de un estilo de vida saludable, es desarrollar una mentalidad físicamente activa. Para ello se deberá utilizar transporte alternativo al mecanizado (caminar, ir en bicicleta, ir sobre patines, etc.), implicarse en tareas domésticas (limpieza, jardinería, bricolaje, etc.) y realizar actividades recreativas (excursiones, paseos, bailes, deportes, etc.).

Según propone Corbella (1993), los elementos que influyen en la tarea educativa para la salud desde la Educación Física son:

1. El programa de Educación Física.
2. Las condiciones de aplicación del programa.
3. El profesor.
4. El alumno.

La forma de concebir el programa de Educación Física influye decisivamente en el tratamiento de las actividades físicas desde un punto de vista saludable. En España podemos encontrar algunas propuesta de programas para el desarrollo de la salud desde la asignatura de Educación Física.

La salud corporal está adquiriendo en la actualidad un fuerte empuje dentro del marco curricular de Educación Física. Es importante plantear una profunda reflexión sobre las directrices que dicho contenido representa en el entorno educativo, así como la forma en que es concebido y llevado a la práctica.

Según Almond (1992), para concretar unos contenidos esenciales para el programa de la asignatura desde una perspectiva de salud es necesario tratar:

- Los efectos a corto y a largo plazo de la actividad física sobre el organismo.
- Conseguir y mantener un peso óptimo.
- La relajación, recuperación y descanso adecuados después de la actividad física para mantener la salud.
- Actividad física segura y efectiva.
- Riesgos y beneficios de la actividad física en términos de salud.
- Prescripción de actividad física.
- Progresión de las actividades físicas.
- Planificación y responsabilidad personal respecto a la actividad física.
- Introducir y acoplar la actividad física en el estilo de vida propio.
- Analizar los obstáculos existentes para la participación en actividad física.
- Identificar y vencer las barreras personales en cuanto a la participación.

Un elemento a tener en cuenta a la hora de desarrollar una perspectiva de Educación Física basada en la salud será la motivación que logremos transmitir al alumnado en todo lo concerniente a los

contenidos que se desarrollen bajo esta nueva orientación de práctica de actividad física.

Tengamos en cuenta en este sentido las palabras aportadas por la profesora Peiró (1995):

“Una de las principales razones por la que los niños/as disfrutan realizando una actividad, bien sea física, deportiva o de cualquier otro tipo, la podemos encontrar en un aspecto especialmente poderoso de la motivación intrínseca, el logro. Es decir, el hecho de que los niños/as se impliquen en la realización de una tarea o actividad, le dediquen tiempo y esfuerzo o muestren interés por mejorarla, estará vinculado a que dicha tarea o actividad presenta una serie de retos a conseguir o alcanzar. En este sentido, podemos decir que el logro es un aspecto esencial dentro de la educación física escolar”.

Esta relación entre la motivación y los logros que el alumno es capaz de conseguir, ha estado en la mayoría de las ocasiones en contraposición con el tratamiento que las actividades físicas han tenido en las prácticas escolares.

La utilización de una evaluación de las capacidades de una manera normativa, habitualmente referida a baremos y tabulaciones alejados de la realidad del centro, del alumno, del contexto social y cultural en que ambos se encuentran, provoca que haya sido ampliamente criticada la presencia de unas valoraciones de las capacidades del alumno, que muy poco tenían que ver con las verdaderas aspiraciones y posibilidades de los logros que éstos podían alcanzar, viéndose de esta manera, habitualmente desmotivados y hasta ridiculizados en las comparaciones que entre compañeros se producen. Estamos seguros de que este hecho no hace sino

“desmotivar”. No se posibilita un ambiente de aprendizaje adecuado, donde el logro sea algo cercano y posible. Por tanto, deberíamos utilizar, como criterio fundamental de valoración, el esfuerzo y no el resultado obtenido. Para ello sería fundamental que el diseño de tareas y actividades de aprendizaje estuviesen al alcance de todos los alumnos, que sean capaces de realizarlas a su propio ritmo y según sus posibilidades.

Otro aspecto importante para reforzar la autoestima a partir de las posibilidades de movimiento y del esfuerzo que realiza el alumno, de inculcar un modo de vida activo y que se mantenga un compromiso con la vida activa, de que el alumno evolucione desde la dependencia del profesor a aprender a actuar con independencia, objetivos todos ellos ya mencionados en un programa saludable, pasa por ofrecer en nuestras clases responsabilidad y autonomía a los alumnos.

Los profesores ven en los procesos metodológicos activos y participativos una forma de perder el control y orden de la clase. Pero podemos actuar en muchos niveles de autonomía y responsabilidad, que gradualmente hagan del alumno el verdadero centro de interés del proceso de aprendizaje, situando al profesor en otro nivel.

Desde permitir que elijan entre varias opciones, que establezcan prioridades a la hora de realizar una tarea o en el ritmo de aprendizaje, ya comienzan a ser indicadores de que están tomando decisiones. Habrá que atender que esas opciones y elecciones no se realicen con la intención de esforzarse menos. No dudamos que un programa bien adaptado pueda lograr la plena autonomía del alumno, y que descubra por sí mismo que los hábitos saludables de la práctica del ejercicio no acaban en la clase de Educación Física, ni en el recinto del centro.

Quizás, en otro nivel de la programación sería suficiente con aceptar que la metodología que empleamos permita, como indica Corbella (1993):

- La utilización correcta de progresiones.
- La preparación de un calentamiento específico para cada sesión.
- La disposición de enfriamientos o vuelta a la calma cuando sea conveniente.
- La prestación de ayudas correctas en aquellos ejercicios con cierto riesgo.
- No plantear a los alumnos retos que comporten un peligro excesivo.
- Una exigencia diferente para alumnos de diferente nivel.
- Una evaluación con criterio.
- Una proposición de formas seguras de utilización del material.

Para finalizar, debemos considerar un último aspecto del programa, la evaluación.

Es ciertamente controvertido plantear una evaluación dentro de los programas de Educación Física con una perspectiva de salud ya que, teniendo un marcado carácter cualitativo, donde predomina un aprendizaje significativo, es fácil caer en criterios de evaluación cuantitativos que, por otro lado, romperían el espíritu propio de la filosofía de una promoción de salud en el entorno educativo.

Para la evaluación de la condición física relacionada con la salud, aspecto fundamental, han sido habitualmente utilizados tests o pruebas que están orientadas hacia el rendimiento físico y deportivo y no hacia los componentes físicos asociados a la salud. Esta circunstancia exige una reorientación de dichas pruebas de evaluación hacia una vertiente

más cualitativa que, por otro lado, exigirá un serio esfuerzo para su realización.

Para Seefeldt y Vogel (1989), citados por Devís y Peiró (1992) es preciso tener en cuenta ciertos problemas existentes en torno a este tema:

- Se pretende valorar la salud relacionada con la condición física sin ofrecer indicadores directos del estado de salud de los participantes (por ejemplo: presión sanguínea, respuesta cardiaca o lípidos en sangre).
- Se enfatiza un comportamiento saludable y a la vez se anima a los niños a realizar unos tests que pueden implicar violaciones de una conducta saludable (por ejemplo: estiramientos balísticos o de resistencia aeróbica sin una adecuada preparación).
- Se pide participación en actividades físicas dentro de los programas de salud, y a la hora de su valoración, se realiza cuantitativamente.
- No existe evidencia científica para relacionar los niveles de los distintos componentes físicos de la salud en los niños con su estado de salud cuando sean adultos.
- No se proporciona la evidencia necesaria para decir que, una vez alcanzando los niveles que indican los tests, se obtengan aquellos beneficios saludables con los que pretenden estar asociados.
- No se demuestra que las mejoras alcanzadas en la batería de tests tengan mejoras en el estado de salud de los niños y jóvenes.

Si la evaluación constituye un elemento más del proceso didáctico y la forma con que se lleve a cabo también puede influir en la salud o en

la adquisición de hábitos saludables por parte de los alumnos, deberíamos tener en cuenta la propuesta de Corbella (1993), que señala:

- Que sea una evaluación continua y formativa.
- Que se informe a los alumnos de cuáles serán los criterios de evaluación y de la importancia de la superación personal y del trabajo y el esfuerzo diario.
- Que en los tests de condición física no se exijan los mismos mínimos para todos, que se tengan presentes las capacidades personales de cada alumno su progresión.
- Que no se hagan pruebas o exámenes de habilidades o destrezas que no se hayan enseñado en clase y que puedan comportar riesgo.
- Que no se permita presentarse a pruebas que puedan comportar riesgo de lesión a aquellos alumnos que no hayan conseguido hacerlo durante las clases normales.
- Que se valoren específicamente los hábitos higiénicos.

Por otro lado, junto a la evaluación del programa, es preciso tener en cuenta las condiciones de aplicación del mismo. Si realizamos un énfasis especial en considerar todos los aspectos saludables de nuestro programa para la asignatura de Educación Física, no podemos olvidar el entorno, el lugar físico, instalaciones, vestuarios y los materiales que utilizaremos para el desarrollo de la misma. Serán necesarios unos requisitos mínimos de salubridad en cuanto a su mantenimiento, limpieza, calidad y estado de conservación.

También deberíamos considerar ciertos aspectos organizativos para el mejor desarrollo de la asignatura, y seguir manteniendo esa perspectiva de salud. Una de estas cuestiones hace referencia a los

horarios. Es preciso evitar la realización de las clases de Educación Física en los primeros horarios de la tarde.

A esta recomendación institucional deberían añadirse otras, como el que no coincidan dos días de clase seguidos y, a ser posible, en horas cercanas a la comida; que el trabajo de la clase posterior no requiera un nivel de atención alto y el que se permita, con una flexibilidad adecuada por parte del profesorado, un tiempo adecuado para cambiarse, lavarse o ducharse, antes y después de la clase.

Deberíamos pensar que un programa de Educación Física necesita de un profesor o profesora que lo lleve a cabo, que como mínimo no sea modelo de hábitos insanos y que tenga la capacidad de modificar y adaptar el programa adecuándolo siempre a las circunstancias que permitan conseguir ese objetivo de salud.

Si el propio docente no está comprometido con el desarrollo de hábitos saludables, será complicado que se implique decididamente por transmitir éstos a sus escolares. Delgado (1999), citando las aportaciones del Grupo de Trabajo Europeo para la educación para la salud (1989) señala que son necesarios una serie de factores para poder desarrollar la promoción de salud en el entorno escolar, entre ellos destacamos:

- Motivación del profesorado como punto de partida para iniciar el proceso.
- Existencia de una formación inicial y permanente en materia de educación para la salud adecuada.
- Marco legal apropiado para su desarrollo que, en el caso del sistema educativo español se encuentra muy apoyado en la L.O.C.E.
- Presencia de apoyo institucional.

- Intervención metodológica y didáctica acorde a las necesidades de la Educación Física para la salud.
- Intercambio de experiencias.
- Apoyo social al educador.
- Apoyo económico cuando sea pertinente.

Llegados a este punto es preciso señalar que, hasta el momento, los educadores se encontraban muy poco formados para abordar esta serie de contenidos que, aun estando regulados curricularmente, no encontraban un refrendo en actuaciones dentro del seno escolar. Los futuros planes de estudio y las revisiones que se establezcan de los mismos han de contemplar esta circunstancia para incluir asignaturas que formen más directamente en esta materia.

Devís y cols. (1998), señalan una serie de principios a la hora de hacer explícita la intervención en Educación Física para la promoción de la salud:

- Tomar en consideración los riesgos que existan al realizar actividad física.
- Centrar la atención en los aspectos cualitativos de la práctica en lugar de una visión cuantitativa del rendimiento.
- Reconceptualizar los conceptos de condición física y deporte, orientándolos a un enfoque de salud.
- Papel facilitador del docente.
- Educar al alumno en la importancia de evaluar los ejercicios y realizarlos con seguridad.
- Presentar una amplia y variada gama de actividades para que pueda participar todo el alumnado sin excepción.
- Considerar las características y limitaciones particulares de cada alumno.

- Facilitar la práctica positiva y satisfactoria, sin convertir la actividad física en un sacrificio o experiencia negativa.
- Favorecer el conocimiento y aceptación del propio cuerpo (sentirse bien con uno mismo) y el respeto al de los demás.
- Propiciar el conocimiento teórico y práctico básico para que el alumnado sea capaz de jugar un papel activo en su proceso de aprendizaje.
- Favorecer la conciencia crítica en el alumnado.

Generelo (1996) destaca que las relaciones entre la Educación Física y la promoción de calidad de vida exige el cumplimiento de una serie de principios básicos:

- Una adecuada selección de los contenidos que destaque desde una vivencia práctica todos los aspectos relacionados con los estilos de vida saludables.
- Establecer una educación emancipatoria en salud que convierta a los escolares en responsables de su propia salud. Esta circunstancia exige una intervención metodológica activa que otorgue protagonismo al escolar en su propio proceso de formación.
- Intervención lúdica que oriente la promoción de la actividad física hacia la ocupación del tiempo de ocio y genere adherencia a la práctica.
- Respeto a los ritmos personales bajo un enfoque pedagógico diferencial, que adapte las actividades a las posibilidades de cada sujeto.
- Educación para la salud como elemento interdisciplinar que aglutine la intervención de las diferentes áreas existentes en el centro escolar. Entendemos y compartimos la visión de Generelo al hablar de “*proyecto acumulativo*” en la promoción de la salud.

El alumno como sujeto y motivo del programa, se le ha de tener en consideración de manera primordial, sobre todo, con respecto a las concreciones curriculares que deban realizarse en el programa, como consecuencia de la integración de los diversos contenidos en la programación de aula. No hemos de olvidar que el alumno es el elemento sobre el cual va a recaer nuestra acción educativa y, por tanto, todas las consideraciones metodológicas establecidas deben hacerse realidad en un proceso planificado, sistematizado y secuenciado.

Capítulo 3

Planteamiento de la Investigación y Metodología

3 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

**Planteamiento de la
investigación y metodología**

- **Muestra**
- **Instrumento utilizado para la
investigación**
- **Tratamiento y análisis de los
datos**

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

3.1 Muestra

3.1. MUESTRA

El universo objeto de nuestra investigación está constituido por el conjunto de alumnos y alumnas de tercer ciclo de enseñanza primaria y primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria de la Región de Murcia.

Conocido el censo exacto de dicha población (tabla 5), procedimos a seleccionar el mínimo tamaño muestral para poblaciones finitas dentro de un diseño aleatorio simple.

	2^a curso del tercer ciclo de Primaria (6º E.G.B.)	1^{er} curso del primer ciclo de secundaria (7º E.G.B.)	2^º curso del primer ciclo de secundaria (8º E.G.B.)
Alumnos	8.914	8.987	7.247
Alumnas	8.262	8.856	6.232
Total	17.176	17.844	13.479

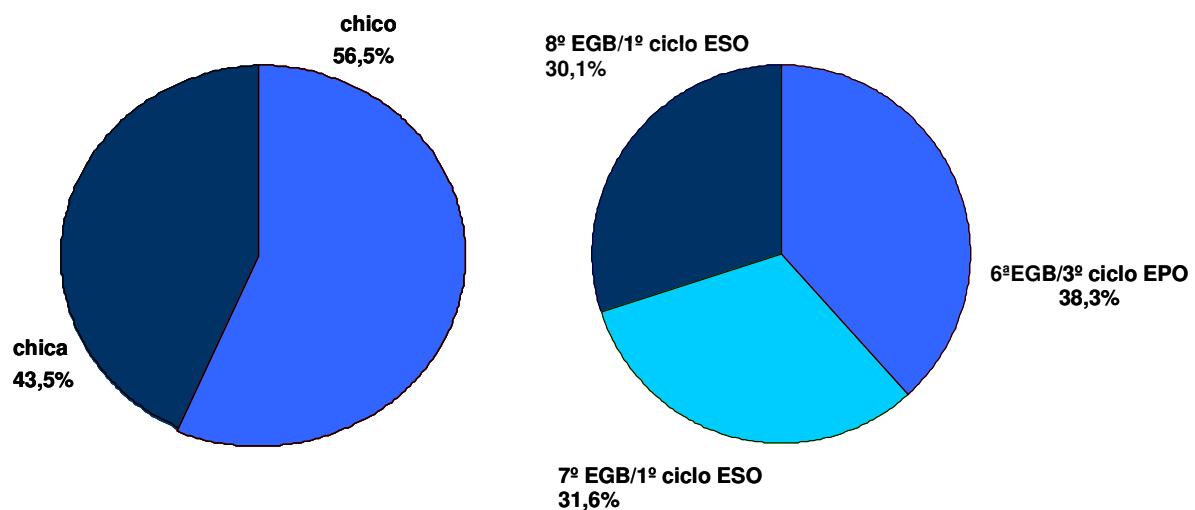
Tabla 5. Distribución de la población de los alumnos según el ciclo y curso.

Asignando el máximo valor a la proporción muestral $p= 0.5$, para un nivel de significación del 95,5% y un error máximo del 4,1%, la totalidad de la muestra necesaria sería 587 sujetos. Teniendo en cuenta la proporción de no respuesta obtenida en el pilotaje del cuestionario previo establecimos la administración del instrumento a 630 sujetos. Del total, recibimos una respuesta definitiva de 614 y realizamos una asignación por cuotas de género y edad, obteniendo una muestra definitiva de 347 hombres y 267 mujeres que quedaron distribuidos por cursos según presentamos en la tabla 6 y gráfico 1.

	2^a curso del tercer ciclo de Primaria (6^º EGB)	1^{er} curso del primer ciclo de secundaria (7^º EGB)	2^º curso del primer ciclo de secundaria (8^º EGB)
Alumnos	123	124	100
Alumnas	114	67	86
Total	237	191	186

Tabla 6. Distribución de la muestra de los alumnos según el ciclo y curso.

Gráfico 1. Distribución porcentual de la muestra según género y curso escolar.



3.1.1. Procedimiento de selección de la muestra

La selección de la muestra se realizó de forma aleatoria, ya que conocíamos la distribución de alumnos en cada uno de los centros de enseñanza primaria de la Región de Murcia, así como el número y distribución por sexo en cada una de las aulas. Para la distribución de los cuestionarios establecimos diferentes zonas que se correspondían con las circunscripciones electorales (Tabla 7).

Localidad	Centro C.P.	Nº alumnos	Curso
Murcia	San Juan	27 (18h+9m)	6º EGB/6º Prim.
Murcia	Santa M ^a de Gracia	29 (13h+16m)	6º EGB/6º Prim.
Murcia	Virgen de la Arrixaca	27 (10h+17m)	6º EGB/6º Prim.
Murcia	García Alix	34 (17h+17m)	7º EGB/1º ESO
Murcia	Mariano Aroca	22 (17h+5m)	7º EGB/1º ESO
Murcia	N ^a S ^a de Belén	22 (14h +8m)	7º EGB/1º ESO
Murcia	María Maroto	30 (17h+13m)	8º EGB/2º ESO
Murcia	Ciudad de Murcia	30 (17h+13m)	8º EGB/2º ESO
Santo Angel	Santo Angel	18 (9h+9m)	6º EGB/6º Prim.
Javalí Viejo	Hellín Lasheras	21 (8h+13m)	6º EGB/6º Prim.
Algezares	Francisco Cobacho	25 (18h+7m)	6º EGB/6º Prim.
Bº del Progreso	José Moreno	22 (11h+11m)	7º EGB/1º ESO
El Palmar	Los Rosales	24 (18h+6m)	7º EGB/1º ESO
Beniaján	Francisco Noguera	18 (9h+9m)	7º EGB/1º ESO
Alcantarilla	N ^a S ^a de la Asunción	18 (10h+8m)	8º EGB/2º ESO
Cabezo de Torres	M ^a Auxiliadora	22 (10h+12m)	8º EGB/2º ESO
Molina de Segura	Sagrado Corazón	29 (20h+9m)	8º EGB/2º ESO
Bullas	Obispo García	19 (5h+14m)	6º EGB/6º Prim.
	Ródenas		
Calasparra	Los Molinos	25 (12h+13m)	6º EGB/6º Prim.
Moratalla	Juana Rodríguez	26 (14h+12m)	6º EGB/6º Prim.
Calasparra	N ^a S ^a de la Esperanza	21 (18h+3m)	7º EGB/1º ESO
Cehegín	N ^a S ^a de las Maravillas	7 (4h+3m)	7º EGB/1º ESO
La Tercia (Moratalla)	Santa Bárbara	21 (16h+5m)	7º EGB/1º ESO
Calasparra	Las Pedreras	20 (16h+4m)	6º EGB/6º Prim.
Caravaca	Comarcal Cervantes	25 (13h+12m)	8º EGB/2º ESO
Cehegín	Comarcal Pérez	32 (13h+19m)	8º EGB/2º ESO
	Villanueva		

614 (347h+267m)

Tabla 7. Relación de centros, alumnos que contestan al cuestionario, curso y localidad de donde proceden.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

3.2 Instrumento utilizado para la investigación

3.2. INSTRUMENTO UTILIZADO PARA ESTA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación queda situada dentro de una metodología cuantitativa. Su carácter descriptivo y de relación entre variables hace que el cuestionario sea la herramienta más idónea para obtener los resultados más fiables. El cuestionario ha sido utilizado para llegar al mayor número de individuos objeto de la muestra, con el objetivo de conocer su situación real y sus distintas opiniones acerca del tema objeto de investigación. Para tal fin fue confeccionado un cuestionario con cuatro bloques o apartados diferenciados para dar respuesta a los principales factores sometidos a estudio.

Se intentó reducir al máximo el número de ítems, ya que la muestra está conformada por escolares muestran poca fijación de atención. El cuestionario consta de 31 ítems de carácter cerrado que conforman los siguientes factores:

- a) Características y variables sociodemográficas (4 ítems).
- b) Percepción y valoración de la asignatura de Educación Física (12 ítems).
- c) Percepción y valoración de la figura del profesor (9 ítems).
- d) Valoración de la evaluación de la asignatura (5 ítems).

3.2.1. Construcción y aplicación del instrumento

Primera fase:

En la primera fase de construcción del instrumento se determinaron los objetivos de la investigación, que fueron establecidos sobre la base de una serie de aspectos principales:

- Consulta de documentos con temática central relacionada con nuestra investigación.
- Consulta a expertos en la materia nacionales e internacionales.
- Recopilación de información adicional mediante técnicas exploratorias, principalmente grupos de discusión en centros escolares y entrevistas.

Fue articulado inicialmente por el investigador principal, junto a una serie de investigadores colaboradores conocedores de la realidad de la Educación Física en la Región de Murcia. Las áreas de análisis que, de forma preliminar, había de contemplar el cuestionario, que corresponden a los diversos constructos, fueron las siguientes:

1) Las variables de identificación (4 ítems).

Los datos se han obtenido con preguntas relativas a la localidad, el género y curso que estudian.

2) Las variables relacionadas con la percepción y valoración de la asignatura de educación física (12 ítems)

La información relativa a los aspectos sobre la asignatura, que es el núcleo fundamental de este trabajo, se ha hecho a través de una serie de cuestiones relacionadas con la práctica de la Educación Física, preferencia de actividades a practicar en las clases, utilidad de éstas,

opiniones y valoraciones acerca de aspectos concretos de la enseñanza de la Educación Física y consideración de la materia.

3) Las variables relacionadas con la percepción y valoración de la actividad del profesor que se han considerado (9 ítems)

Con preguntas referidas al sexo del profesor, valoración y opinión acerca de aspectos relacionados con la actuación de éste con respecto a los alumnos y en el desarrollo de la asignatura, su capacidad, su preparación como docente y su interés por la materia.

4) Las variables relacionadas con la evaluación de la asignatura (5 ítems)

Las preguntas se referían a aspectos relacionados con la consideración que puedan tener los alumnos sobre la evaluación de la asignatura, su necesidad, criterios que se utilizan, forma en que se hace y preferencia del alumno hacia los criterios de evaluación.

Segunda fase:

Aplicación del cuestionario a un grupo piloto y depuración de las respuestas.

Para cada uno de estos aspectos se recogieron un buen número de preguntas, en total (43 ítems) con las que se elaboró un primer cuestionario que sirvió como piloto.

Se estableció un cuestionario preliminar y se realizó un pretest cognitivo aplicado a una pequeña muestra piloto de 100 sujetos (50 niños y 50 niñas) para verificar el nivel de comprensión de las diferentes cuestiones planteadas, así como la dificultad y la extensión del cuestionario. Se efectuó una valoración de la validez de contenido del mismo. Dicho cuestionario era autoadministrado y distribuido por el maestro especialista en Educación Física del centro.

Pasada una semana se volvió a administrar la encuesta al mismo grupo de alumnos para poder verificar el grado de consistencia en las respuestas. Se realizó una prueba de fiabilidad test-retest mediante rho de Speraman y quedaron eliminadas todas las respuestas que no superaron el coeficiente 0.80.

Una vez recogidos los datos y procesados, se eliminaron todavía aquellas preguntas que ofrecían dudas sobre la comprensión por parte de los alumnos a juzgar por la falta de congruencia de los datos y aquellas otras cuyos datos no resultaban clarificadores para los objetivos del presente trabajo. Definitivamente quedaron 30 ítems. (ANEXO XVI)

Fase tercera:

Aplicación del cuestionario definitivo

Elaborado el cuestionario definitivo se remitió a todos los centros diana la totalidad de cuestionarios a distribuir, así como la proporción por sexo y cursos de las diferentes zonas anteriormente seleccionadas. La administración se realizó por vía postal, junto a una carta de presentación y de explicación de aquellos objetivos que se pretendía conseguir con los datos resultantes.

Se enviaron 630 cuestionarios correspondientes a 33 centros, obteniéndose datos de 614 alumnos y 27 centros, con lo que se consiguió una respuesta de 81,8% de los centros y del 97,4% del total de alumnos de los centros. Comprobamos que ese nivel de respuesta cumplía los requisitos de representatividad y fiabilidad.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

3.3 Tratamiento y análisis de los datos

3.3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se ha realizado un estudio estadístico descriptivo de todas las variables así como test de independencia de chi-cuadrado de Pearson completados con análisis de residuos.

Capítulo 4

RESULTADOS

4 RESULTADOS

Resultados

- Análisis descriptivo**
- Análisis relacional**
- Discusión de los resultados**

RESULTADOS

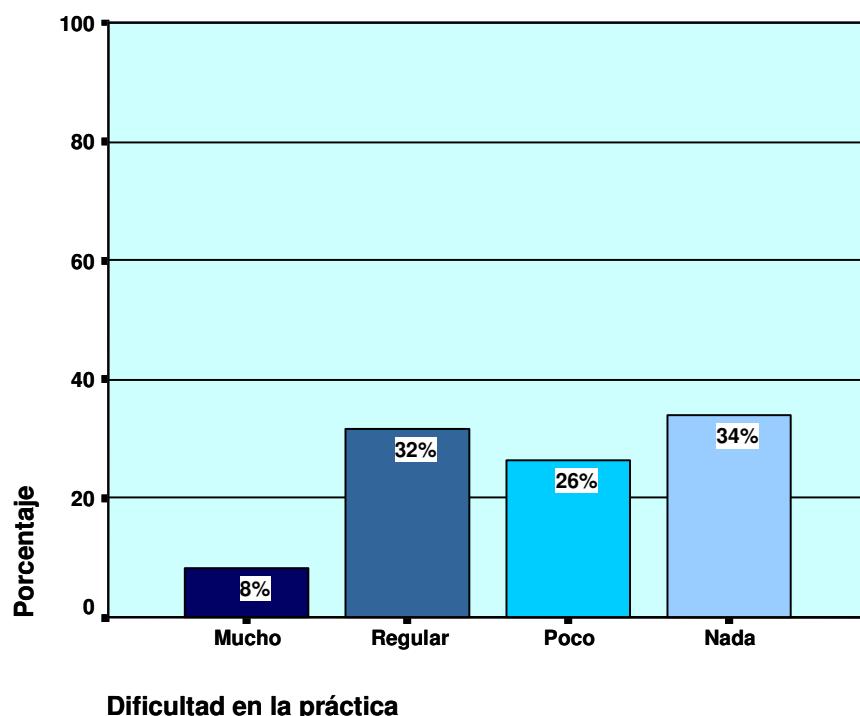
4.1. Análisis descriptivo

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

4.1.1. Percepción y valoración de la asignatura de Educación Física

Dificultad en la práctica de la asignatura. Según la valoración de los alumnos, la dificultad de las clases de educación física está adecuada a las capacidades de los alumnos, ya que tan sólo encontramos a 50 de éstos (8%) que les resultan muy difíciles las clases.

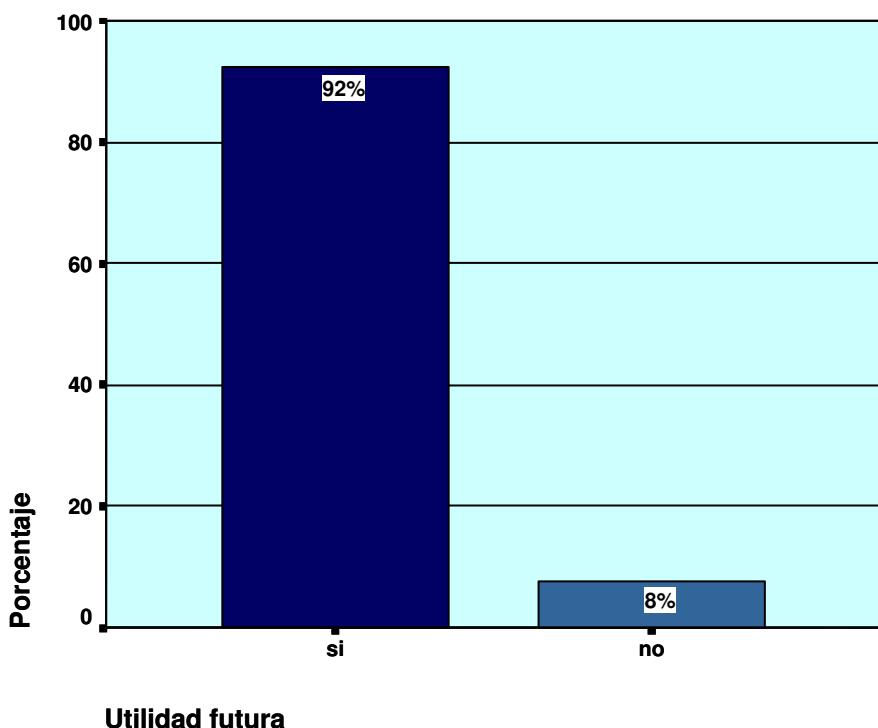
Gráfico 2. Distribución de la muestra con relación a la dificultad en la práctica



Utilidad de lo aprendido en clase. Una amplia proporción de la muestra (566 alumnos, 92%) piensa que lo que hacen en clase les puede servir en su vida cotidiana. Este dato refleja que los alumnos

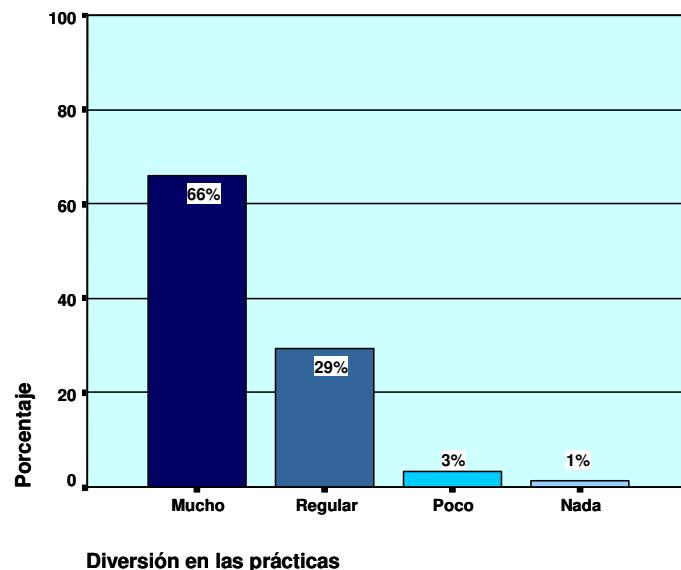
mantienen una actitud positiva hacia las actividades que realizan y tienden a aplicar lo que aprenden como asignatura a actividades que puedan realizar en su vida cotidiana

Gráfico 3. Distribución de la muestra con relación a la utilidad futura



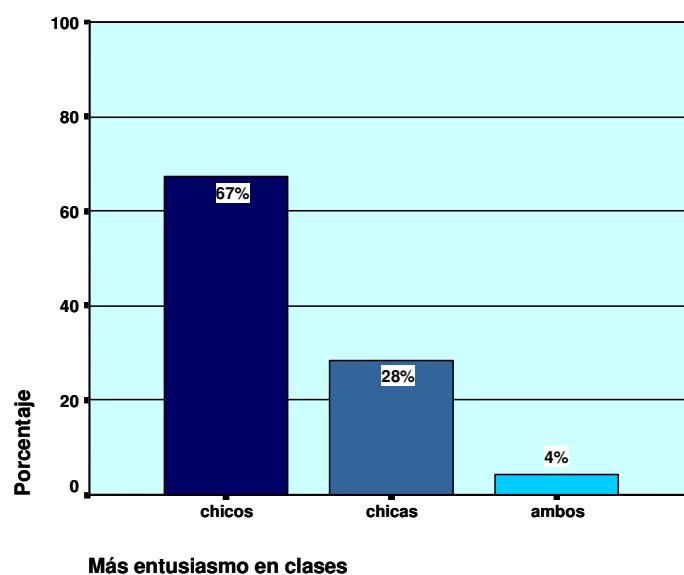
Consideran divertidas las prácticas de la asignatura. La mayoría de los alumnos, 404 alumnos (66%), consideran las prácticas muy divertidas, mientras que es muy reducido el número que las consideran nada divertidas. Entre esas dos categorías extremas se distribuyen el resto de los alumnos, pero orientándose hacia una actitud positiva hacia la asignatura.

Gráfico 4. Distribución de la muestra con relación a diversión en las prácticas



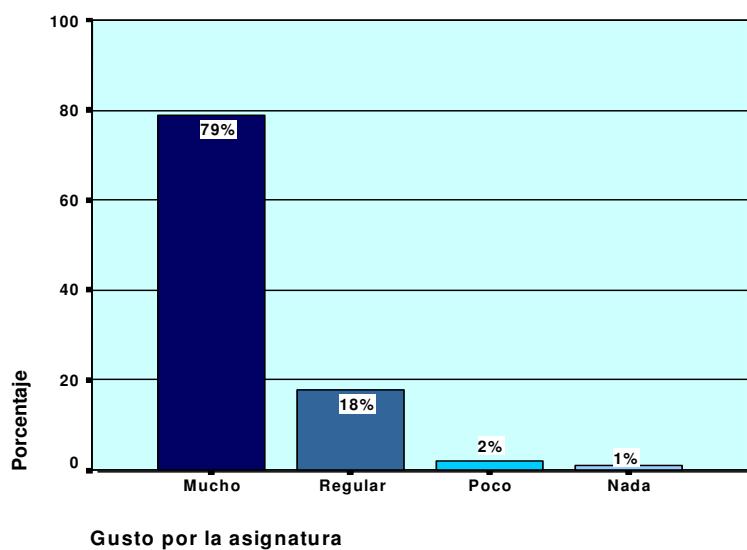
Participación en las clases. La mayoría de los alumnos, 411 (67%), opinan que son los chicos los que participan con más entusiasmo en las clases, sólo 25 (4%) opina que son ambos y 17(28%) que son las chicas.

Gráfico 5. Distribución de la muestra con relación a participación en las clases



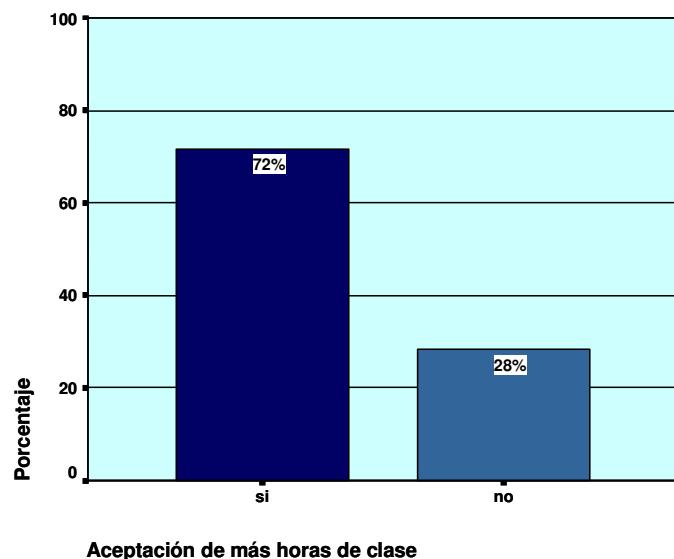
Gusto por la asignatura. La percepción y la aceptación de la asignatura son muy positivas, ya que a un gran número de alumnos, 485 (79%), les agrada mucho la asignatura, mientras que tan sólo 19 (1%) señalan poco o ningún gusto por la misma.

Gráfico 6. Distribución de la muestra con relación al gusto por la asignatura



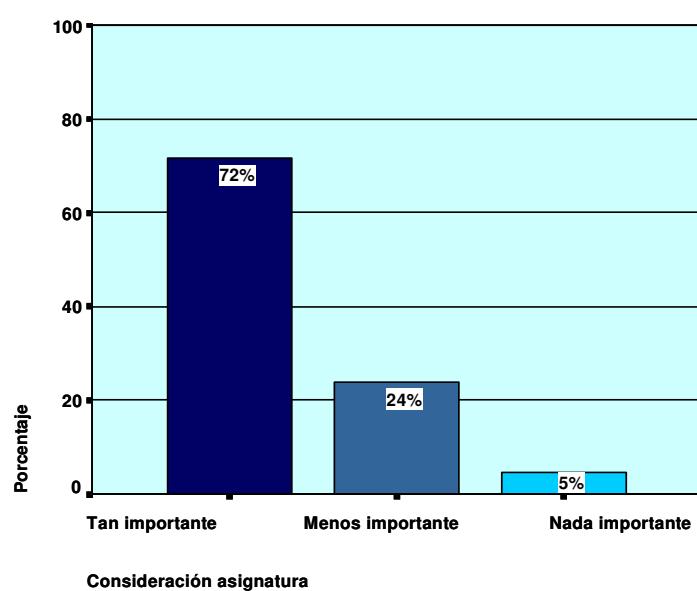
Aceptación de más horas de clase. En la mayoría de los centros se cumple la legislación vigente, ya que 496 alumnos responden que el número de horas de clase semanales en su centro es de 3 horas. A la mayoría (442) les gustaría que hubiese más horas de clase, lo que demuestra que existe interés por la práctica de la actividad física entre los escolares encuestados.

Gráfico 7. Distribución de la muestra con relación a la aceptación de más horas de clase



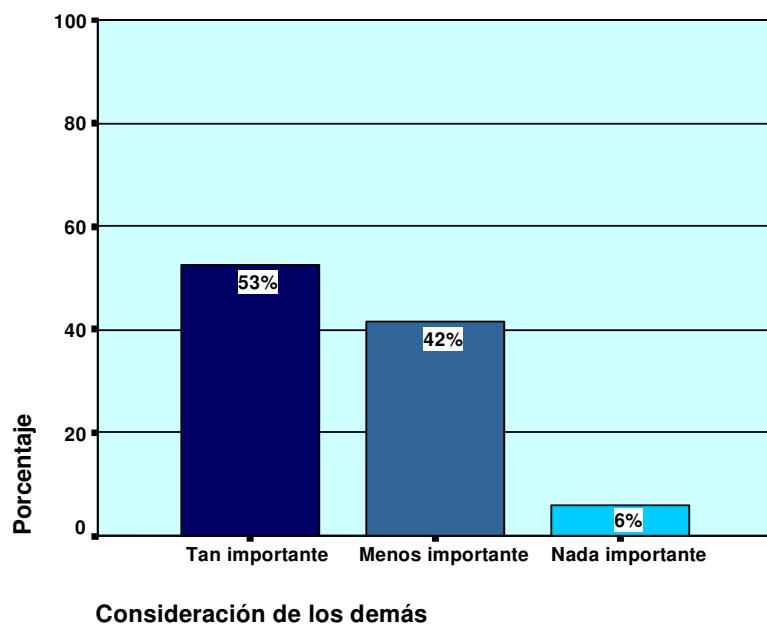
Cómo considera el alumno la asignatura. La consideración de la asignatura por parte de los alumnos es elevada, ya que de las tres opciones propuestas, destaca que la educación física es tan importante como las demás asignaturas, 436 alumnos (72%), y son una minoría los que la consideran muy por debajo de las demás, 31 alumnos (5%).

Gráfico 8. Distribución de la muestra con relación a la consideración de la asignatura



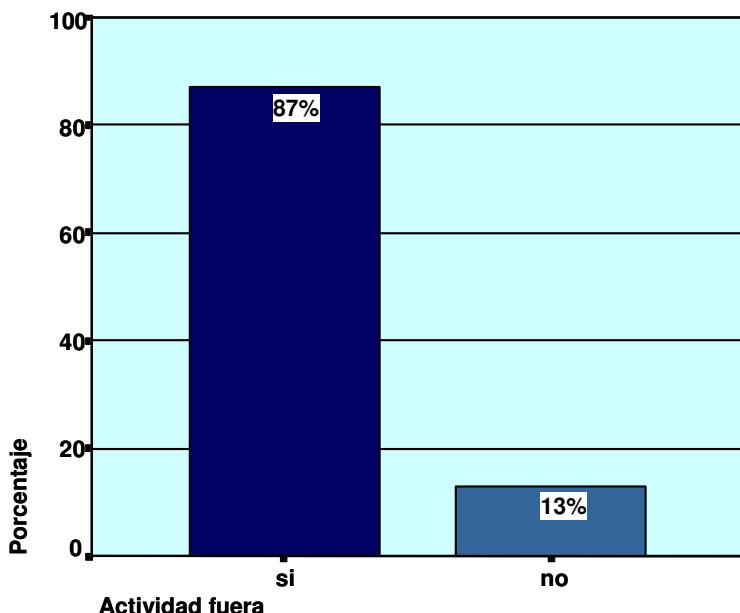
Consideración de la asignatura en el colegio. En cuanto a la percepción personal sobre la consideración de la asignatura por parte de los demás observamos una tendencia similar a los datos anteriores, aunque se detecta un ligero descenso en la valoración.

Gráfico 9. Distribución de la muestra con relación a la consideración de los demás



Actividades fuera del recinto escolar. Una amplia proporción de alumnos, 534 (87%) afirman realizar actividades fuera del recinto escolar relacionadas con las tareas de la asignatura de Educación Física.

Gráfico 10. Distribución de la muestra con relación a la actividad fuera del recinto escolar

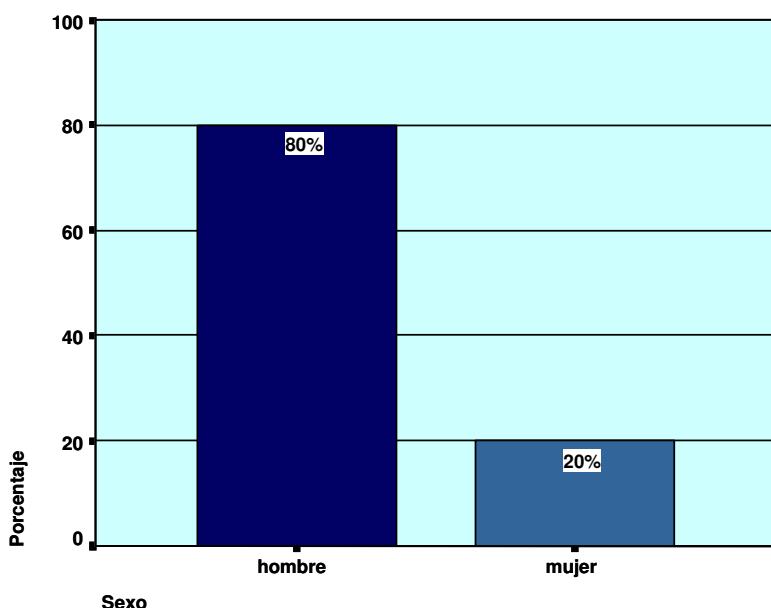


Actividades que no gusta practicar. Algo más de la mitad de la muestra (346) manifiesta la existencia de alguna actividad por la que sienten rechazo, siendo la carrera (144) y la gimnasia (87) las que gozan de menos popularidad. En cuanto a las actividades más demandadas, nos encontramos una aceptación generalizada por los deportes colectivos de cooperación-oposición, siendo el fútbol (147) y el voleibol (80) los deportes más solicitados.

4.1.2. Percepción y valoración de la actividad del profesor.

Sexo del profesor. Prevalece el sexo masculino de los profesores, 491 (80%), sobre el femenino (123). Esto se corresponde con el porcentaje mayor del sexo masculino de los alumnos de la especialidad y de los cursos que se han realizado para la especialización del profesorado en ejercicio y en paro.

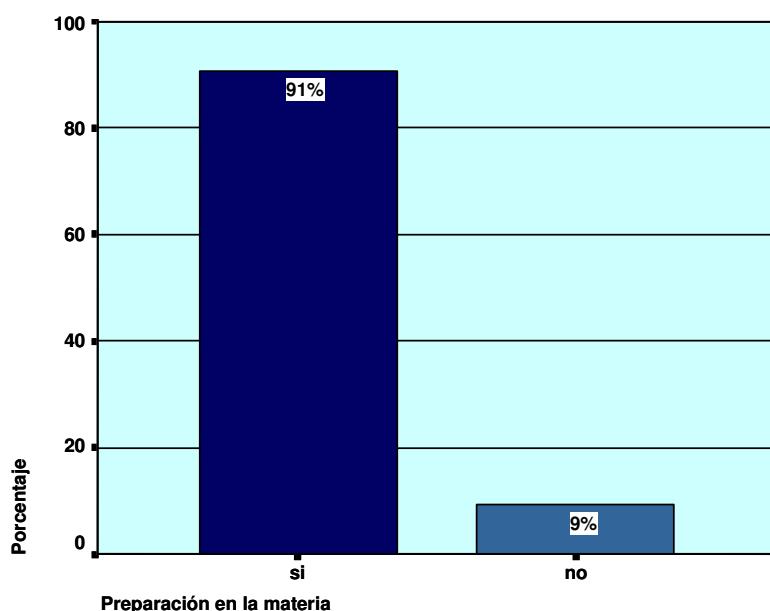
Gráfico 11. Distribución de la muestra con relación al sexo del profesor



Consideración sobre la preparación del profesor en la materia.

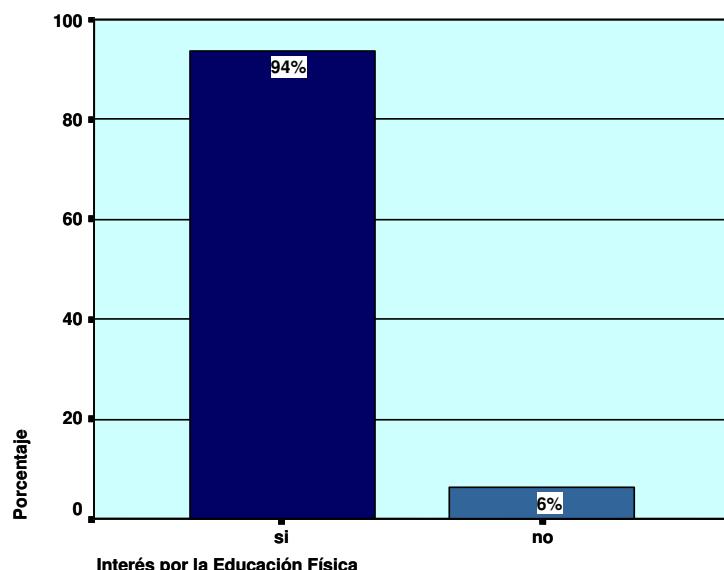
Una gran proporción de alumnos, 557 de ellos (91%) considera que el profesor está bien preparado en la asignatura de Educación Física.

Gráfico 12. Distribución de la muestra con relación a la preparación en la materia



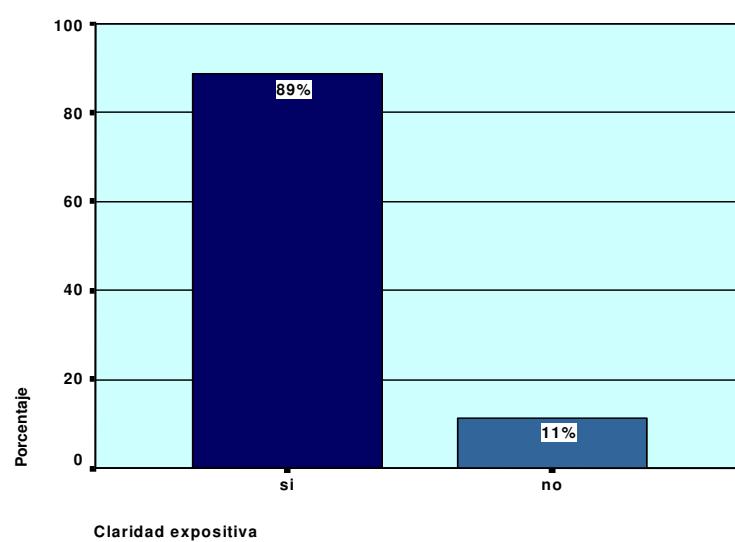
Interés del profesor por la educación física. Cabe destacar que mayoritariamente, 576 alumnos (94%) perciben que su profesor está interesado por la materia que imparte.

Gráfico 13. Distribución de la muestra con relación al interés por la Educación Física.



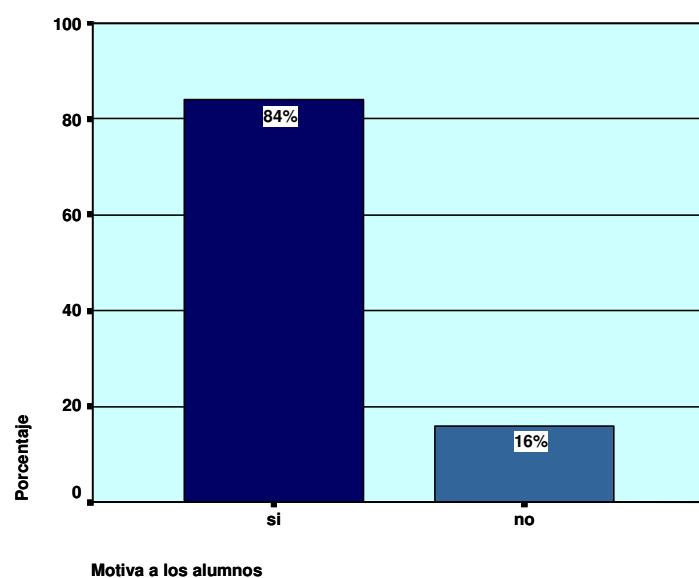
Claridad en las explicaciones. De todos los alumnos, una gran mayoría 544 de ellos (89%), piensan que el profesor explica bien y se hace comprender fácilmente.

Gráfico 14. Distribución de la muestra con relación a la claridad expositiva



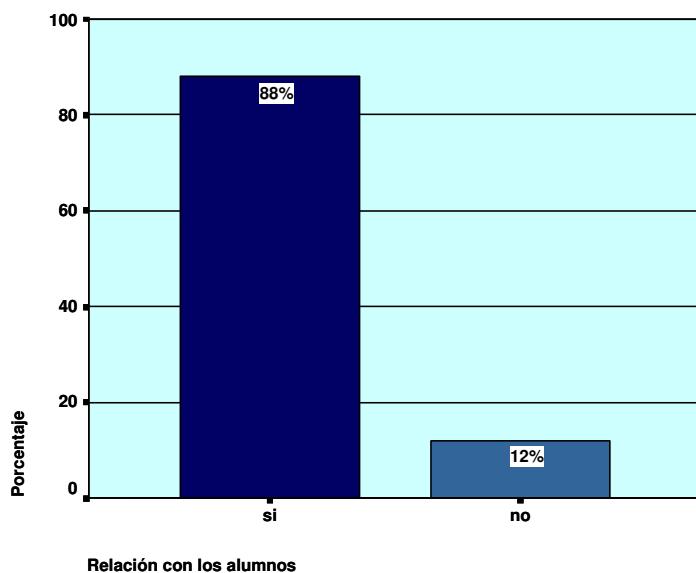
Motiva a los alumnos en clase. En el gráfico se observa que un gran número de los encuestados, 516 (84%), consideran que es motivado por el profesor a participar en las actividades que éste propone. También existe una mayoría de alumnos (532) que piensan que el profesor promueve su afición por la práctica de actividades relacionadas con la materia.

Gráfico 15. Distribución de la muestra con relación a la motivación de los alumnos



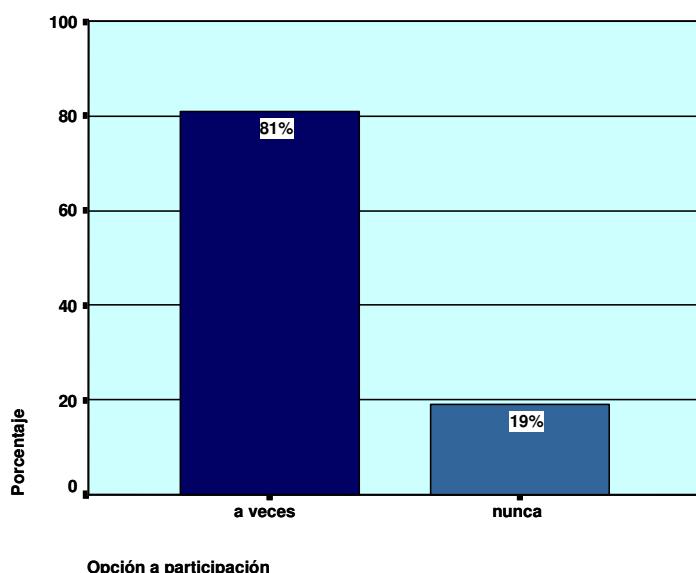
Relación con los alumnos. La mayoría de los encuestados, 540 (88%), piensan que el profesor se relaciona bien con los alumnos.

Gráfico 16. Distribución de la muestra con relación a las relaciones con los alumnos



Da opción a que los alumnos propongan actividades. Una gran proporción de los alumnos, 479 (81%), manifiesta que el profesor les deja a veces proponer actividades durante el desarrollo de la clase.

Gráfico 17. Distribución de la muestra con relación a la opción a la participación

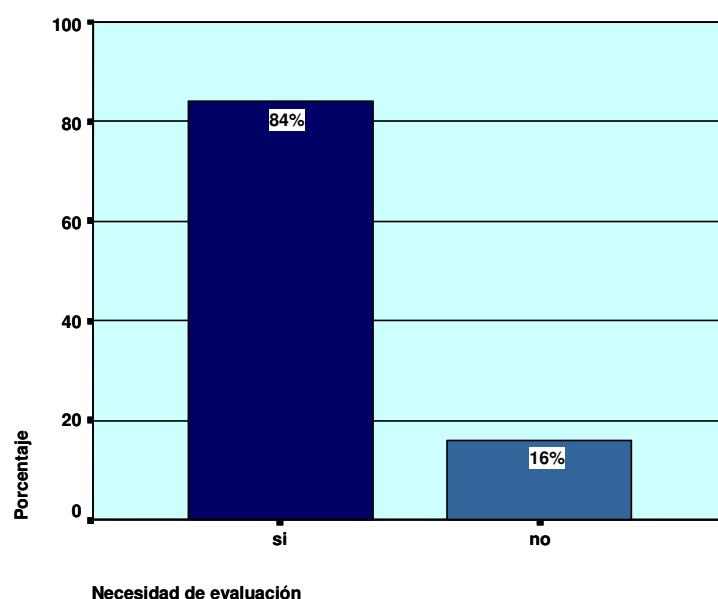


4.1.3. Valoración de la evaluación de la asignatura

Necesidad de evaluación de la asignatura de Educación Física.

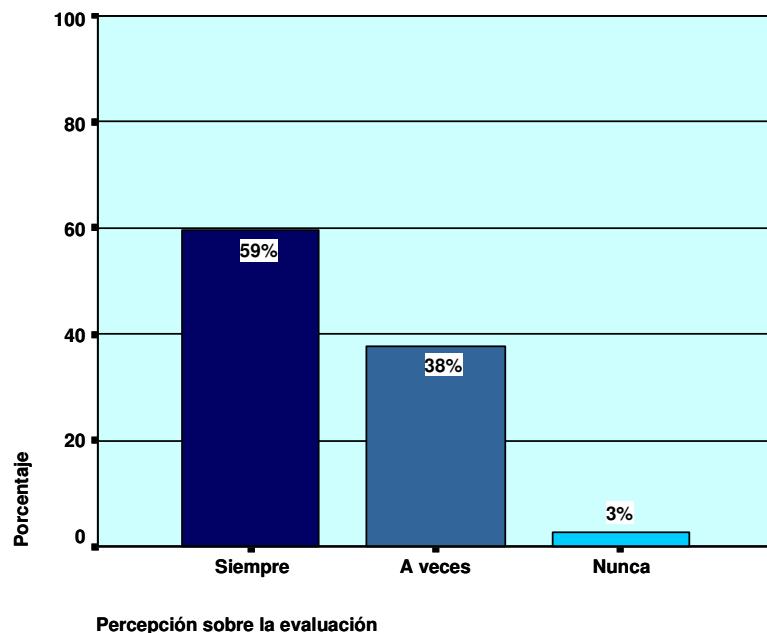
Un gran número de alumnos, 516 (84%), opina que es necesaria la evaluación en la asignatura de Educación Física.

Gráfico 18. Distribución de la muestra con relación a la necesidad de la evaluación



Percepción sobre la forma de evaluar del profesor. Muchos de los alumnos, 365 (59%) consideran que el profesor siempre es justo cuando los evalúa, mientras que 232 (38%) opinan que no siempre es así.

Gráfico 19. Distribución de la muestra con relación a la percepción de la evaluación



Criterios que utiliza el profesor para evaluar. El orden en cuanto a criterios de evaluación del profesor según los alumnos, de mayor a menor, es de esfuerzo, comportamiento, interés, asistencia, pruebas físicas, participación en competiciones y puntualidad. Resulta muy interesante comprobar que el profesor, según los alumnos, no tiene en cuenta sólo el rendimiento de las habilidades y capacidades físicas para evaluar, sino que pone en primer lugar la actitud del alumno hacia la asignatura y sus logros personales.

Gráfico 20. Distribución de la muestra con relación al esfuerzo

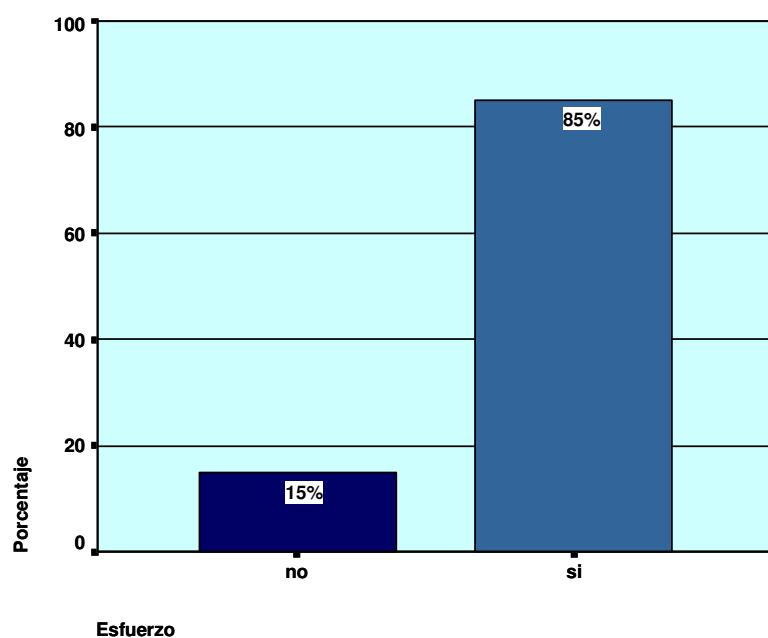


Gráfico 21. Distribución de la muestra con relación al comportamiento

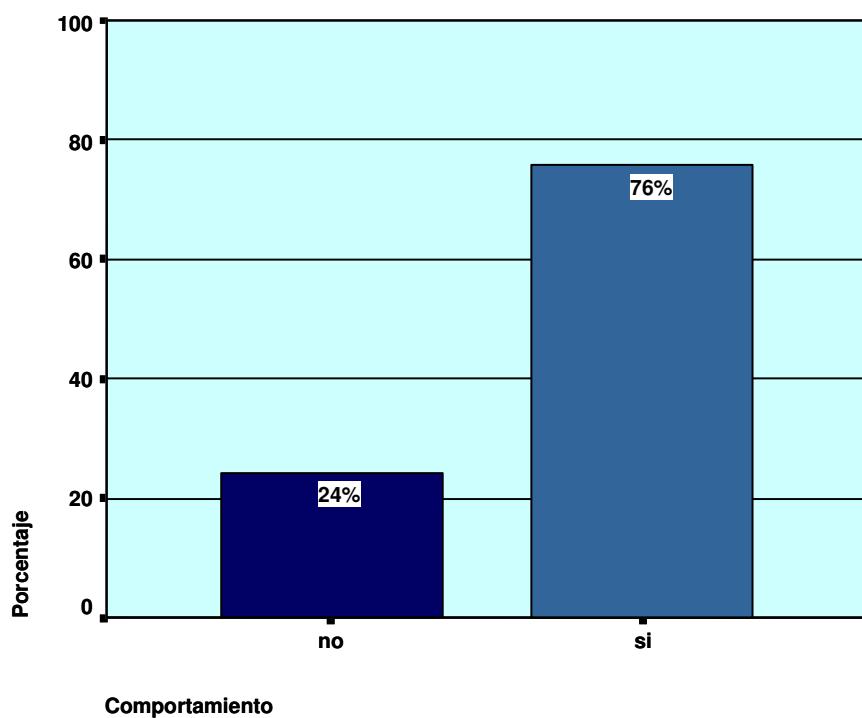


Gráfico 22. Distribución de la muestra con relación al interés

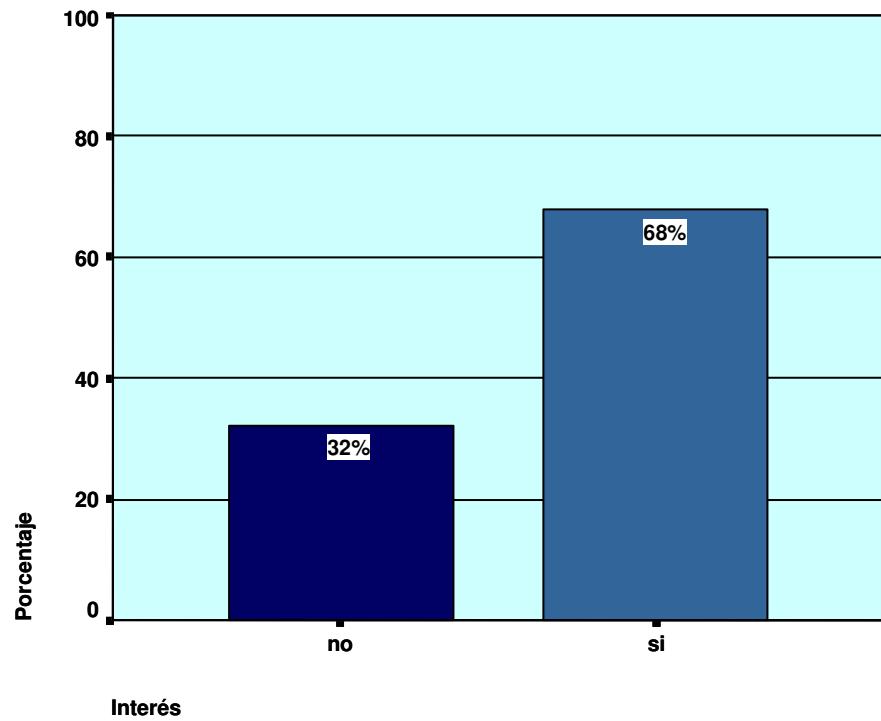


Gráfico 23. Distribución de la muestra con relación a la asistencia

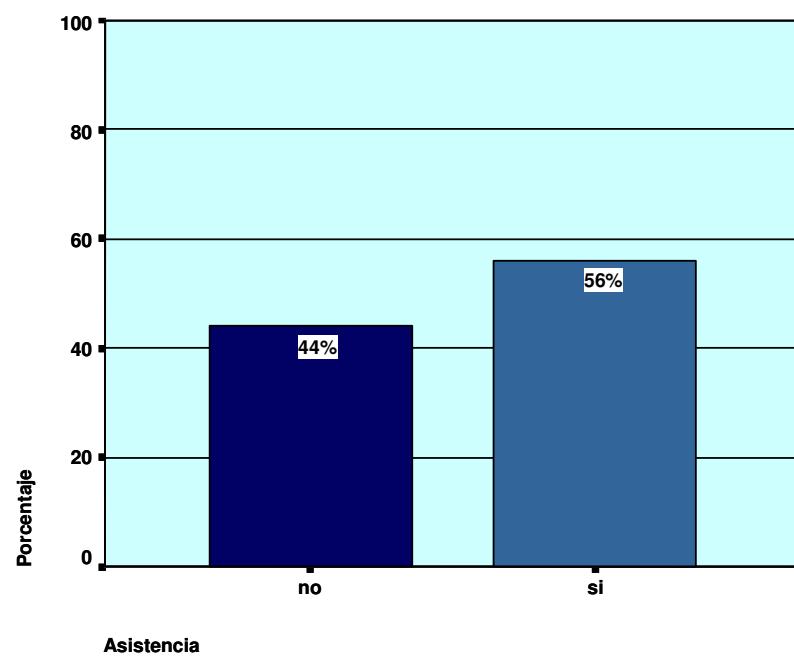


Gráfico 24. Distribución de la muestra con relación al test fisico

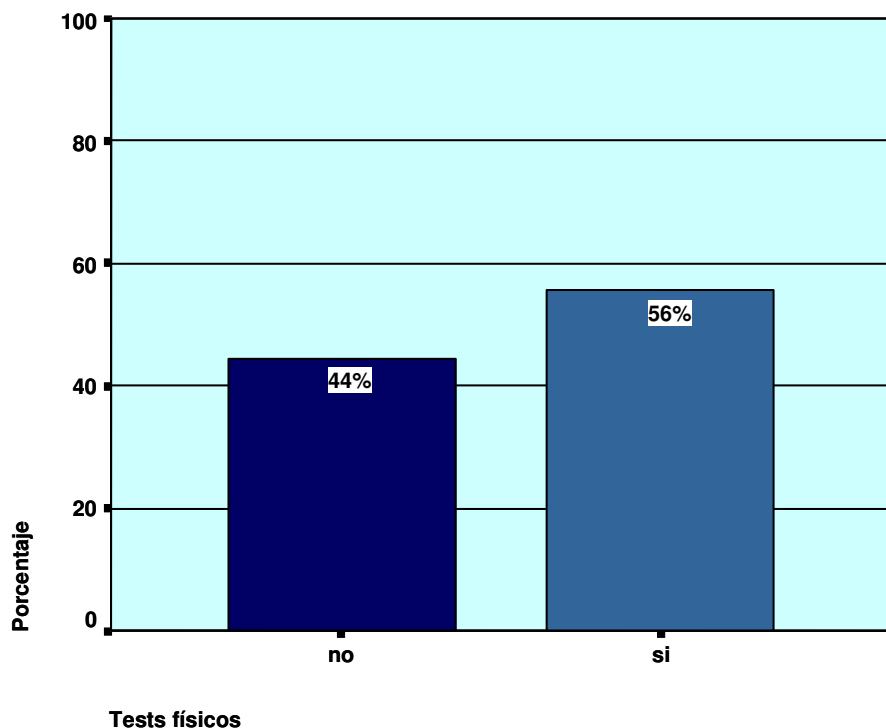


Gráfico 25. Distribución de la muestra con relación a la participación en competiciones

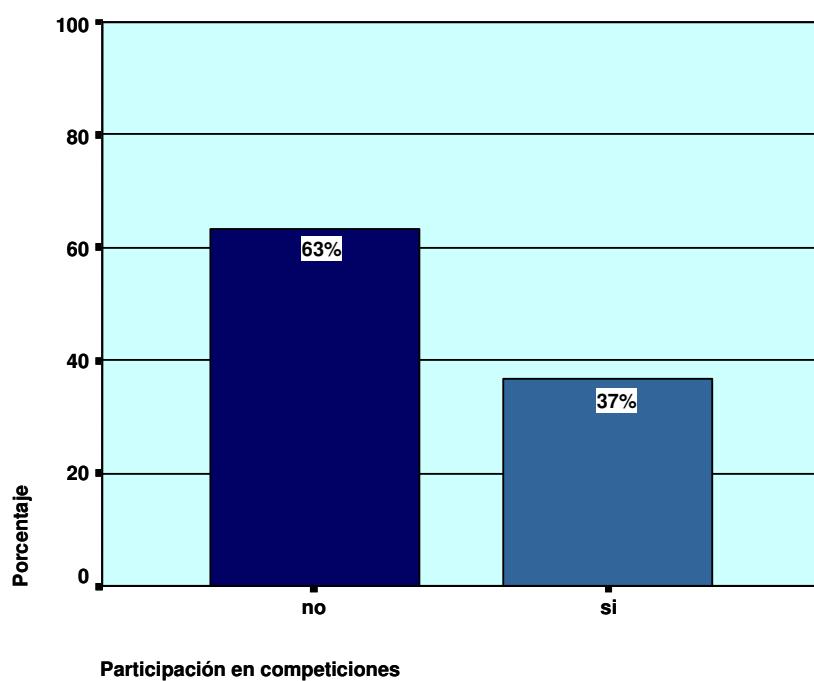
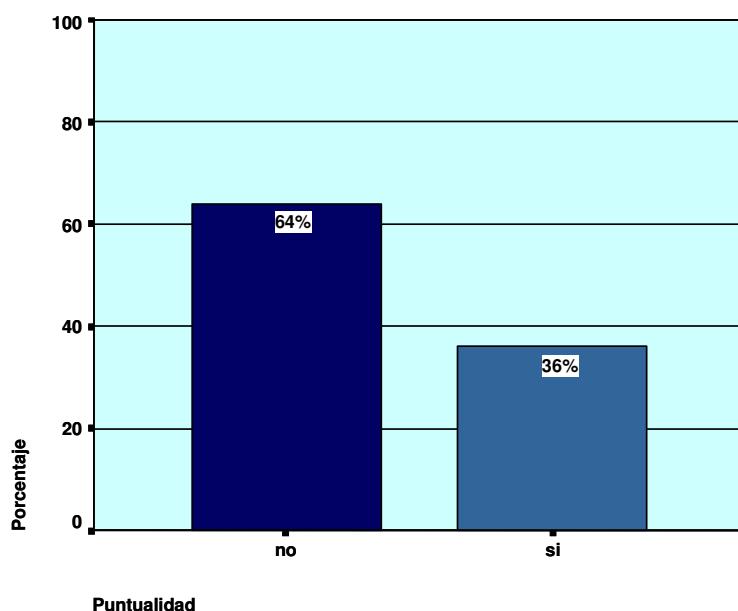
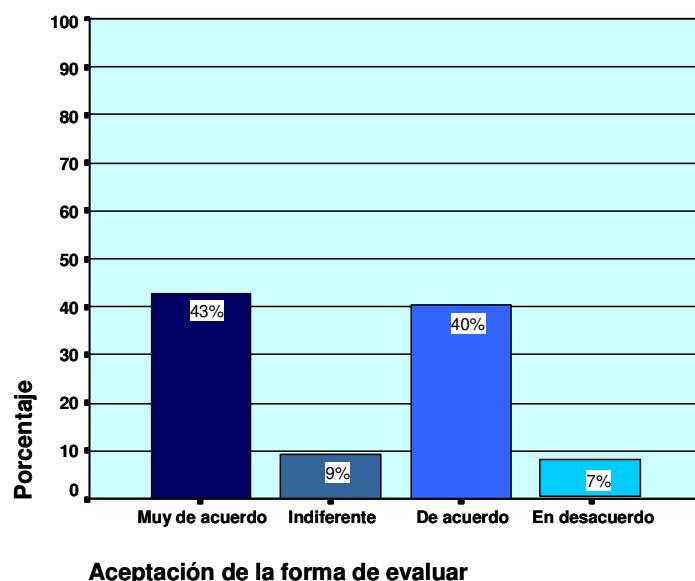


Gráfico 26. Distribución de la muestra con relación a la puntualidad



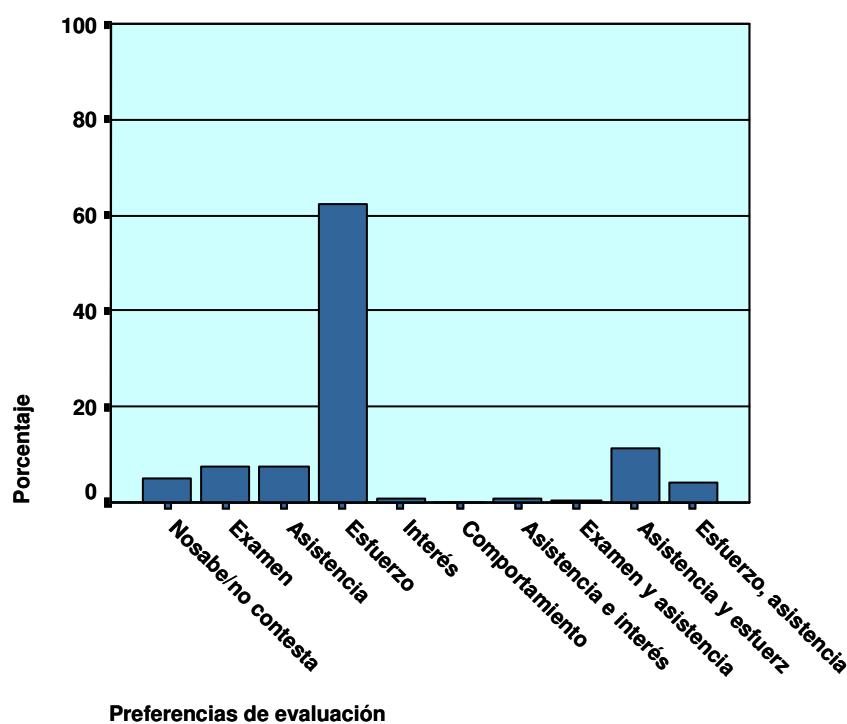
Aceptación de la forma de evaluar. La mayoría de los alumnos acepta la forma de evaluar del profesor, ya que 263 (43%) están “muy de acuerdo” y 248 (40%) “de acuerdo”.

Gráfico 27. Distribución de la muestra con relación a la aceptación de la forma de evaluar del profesor



Preferencia de criterios de evaluación. Muchos de los alumnos (382) prefieren que se les valore por el esfuerzo con gran diferencia sobre las otras propuestas.

Gráfico 28. Distribución de la muestra con relación a la preferencia de evaluación



RESULTADOS

4.2 Análisis relacional

4.2. ANÁLISIS RELACIONAL

4.2.1. Relación entre variables de percepción y valoración de la asignatura de E.F.

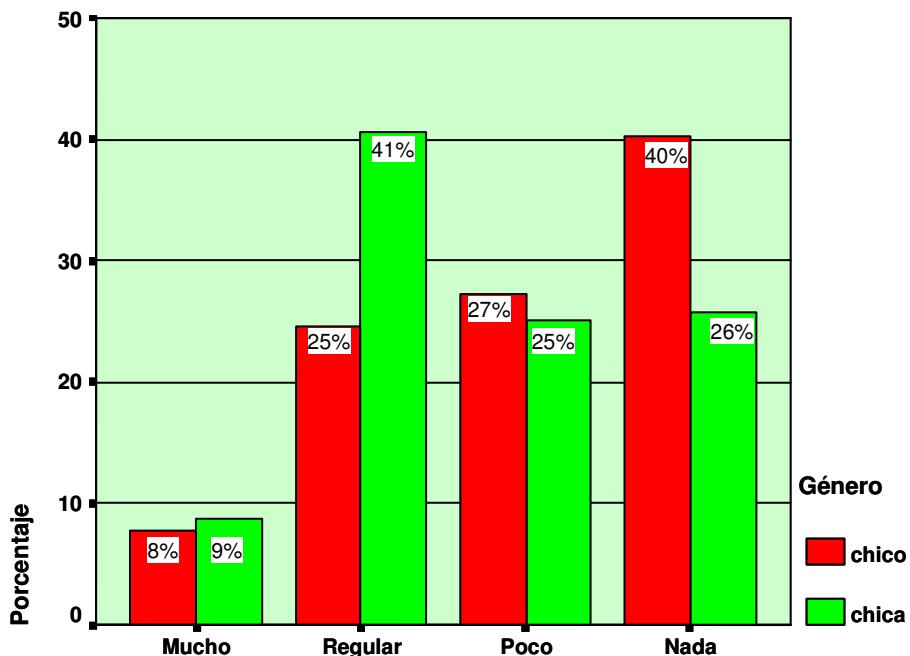
4.2.1.1. Dificultad en la práctica.

Género. Como se refleja en la tabla 8 y en el gráfico 29, encontramos diferencias significativas de la dificultad en la práctica respecto al género, asociándose positivamente a los chicos a la ausencia de dificultad, mientras que las chicas encuentran más problemas.

Tabla 8. Relación entre la dificultad en la práctica de la asignatura y el género.

Dificultad en la práctica			Género		
			chico	chica	Total
Mucho	Recuento	27	23	50	
	Residuos corregidos	-,4	,4		
	Regular	85	107	192	
	Residuos corregidos	-4,2	4,2		
Regular	Recuento	94	66	160	
	Residuos corregidos	,6	-,6		
Poco	Recuento	139	68	207	
	Residuos corregidos	3,8	-3,8		
Nada	Recuento	345	264	609	
	Residuos corregidos				
Total	Recuento				

$$\chi^2 = 21,70 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 29**Dificultad en la práctica**

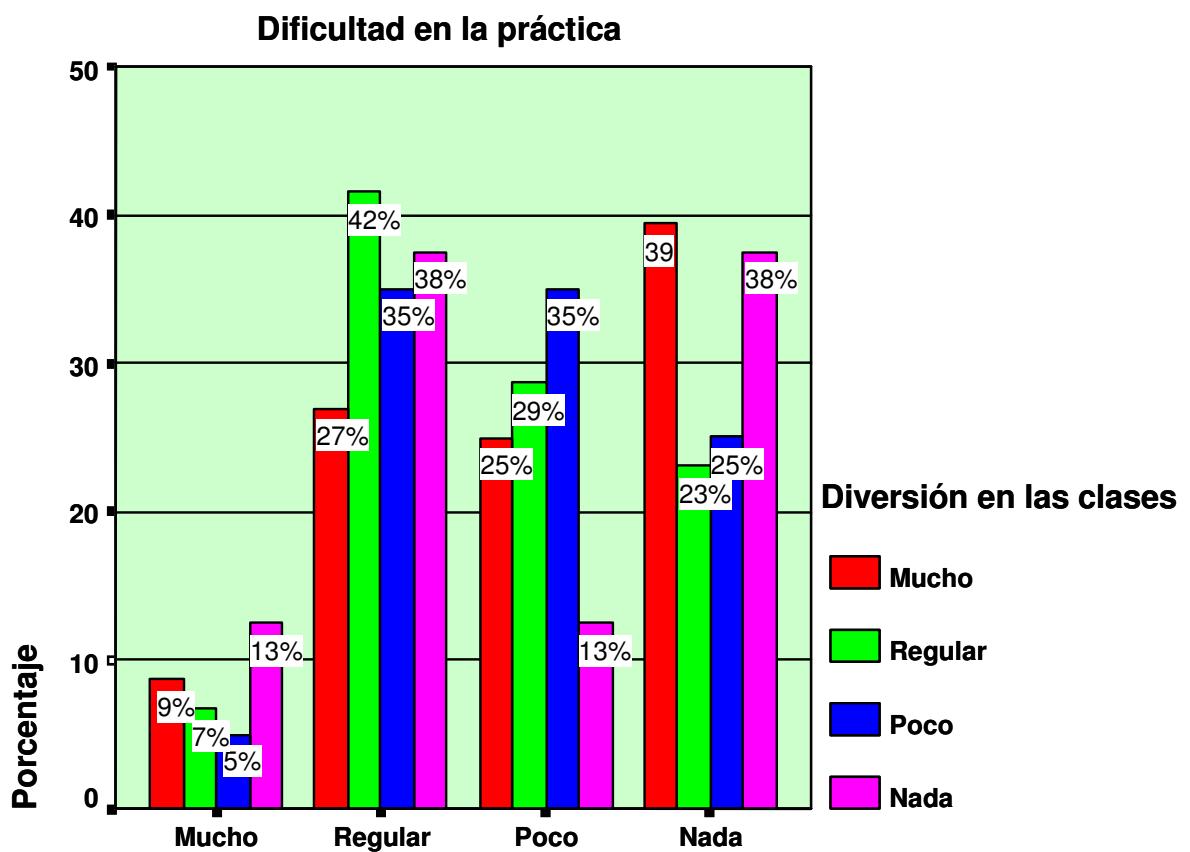
Diversión en la práctica de la asignatura. Como se puede observar en la tabla 9 y el gráfico 30, los alumnos que se divierten mucho en la práctica de la asignatura son aquellos a los que no les cuesta nada la práctica de ésta, mientras que al aumentar la dificultad disminuye el grado de diversión significativamente.

Tabla 9 Relación entre la dificultad en la práctica y la diversión en la práctica.

		Diversión en las prácticas					Total
		Mucho	Regular	Poco	Nada		
Dificultad en la práctica	Mucho	Recuento	35	12	1	1	49
		Residuos corregidos	,8	-,8	-,5	,5	
	Regular	Recuento	108	74	7	3	192
		Residuos corregidos	-3,5	3,4	,3	,4	
	Poco	Recuento	100	51	7	1	159
		Residuos corregidos	-1,0	,9	,9	-,9	
	Nada	Recuento	158	41	5	3	207
		Residuos corregidos	3,8	-3,7	-,9	,2	
Total		Recuento	401	178	20	8	607

$$\chi^2 = 21,57 \quad p = 0.01$$

Gráfico 30



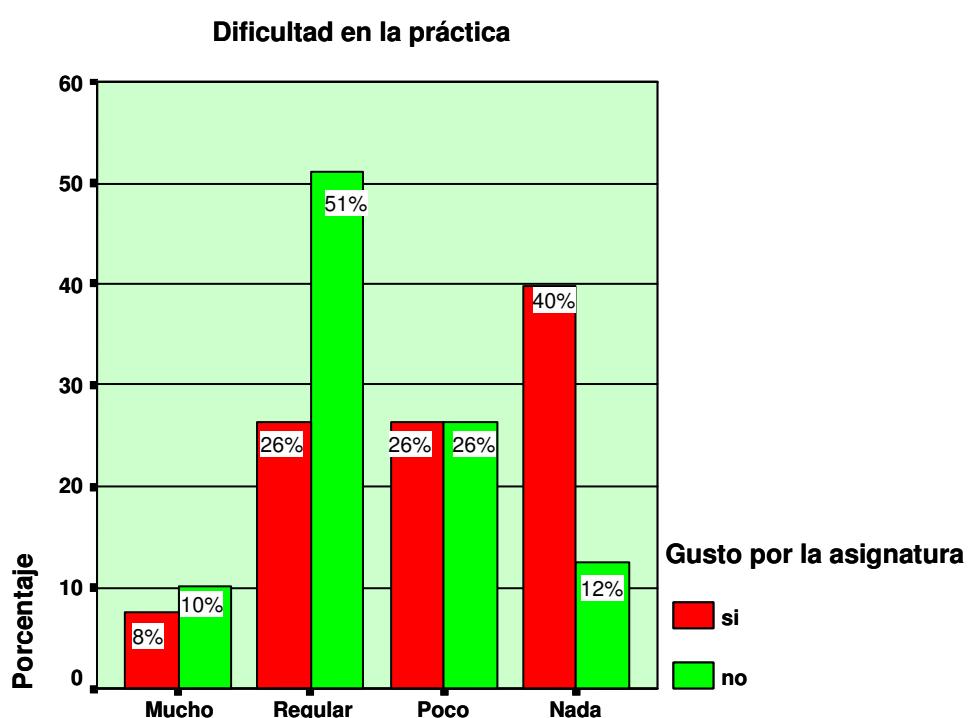
Gusto por la asignatura. Son a los alumnos a los que no les cuesta nada la asignatura quienes mayor gusto manifiesta por la misma, siendo a los alumnos a los que les cuesta regular los que en mayor proporción rechazan la misma (tabla 10 y gráfico 31).

Tabla 10 Relación entre la dificultad en la práctica de la asignatura y el gusto por la misma

Dificultad en la práctica			Gusto por la asignatura		Total
			si	no	
Mucho	Recuento		36	13	49
	Residuos corregidos		,9	,9	
Regular	Recuento		126	66	192
	Residuos corregidos		-5,4	5,4	
Poco	Recuento		126	34	160
	Residuos corregidos		,0	,0	
Nada	Recuento		191	16	207
	Residuos corregidos		5,8	-5,8	
Total	Recuento		479	129	608

$\chi^2 = 43,24$ p < 0.0005

Gráfico 31



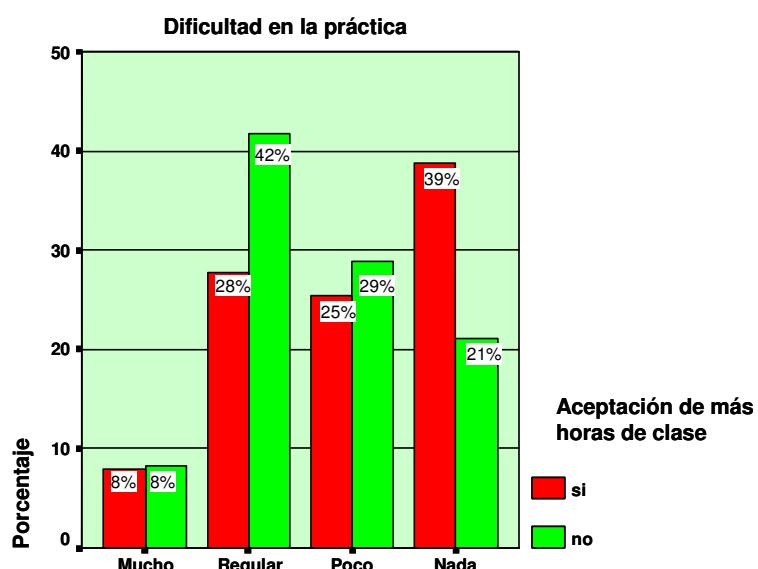
Aceptación de más horas de clase. Se observa que son los alumnos a los que no les cuesta nada la práctica de la asignatura los que querían más horas de clase, siendo los alumnos a los que les cuesta regular los que contestan en mayor porcentaje las rechazan (tabla 11 y gráfico 32).

Tabla 11. Relación entre la dificultad en la práctica de la asignatura y la aceptación de más horas de clase

Dificultad en la práctica	Mucho	Recuento	Aceptación de más horas de clase			
			si	no	Total	
Regular		Resuento	34	14	48	
		Residuos corregidos	-,1	,1		
Poco		Recuento	119	71	190	
		Residuos corregidos	-3,3	3,3		
Nada		Recuento	109	49	158	
		Residuos corregidos	-,8	,8		
Total		Recuento	166	36	202	
		Residuos corregidos	4,1	-4,1		
Total		Recuento	428	170	598	

$$\chi^2 = 19,16 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 32



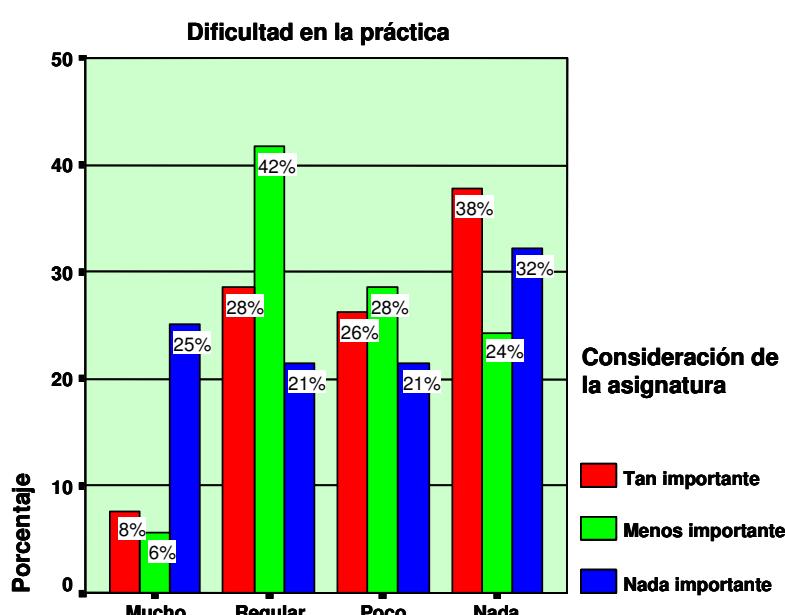
Consideración de la asignatura. En la tabla 12 y gráfico 33 observamos que a los alumnos a los que no les cuesta nada la asignatura, la consideran tan importante como las otras asignaturas; por el contrario, al ir aumentando la dificultad en la asignatura los alumnos consideran que la Educación Física es menos importante que otras materias.

Tabla 12 Relación entre la dificultad en la práctica de la asignatura y la consideración por la misma

Dificultad en la práctica	Mucho	Recuento	Consideración asignatura			Total
			Tan importante	Menos importante	Nada importante	
Regular	Residuos corregidos		-,4	-1,2	3,4	
	Recuento		123	60	6	189
Poco	Residuos corregidos		-2,4	3,1	-1,2	
	Recuento		113	41	6	160
Nada	Residuos corregidos		-,3	,6	-,6	
	Recuento		163	35	9	207
Total	Residuos corregidos		2,8	-2,9	-,2	
	Recuento		432	144	28	604

$$\chi^2 = 24,47 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 33



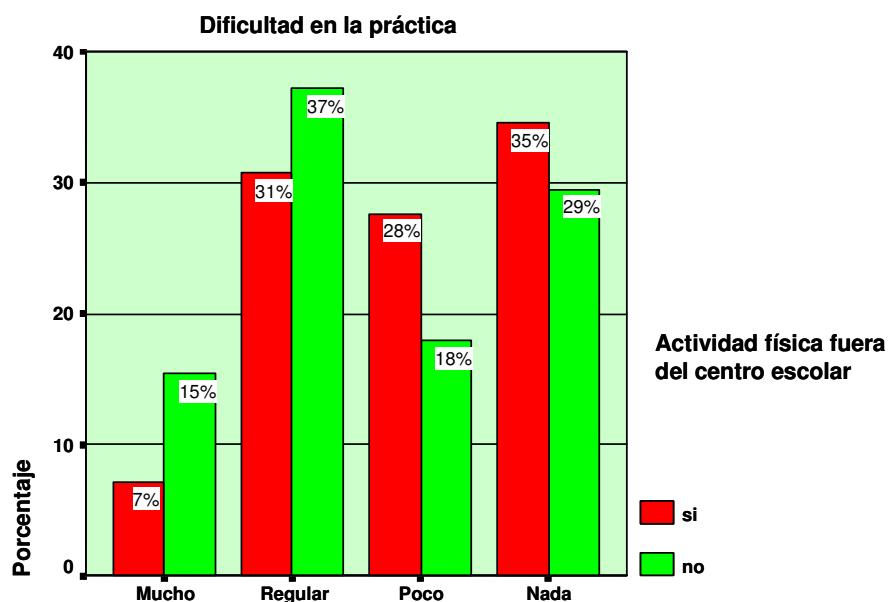
Actividad fuera del recinto escolar. Destaca que a los alumnos a los que les cuesta mucho la práctica de la asignatura, en mayor proporción, no realizan actividades relacionadas con la asignatura fuera del recinto escolar (Tabla 13 y gráfico 34).

Tabla 13 Relación entre la dificultad en la práctica y la actividad fuera del recinto escolar

Dificultad en la práctica	Mucho	Recuento	Actividad fuera		
			si	no	Total
Regular	Residuos corregidos	-2,5	2,5		
	Recuento	159	29	188	
	Residuos corregidos	-1,1	1,1		
	Recuento	143	14	157	
Poco	Residuos corregidos	1,8	-1,8		
	Recuento	179	23	202	
	Residuos corregidos	,9	-,9		
	Recuento	518	78	596	

$$\chi^2 = 9,41 \quad p = 0,024$$

Gráfico 34



4.2.1.2. Utilidad de lo aprendido en clase.

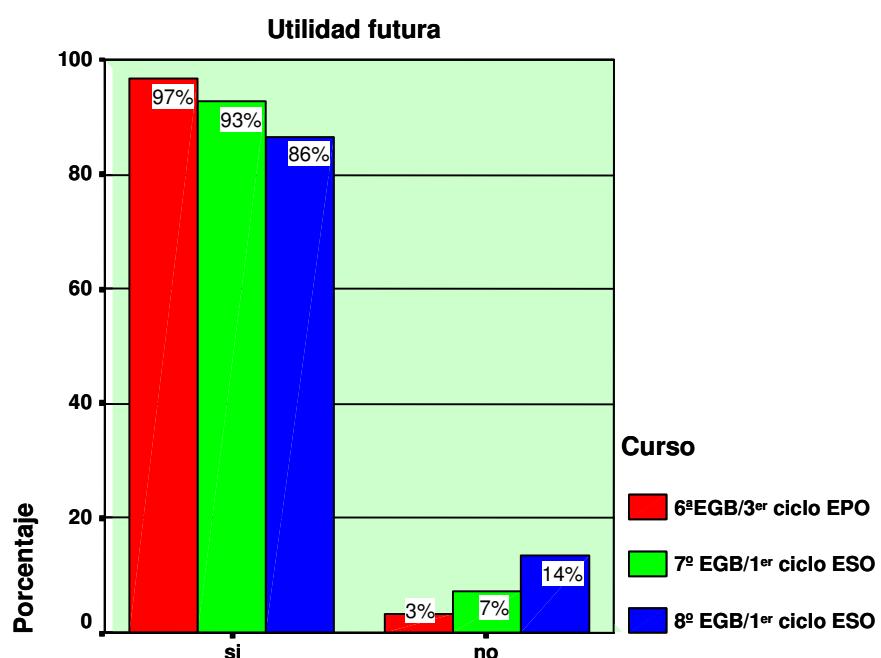
Curso escolar. Los resultados que observamos en la tabla 14 y gráfico 35 aportan que son los alumnos del curso/edad inferior los que encuentran más útil las actividades de la asignatura, disminuyendo significativamente esta consideración con la edad.

Tabla 14 Relación entre la utilidad en el futuro y el curso escolar

Utilidad futura		Recuento	Curso			Total
			6º EGB/3º ciclo EPO	7º EGB/1º ciclo ESO	8º EGB/1º ciclo ESO	
si	Recuento	225	177	160	562	
	Residuos corregidos	3,1	,2	-3,5		
no	Recuento	8	14	25	47	
	Residuos corregidos	-3,1	-,2	3,5		
Total		233	191	185	609	

$$\chi^2 = 10,88 \quad p = 0.04$$

Gráfico 35



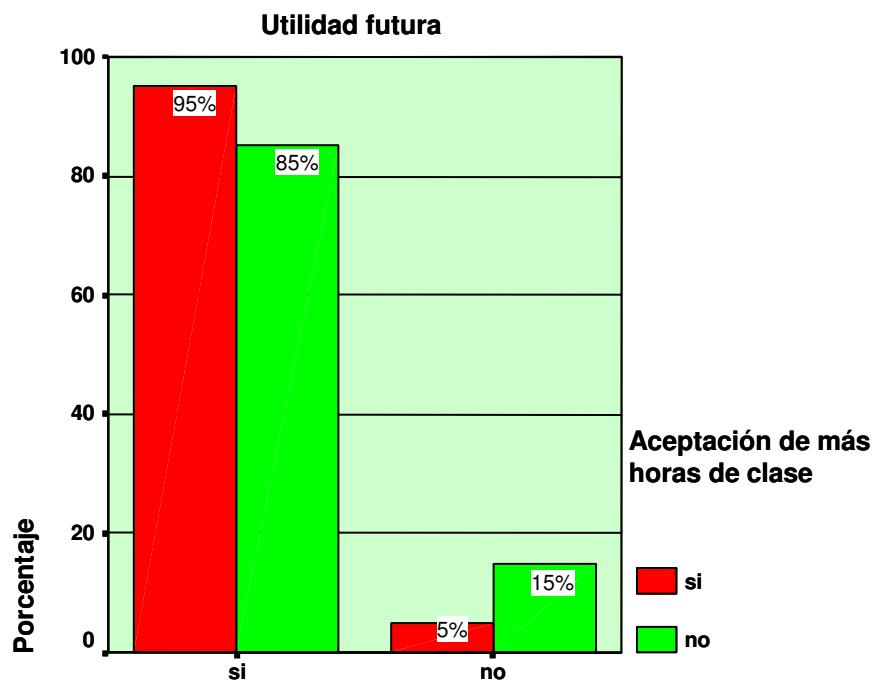
Aceptación de más horas de clase. Los alumnos que sí encuentran utilidad en lo que aprenden en clase son los que aceptarían más horas de clase; por el contrario, aquellos que no encuentran utilidad no aceptarían más horas de clase (tabla 15 y gráfico 36).

Tabla 15 Relación entre la utilidad en el futuro y la aceptación de más horas de clase

Utilidad futura	si		Aceptación de más horas de clase		Total
			si	no	
Utilidad futura	si	Recuento	407	145	552
		Residuos corregidos	4,1	-4,1	
	no	Recuento	21	25	46
		Residuos corregidos	-4,1	4,1	
Total		Recuento	428	170	598

$$\chi^2 = 16,45 \text{ p} < 0.0005$$

Gráfico 36



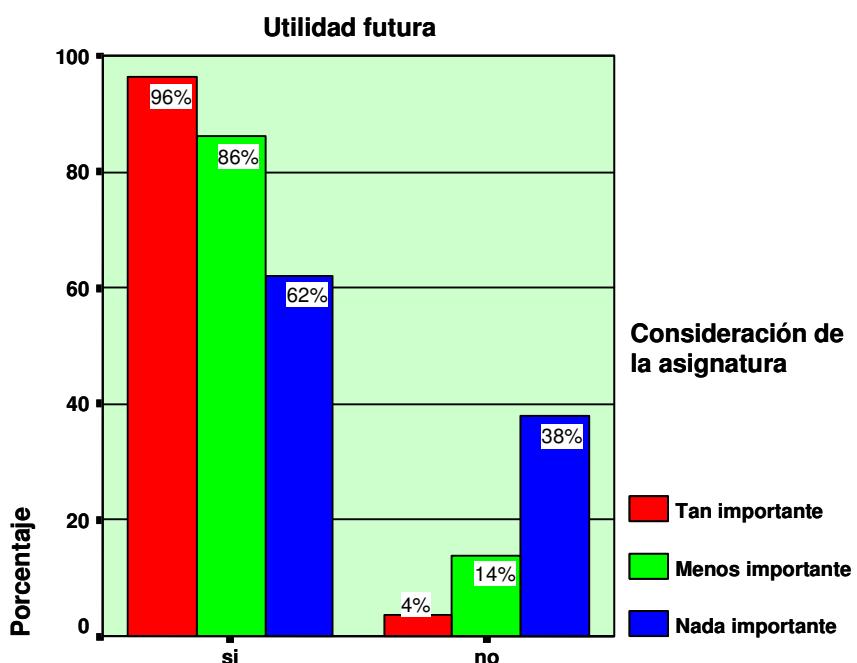
Consideración de la asignatura. Los resultados demuestran, como se puede ver en la tabla 15 y en el gráfico 37, que los alumnos que encuentran utilidad futura a las actividades son aquellos que la consideran tan importante como las demás asignaturas; sin embargo, los que no le encuentran utilidad futura la consideran nada importante.

**Tabla 16 Relación entre la utilidad en el futuro
y la consideración de la asignatura**

			Consideración asignatura			Total
			Tan importante	Menos importante	Nada importante	
Utilidad futura	si	Recuento	415	124	18	557
		Residuos corregidos	5,9	-3,1	-6,2	
	no	Recuento	16	20	11	47
		Residuos corregidos	-5,9	3,1	6,2	
Total		Recuento	431	144	29	604

$$\chi^2 = 54,16 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 37



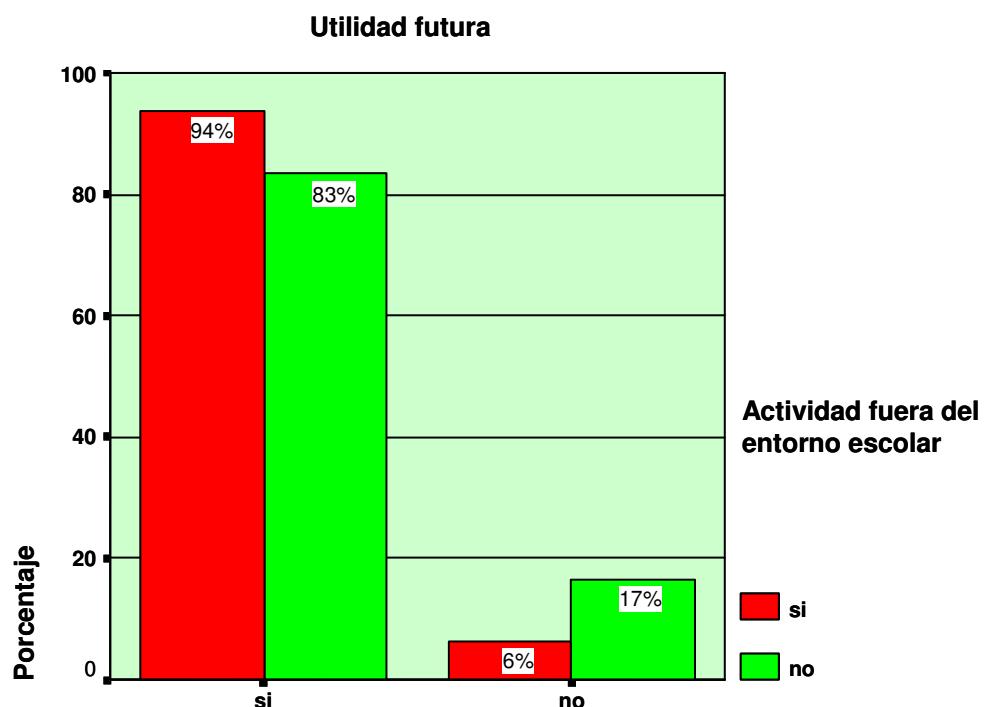
Actividad fuera del recinto escolar. Como observamos en la tabla 17 y gráfico 38 se encuentra relación entre los que encuentran utilidad a las actividades que realizan en clase y los que realizan actividades relacionadas con la asignatura fuera del recinto escolar.

**Tabla 17 Relación entre la utilidad en el futuro
y la actividad fuera del recinto escolar**

Utilidad futura	si	Actividad fuera		Total
		si	no	
futura	Recuento	486	65	551
	Residuos corregidos	3,3	-3,3	
no	Recuento	32	13	45
	Residuos corregidos	-3,3	3,3	
Total	Recuento	518	78	596

$$\chi^2 = 10,68 \text{ p} < 0.001$$

Gráfico 38



4.2.1.3. Diversión en la práctica

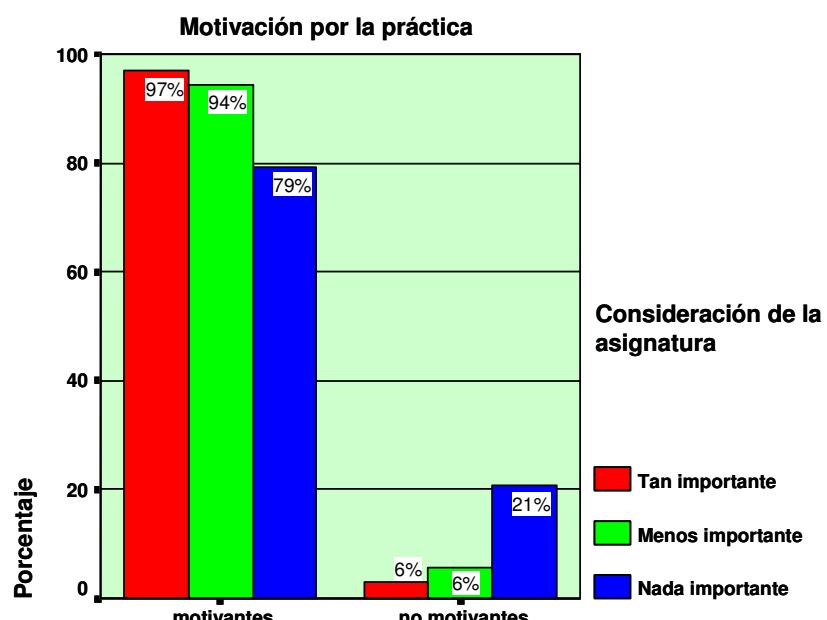
Consideración de la asignatura. Existe una relación directa entre la diversión en las prácticas y la consideración de la asignatura, de tal forma que aquellos alumnos que consideran la asignatura nada importante son a su vez los que no consideran divertidas las prácticas (tabla 18 y gráfico 39).

Tabla 18 Relación entre la diversión en la práctica y la consideración por la asignatura

		Recuento	Consideración asignatura			Total
			Tan importante	Menos importante	Nada importante	
Motivación por la práctica	motivantes	Recuento	420	136	23	579
		Residuos corregidos	2,7	-,7	-4,3	
	no motivantes	Recuento	13	8	6	27
		Residuos corregidos	-2,7	,7	4,3	
Total		Recuento	433	144	29	606

$$\chi^2 = 20,51 \quad p < 0,0005$$

Gráfico 39



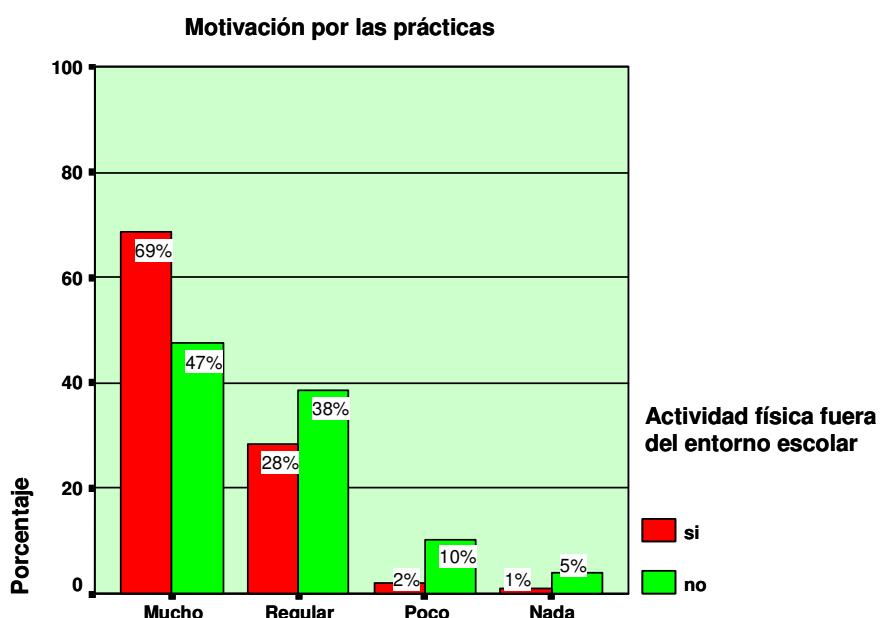
Actividad fuera del recinto escolar. Los datos recogidos en la tabla 19 y gráfico 40 señalan que a aquellos alumnos que encuentran las actividades divertidas también son los que realizan actividades fuera del recinto escolar relacionados con la asignatura.

Tabla 19 Relación entre la diversión en la práctica y la actividad fuera del recinto escolar

Motivación por las prácticas			Actividad fuera		
			si		Total
			Recuento	Residuos corregidos	
Mucho	Motivación por las prácticas	Recuento	357	37	394
		Residuos corregidos	3,7	-3,7	
	Regular	Recuento	147	30	177
		Residuos corregidos	-1,8	1,8	
Poco	Motivación por las prácticas	Recuento	11	8	19
		Residuos corregidos	-3,8	3,8	
	Nada	Recuento	5	3	8
		Residuos corregidos	-2,1	2,1	
Total		Recuento	520	78	598

$$\chi^2 = 25,38 \text{ p} < 0.0005$$

Gráfico 40



4.2.1.4. Gusto por la asignatura

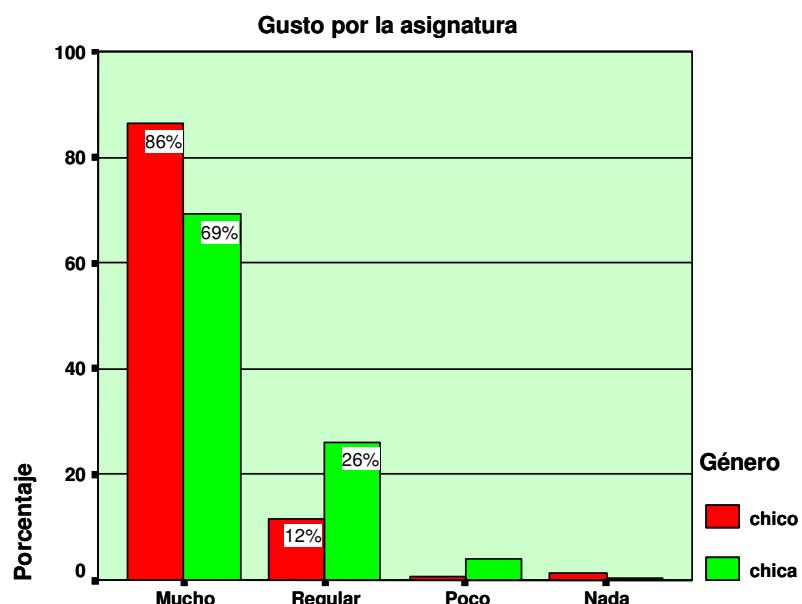
Género. En la tabla 20 y gráfico 41 podemos apreciar que el gusto por la asignatura se asocia significativamente a los chicos, disminuyendo esta apreciación en las chicas.

Tabla 20 Relación entre el gusto por la asignatura y el género

Gusto por la asignatura		Género			Total
				chico	
		Recuento	Residuos corregidos	chica	
Mucho	Recuento	299	5,2	185	484
	Residuos corregidos	5,2	-5,2		
	Regular	40	40	70	110
	Residuos corregidos	-4,7	-4,7	4,7	
Regular	Recuento	2	-4,7	11	13
	Residuos corregidos	-3,0	-3,0	3,0	
	Poco	5	-3,0	1	6
	Residuos corregidos	1,3	1,3	-1,3	
Nada	Recuento	346	5	267	613
	Residuos corregidos	1,3	1,3	-1,3	
Total	Recuento	346	5	267	613

$$\chi^2 = 34,31 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 41



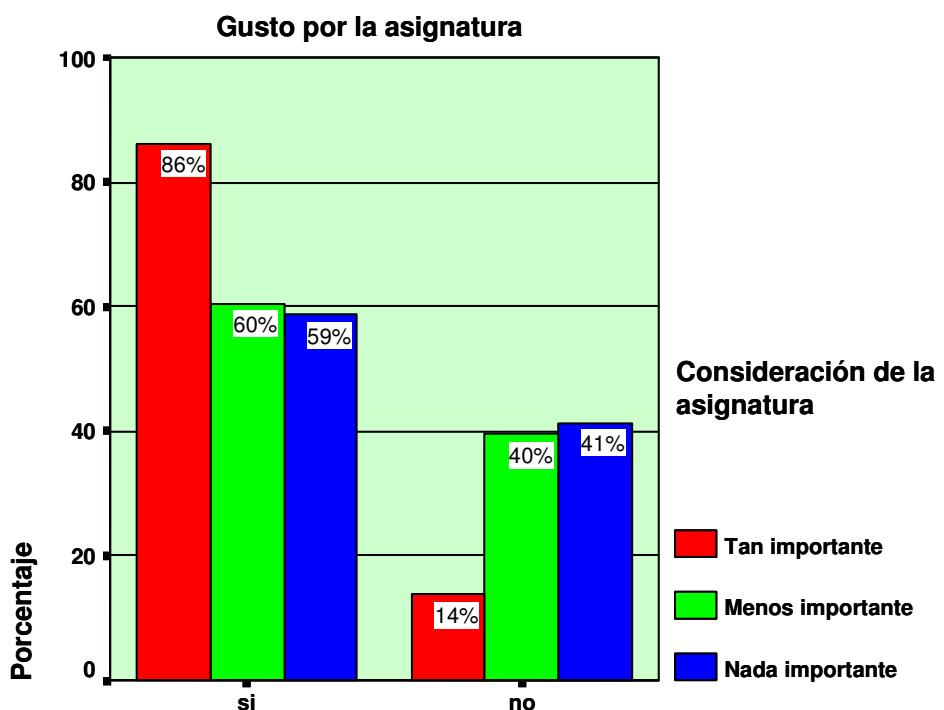
Consideración por la asignatura. Se establece una clara relación entre el gusto por la asignatura y el considerar la asignatura tan importante como otras materias (tabla 21 y gráfico 42).

Tabla 21 Relación entre el gusto por la asignatura y la consideración por la asignatura

			Consideración asignatura			Total
			Tan importante	Menos importante	Nada importante	
Gusto por la asignatura	si	Recuento	375	87	17	479
		Residuos corregidos	7,1	-6,2	-2,7	
	no	Recuento	60	57	12	129
		Residuos corregidos	-7,1	6,2	2,7	
Total		Recuento	435	144	29	608

$$\chi^2 = 50,45 \text{ p} < 0.0005$$

Gráfico 42



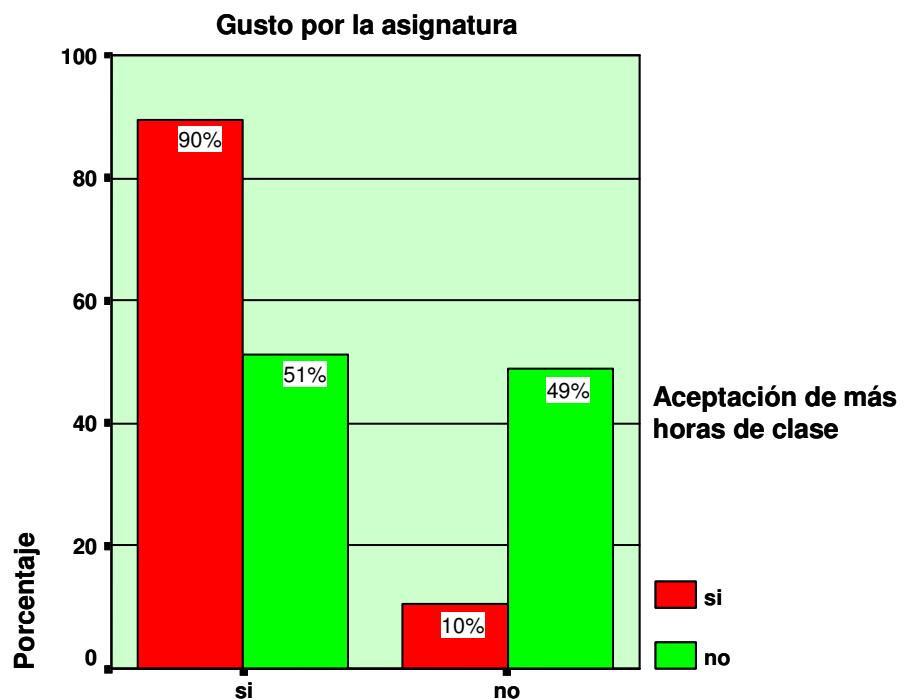
Aceptación de más horas de clase. Se puede comprobar en la tabla 22 y gráfico 43, que aquellos alumnos a los que les gusta la asignatura son los que quieren más horas de clase.

Tabla 22 Relación entre el gusto por la asignatura y la aceptación de más horas de clase

		Aceptación de más horas de clase			Total
		si	no		
Gusto por la asignatura	si	Recuento	387	87	474
		Residuos corregidos	10,4	-10,4	
	no	Recuento	45	83	128
		Residuos corregidos	-10,4	10,4	
Total		Recuento	432	170	602

$$\chi^2 = 34,31 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 43



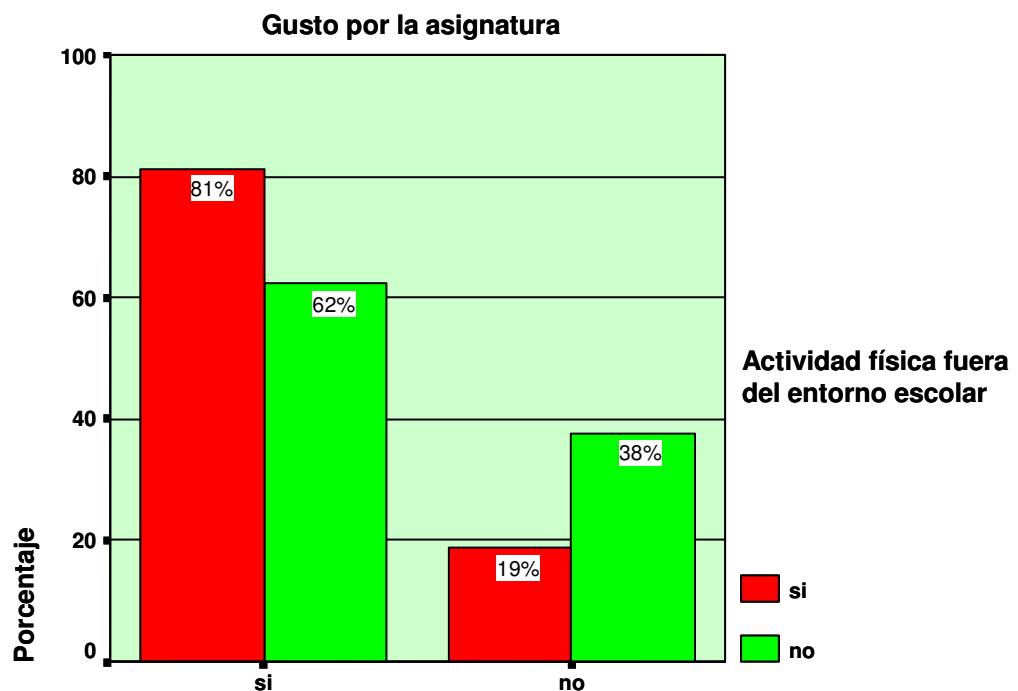
Actividad fuera del recinto escolar. Como podemos ver en la tabla 23 y gráfico 44 se asocia positivamente el gusto por la asignatura con la realización de actividades fuera del recinto escolar.

Tabla 23 Relación entre el gusto por la asignatura y la actividad fuera del recinto escolar

		Actividad fuera		Total	
		si	no		
Gusto por la asignatura	si	Recuento	424	48	
	si	Residuos corregidos	3,8	-3,8	
	no	Recuento	98	29	
		Residuos corregidos	-3,8	3,8	
Total		Recuento	522	77	
				599	

$$\chi^2 = 14,33 \text{ p} < 0.0005$$

Gráfico 44



4.2.2. Relación entre las variables de preparación del profesor

4.2.2.1. Motiva a los alumnos

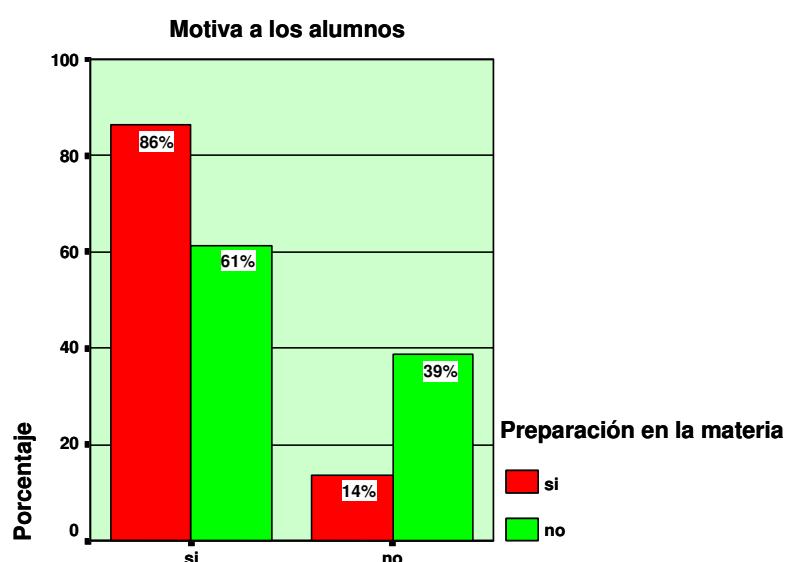
Preparación en la materia. Existe relación directa entre la consideración de la motivación por parte del profesor hacia los alumnos y la valoración que éstos hacen de su preparación, de tal forma que lo perciben más preparado cuando les motiva en clase (tabla 24 y figura 45).

Tabla 24 Relación entre motiva a los alumnos y la preparación en la materia

Motiva a los alumnos			Preparación en la materia		Total
			si	no	
si	Recuento		481	35	516
	Residuos corregidos		4,9	-4,9	
no	Recuento		76	22	98
	Residuos corregidos		-4,9	4,9	
Total	Recuento		557	57	614

$$\chi^2 = 24,00 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 45



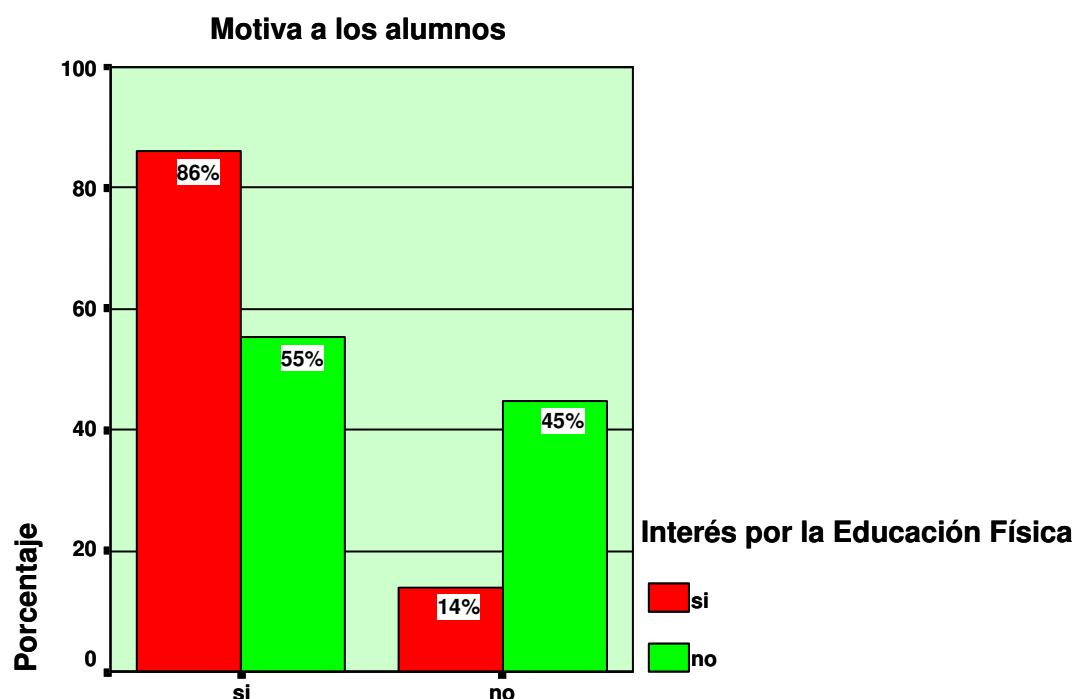
Interés por la Educación Física Según se desprende de la tabla 25 y la figura 46, existe dependencia entre la variable motivación por parte del profesor y el interés positivo que el alumno manifiesta por la asignatura.

Tabla 25 Relación entre motiva a los alumnos y el interés por la E. F.

Motiva a los alumnos			Interés por la Educación Física		
			si	no	Total
si	Recuento	495	21	516	
	Residuos corregidos	5,0	-5,0		
no	Recuento	81	17	98	
	Residuos corregidos	-5,0	5,0		
Total	Recuento	576	38	614	

$$\chi^2 = 25,00 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 46



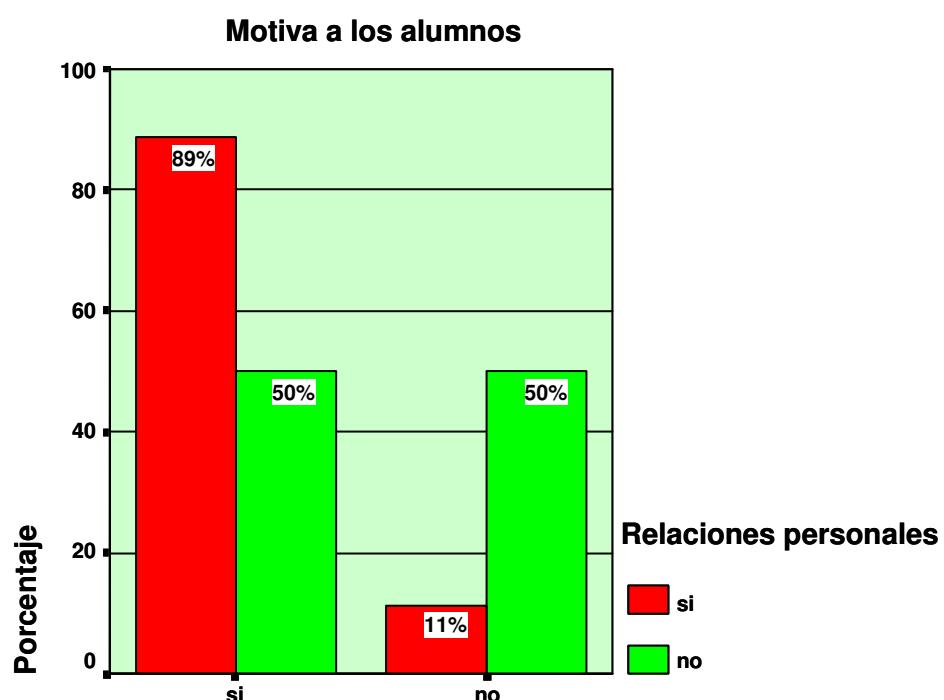
Relaciones personales con los alumnos Como se puede observar en la tabla 26 y el gráfico 47 la percepción de la motivación del alumno por parte del profesor se asocia positivamente con el que haya buenas relaciones personales con los alumnos.

Tabla 26 Relación entre motiva a los alumnos y las relaciones personales con los alumnos

			Relaciones personales con alumnos		
			si	no	Total
Motiva a los alumnos	si	Recuento	479	37	516
		Residuos corregidos	8,5	-8,5	
	no	Recuento	61	37	98
		Residuos corregidos	-8,5	8,5	
Total		Recuento	540	74	614

$$\chi^2 = 72,68 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 47



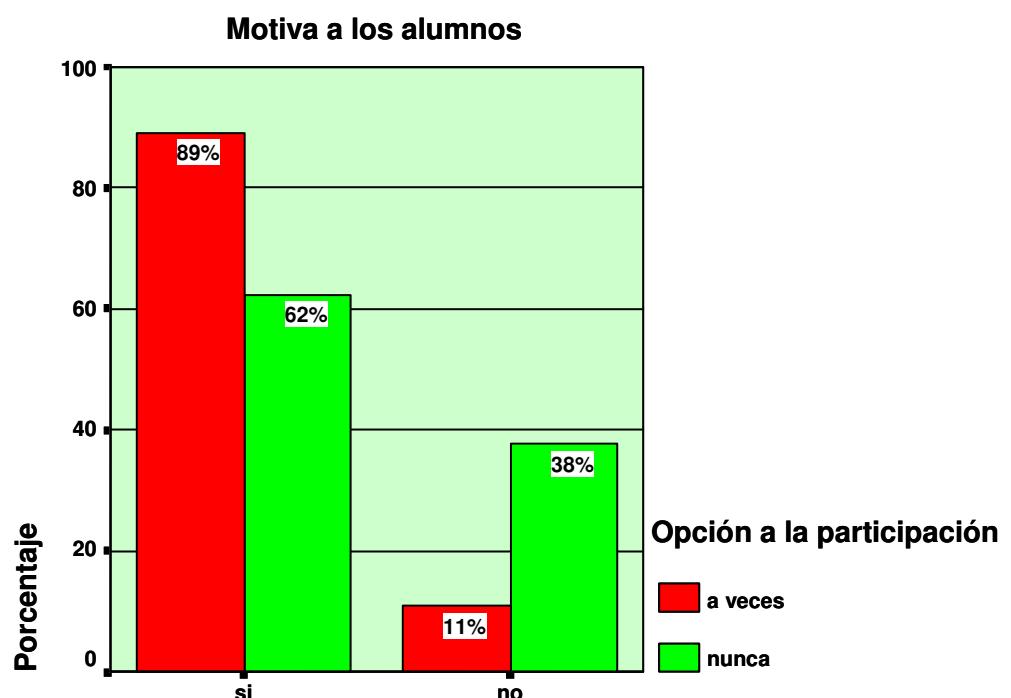
Opción a la participación Se establece una relación positiva entre la percepción de la motivación del alumno por parte del profesor y la mayor opción a la participación de los alumnos en clase (tabla 27 y gráfico 48).

Tabla 27 Relación entre motivar a los alumnos y la opción a la participación

	Motiva a los alumnos		Opción a la participación		
			a veces	nunca	Total
Motiva a los alumnos	si	Recuento	443	73	516
		Residuos corregidos	7,1	-7,1	
	no	Recuento	54	44	98
		Residuos corregidos	-7,1	7,1	
Total		Recuento	497	117	614

$$\chi^2 = 50,49 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 48



4.2.2.2. Opción a la participación

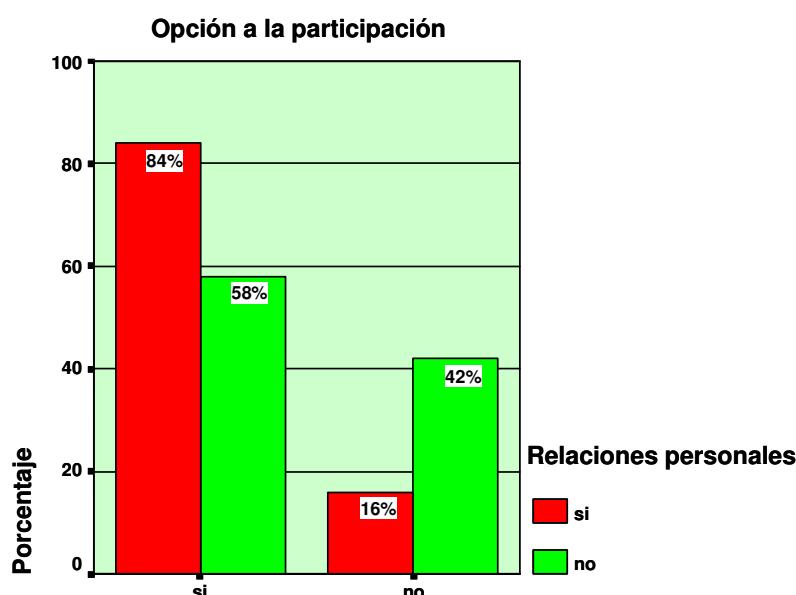
Relaciones personales. En la tabla 28 y gráfico 49 se establece una positiva relación entre la mayor opción a la participación de los alumnos en clase y el que haya buenas relaciones personales del profesor con los alumnos.

Tabla 28 Relación entre la opción a la participación y las relaciones personales con los alumnos

Opción a la participación		Recuento	Relaciones personales con alumnos		Total
			si	no	
Opción a la participación	si	Recuento	454	43	497
		Residuos corregidos	5,3	-5,3	
	no	Recuento	86	31	117
		Residuos corregidos	-5,3	5,3	
Total		Recuento	540	74	614

$$\chi^2 = 28,44 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 49



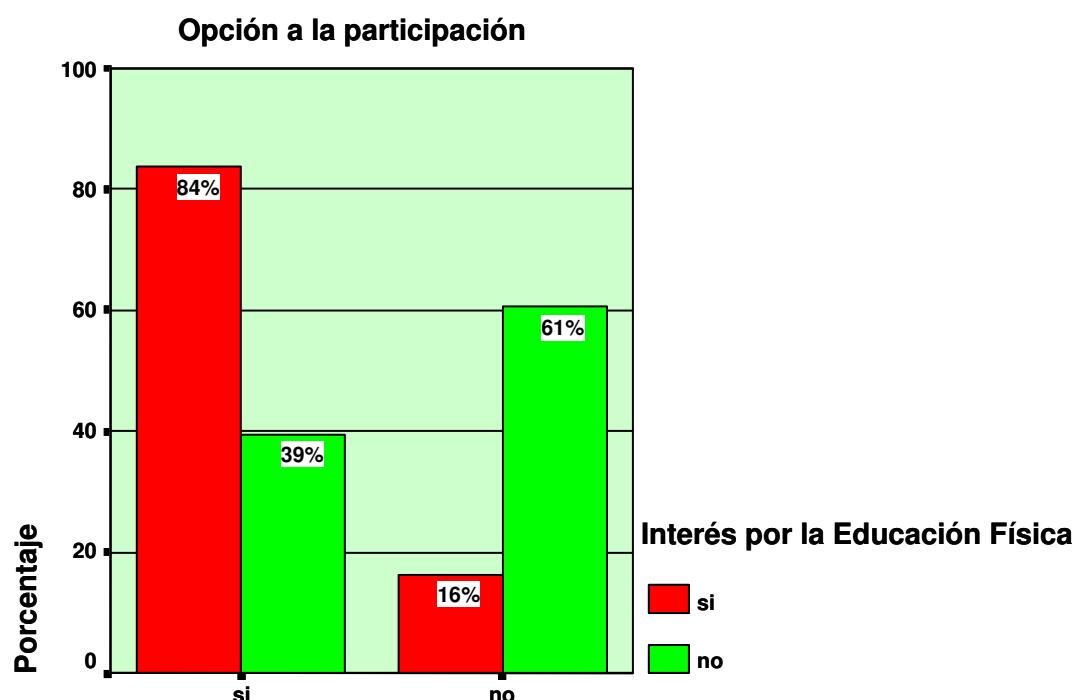
Interés por la asignatura La correspondencia se establece positivamente entre la mayor opción a la participación de los alumnos en las actividades de clase y la muestra de interés de éstos por la asignatura (tabla 29 y gráfico 50).

Tabla 29 Relación entre la opción a la participación y el interés por la asignatura

Opción a la participación	si	Interés por la Educación Física		
		si	no	Total
Recuento	482	15	497	
	6,7	-6,7		
Residuos corregidos	94	23	117	
	-6,7	6,7		
Total	576	38	614	

$$\chi^2 = 45,16 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 50



4.2.2.3. Claridad expositiva

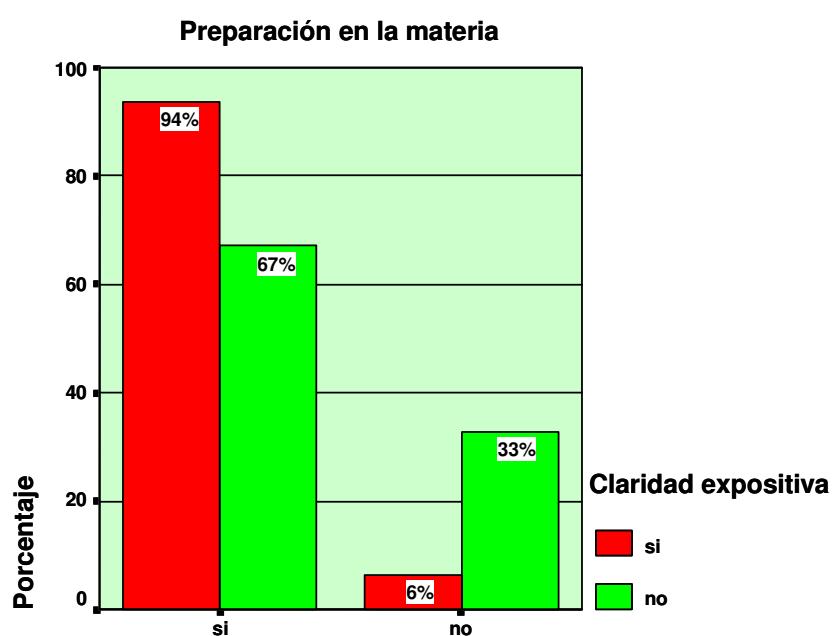
Preparación en la materia Existe una asociación positiva entre la consideración de la preparación del profesor y la claridad de exposición en sus clases, de tal forma que aquellos que consideran una buena claridad expositiva valoran mejor la preparación del profesor (tabla 30 y gráfico 51)

Tabla 30 Relación entre la preparación en la materia y la claridad expositiva

Preparación en la materia			Claridad expositiva		
			si	no	Total
si	Recuento	510	47	557	
	Residuos corregidos	7,2	-7,2		
no	Recuento	34	23	57	
	Residuos corregidos	-7,2	7,2		
Total	Recuento	544	70	614	

$$\chi^2 = 52,13 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 51



La claridad expositiva parece ser un elemento importante en la formación del profesor, ya que en nuestra muestra se observa que al aumentar la valoración de dicha variable el alumno considera mayor la utilidad de la asignatura, el gusto por la misma ($\chi^2 = 5,12$; $p = 0.024$) y la consideración respecto a otras materias ($\chi^2 = 34,98$; $p < 0.0005$)

4.2.3. Relación entre variables de preparación del profesor y variables de valoración de las clases

4.2.3.1. Preparación en la materia

Utilidad futura. Como se refleja en la tabla 31 y gráfico 52 encontramos diferencias significativas en la relación entre la preparación en la materia del profesor y la utilidad que piensan los alumnos que las actividades que practican tendrán en el futuro, asociándose positivamente los que piensan que el profesor está bien preparado y los que piensan que es útil la práctica para el futuro.

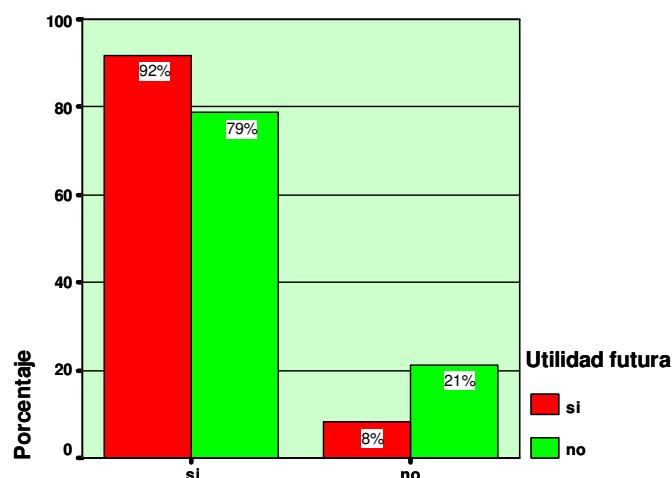
Tabla 31 Relación entre la preparación en la materia y la utilidad en el futuro

Preparación en la materia			Utilidad futura		
			si	no	Total
			Recuento	Residuos corregidos	
si		Recuento	516	37	553
		Residuos corregidos	3,0	-3,0	
no		Recuento	46	10	56
		Residuos corregidos	-3,0	3,0	
Total		Recuento	562	47	609

$$\chi^2 = 8,90 \quad p = 0,003$$

Gráfico 52

Preparación en la materia



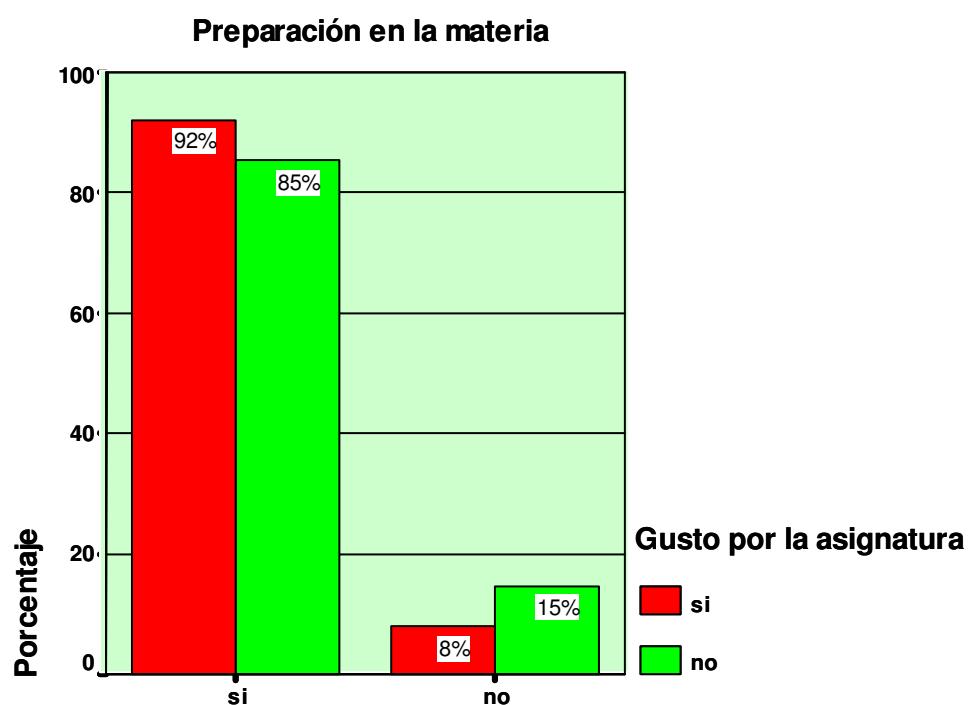
Gusto por la asignatura. Existe una relación positiva entre el gusto por la asignatura y la consideración de los alumnos sobre la preparación del profesor, de tal forma que manifiestan un mayor gusto por la asignatura los que piensan que el profesor tiene mejor preparación (tabla 32 y gráfico 53).

Tabla 32 Relación entre la preparación en la materia y el gusto por la asignatura

Preparación en la materia			Gusto por la asignatura		Total
			si	no	
si	Recuento	446	110	556	
	Residuos corregidos	2,4	-2,4		
no	Recuento	38	19	57	
	Residuos corregidos	-2,4	2,4		
Total	Recuento	484	129	613	

$$\chi^2 = 5,71 \quad p = 0.01$$

Gráfico 53



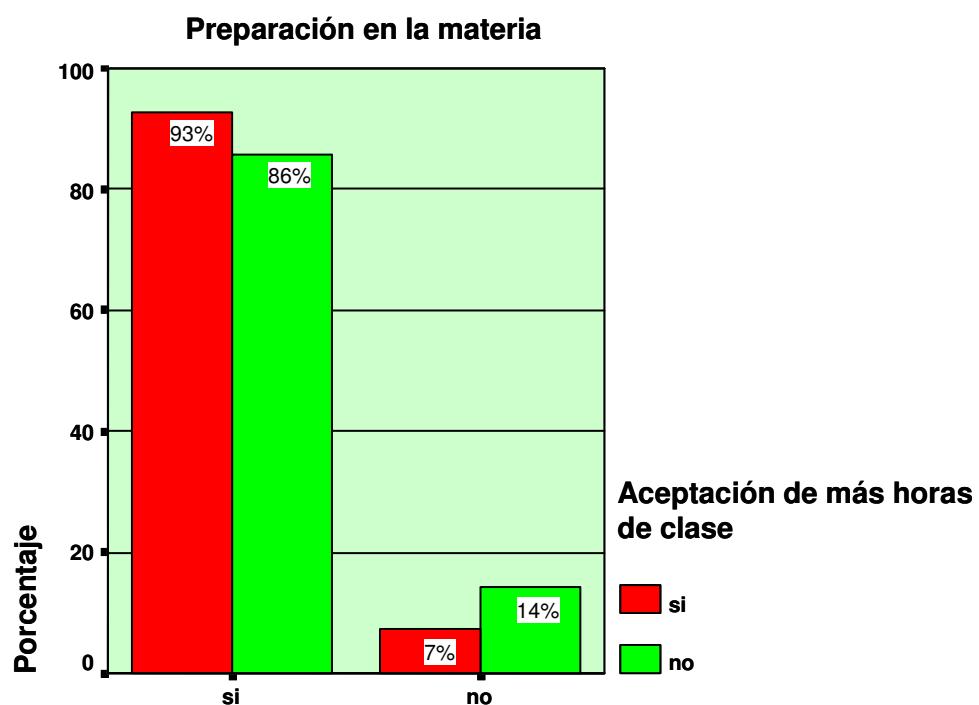
Aceptación de más horas de clase. Así mismo, como apreciamos en la tabla 33 y gráfico 54 existe una relación positiva entre la consideración de la preparación del profesor y la demanda de más horas de clase.

Tabla 33 Relación entre la preparación en la materia y la aceptación de más horas de clase

Preparación en la materia			Aceptación de más horas de clase		
			si	no	Total
			401	146	
Preparación en la materia	si	Recuento	401	146	547
		Residuos corregidos	2,7	-2,7	
	no	Recuento	31	24	55
		Residuos corregidos	-2,7	2,7	
Total		Recuento	432	170	602

$$\chi^2 = 7,08 \quad p = 0.008$$

Gráfico 54



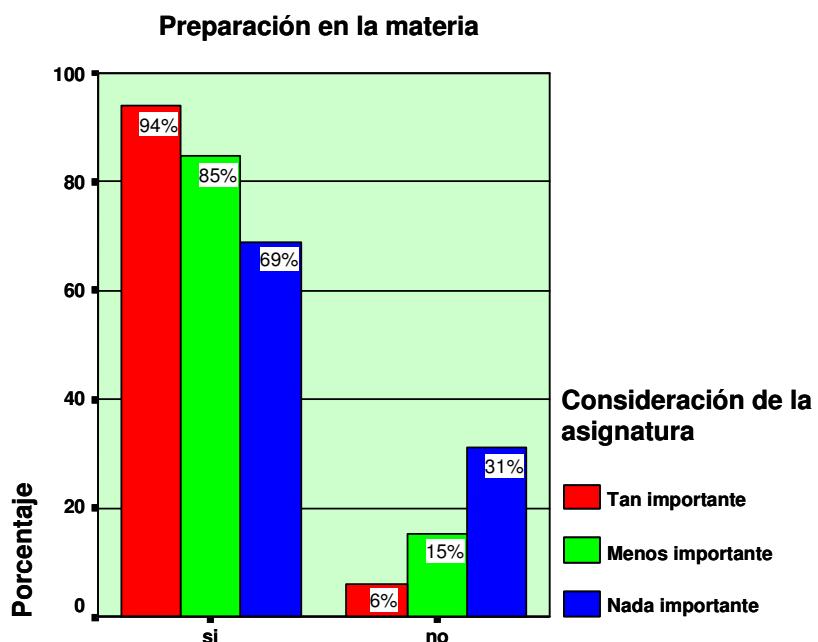
Consideración de la asignatura. Existe una relación directa entre la valoración del grado de preparación del profesor y la consideración de la asignatura respecto a otras materias, de tal modo que aquellos que piensan que el profesor está bien preparado en la materia opinan que la asignatura es tan importante como las demás (tabla 34 y gráfico 55).

Tabla 34 Relación entre la preparación en la materia y la consideración de la asignatura

			Consideración asignatura			Total
			Tan importante	Menos importante	Nada importante	
Preparación en la materia	si	Recuento	409	122	20	551
		Residuos corregidos	4,6	-2,8	-4,1	
	no	Recuento	26	22	9	57
		Residuos corregidos	-4,6	2,8	4,1	
Total		Recuento	435	144	29	608

$$\chi^2 = 27,83 \text{ p} < 0.0005$$

Gráfico 55



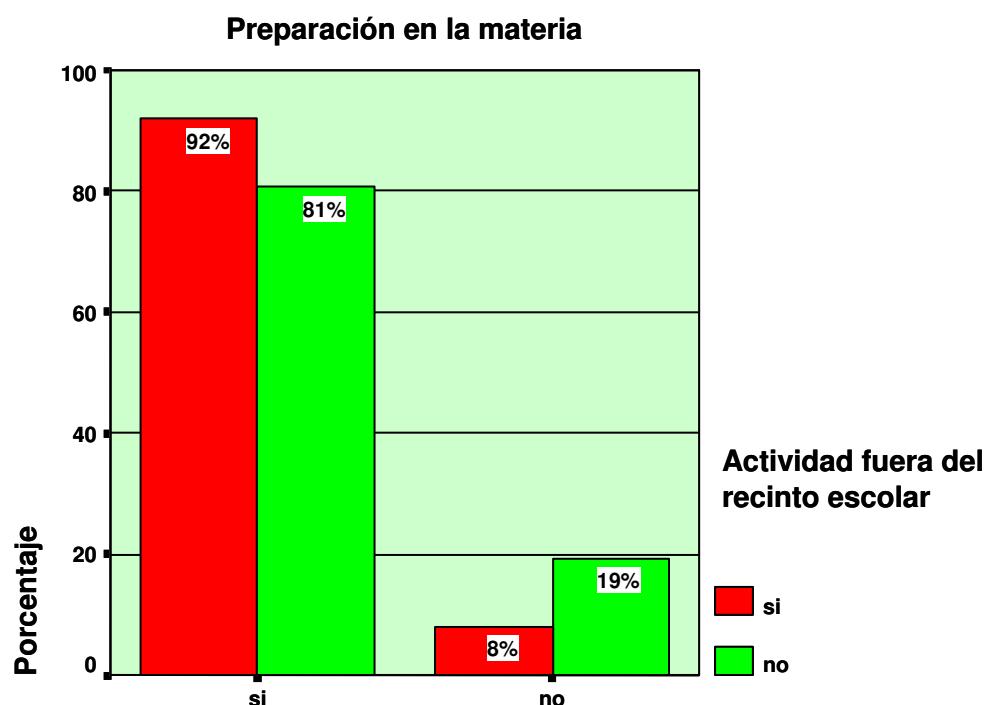
Actividad fuera del recinto escolar. Como se aprecia en la tabla 35 y gráfico 56 se vuelve a establecer una asociación positiva con respecto a la buena preparación del profesor y la posibilidad de realizar actividades relacionadas con la materia fuera del recinto escolar.

Tabla 35 Relación entre la preparación en la materia y la actividad fuera del recinto escolar

			Actividad fuera		Total
			si	no	
Preparación en la materia	si	Recuento	480	63	543
		Residuos corregidos	3,1	-3,1	
	no	Recuento	42	15	57
		Residuos corregidos	-3,1	3,1	
Total		Recuento	522	78	600

$$\chi^2 = 9,87 \quad p = 0,02$$

Gráfico 56



4.2.3.2. Motiva a los alumnos

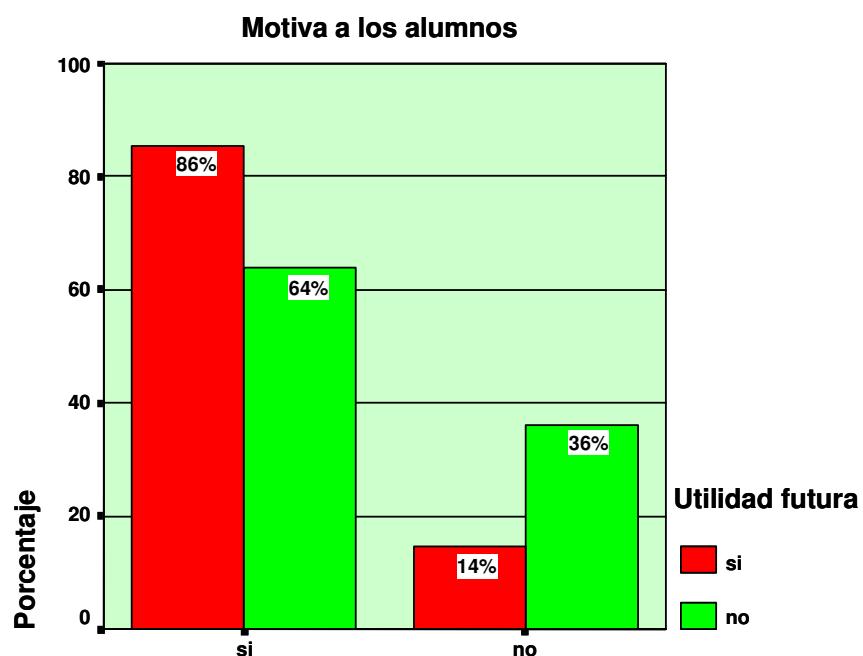
Utilidad futura. De los datos que se desprenden de la tabla 36 y gráfico 57 reflejan que si los alumnos perciben que el profesor les motiva en las clases mejoran su percepción por la utilidad futura de la asignatura.

Tabla 36 Relación entre motiva a los alumnos y la utilidad futura

Motiva a los alumnos			Utilidad futura		
			si	no	Total
alumnos	si	Recuento	481	30	511
		Residuos corregidos	3,9	-3,9	
no	si	Recuento	81	17	98
		Residuos corregidos	-3,9	3,9	
Total		Recuento	562	47	609

$$\chi^2 = 15,20 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 57



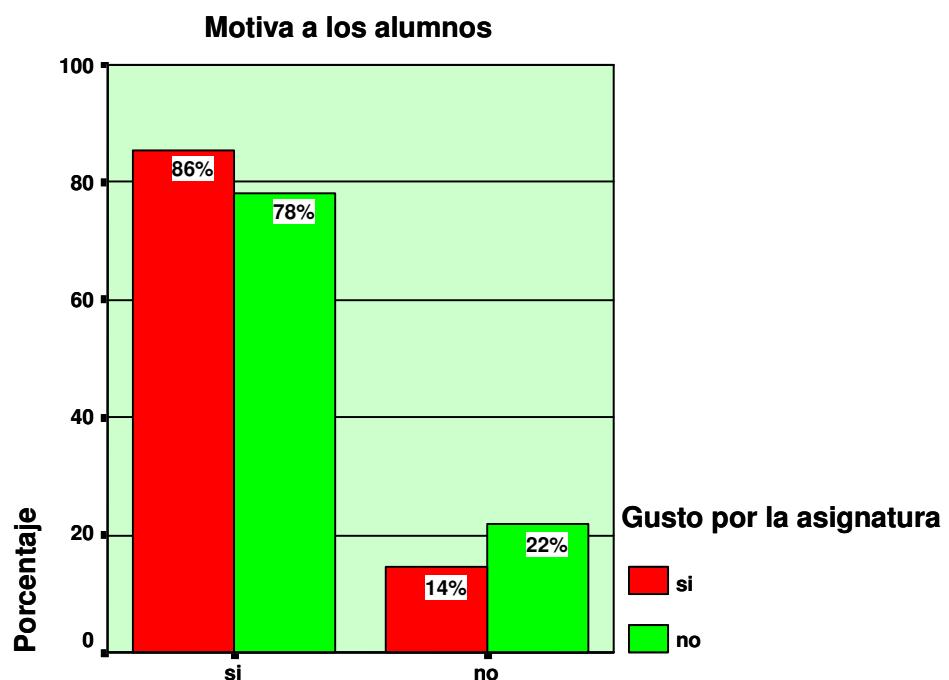
Gusto por la asignatura. Existe una relación directa entre la percepción de los alumnos sobre los esfuerzos del profesor por motivarlos en las clases y el gusto por la asignatura, de tal forma que los que piensan que el profesor les motiva mejoran el gusto por la asignatura (tabla 37 y gráfico 58).

Tabla 37 Relación entre motiva a los alumnos y el gusto por la asignatura

Motiva a los alumnos			Gusto por la asignatura		Total
			si	no	
si	Recuento		414	101	515
	Residuos corregidos		2,0	-2,0	
no	Recuento		70	28	98
	Residuos corregidos		-2,0	2,0	
Total	Recuento		484	129	613

$$\chi^2 = 3,97 \quad p < 0.05$$

Gráfico 58



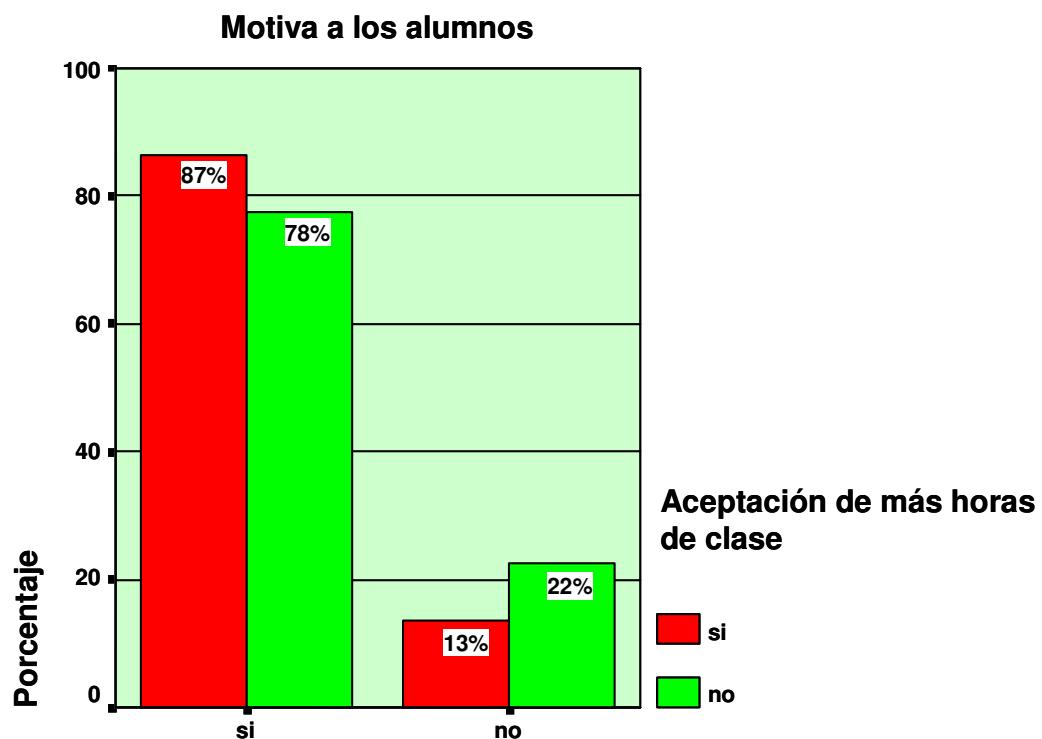
Aceptación de más horas de clase. Como apreciamos en la tabla 38 y gráfico 59, aquellos alumnos que opinan que el profesor les motiva, a su vez les gustaría tener más horas de clase.

Tabla 38 Relación entre motiva a los alumnos y la aceptación de más horas de clase

Motiva a los alumnos		Recuento	Aceptación de más horas de clase		Total
			si	no	
		Residuos corregidos	-2,7	-2,7	
	si	Recuento	374	132	506
	no	Residuos corregidos	2,7	-2,7	
	no	Recuento	58	38	96
		Residuos corregidos	-2,7	2,7	
Total		Recuento	432	170	602

$$\chi^2 = 7,25 \text{ p} = 0.007$$

Gráfico 59



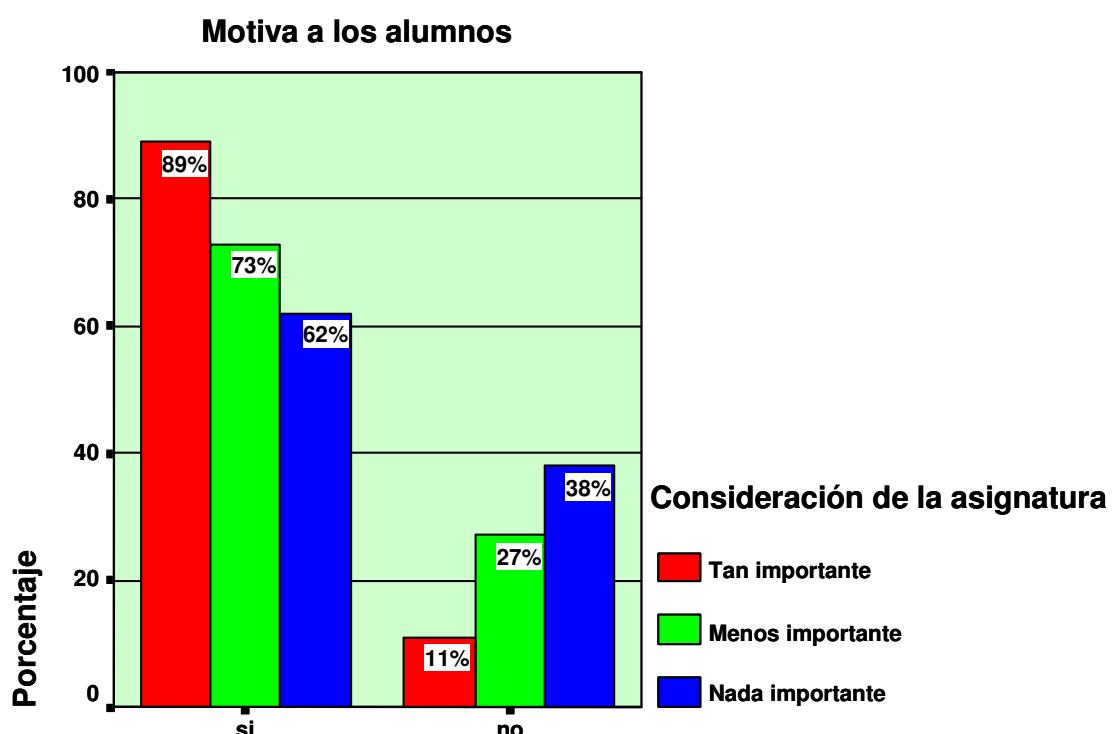
Consideración de la asignatura. Existe una relación positiva entre la consideración de la motivación por parte del profesor y la consideración de la Educación Física respecto a otras materias. De este modo, cuando el alumno percibe que el profesor les motiva en clase aumenta su consideración de la asignatura (tabla 39 y gráfico 60).

Tabla 39 Relación entre motiva a los alumnos y la consideración de la asignatura

Motiva a los alumnos			Consideración asignatura			Total
			Tan importante	Menos importante	Nada importante	
si	Recuento		387	105	18	510
		Residuos corregidos	5,4	-4,1	-3,3	
	no	Recuento	48	39	11	98
		Residuos corregidos	-5,4	4,1	3,3	
Total	Recuento		435	144	29	608

$$\chi^2 = 31,32 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 60



4.2.3.3. Relaciones personales con los alumnos

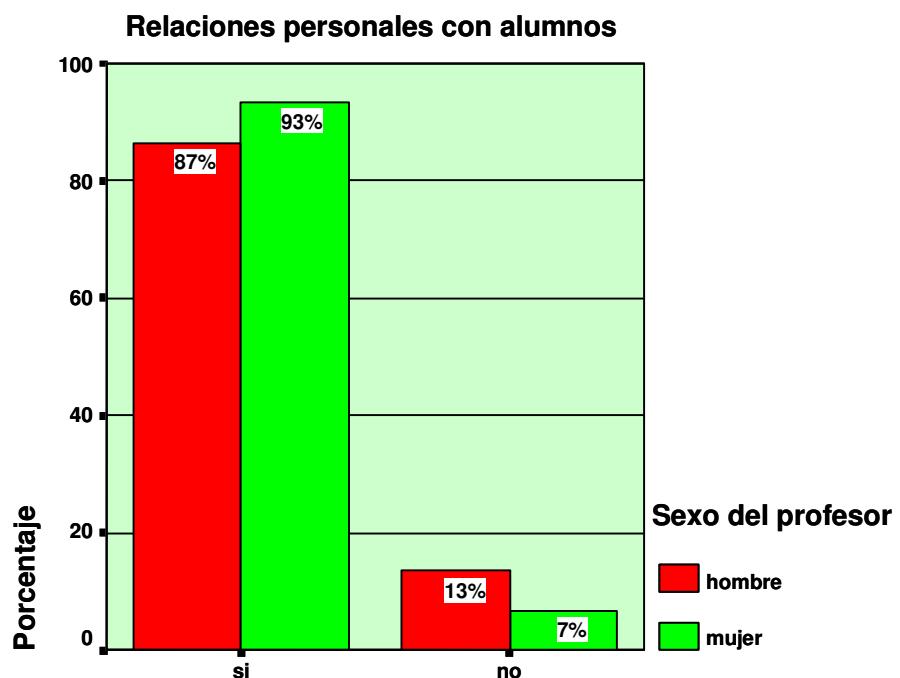
Sexo del profesor. Como se refleja en la tabla 40 y en el gráfico 61 los alumnos, en general, tienen buenas relaciones personales con los profesores, estableciéndose una asociación positiva entre las relaciones personales con el sexo femenino de los profesores

Tabla 40 Relación entre las relaciones personales con los alumnos y el sexo del profesor

			Sexo del profesor		
			hombre	mujer	Total
Relaciones personales con alumnos	si	Recuento	425	115	540
		Residuos corregidos	-2,1	2,1	
	no	Recuento	66	8	74
		Residuos corregidos	2,1	-2,1	
Total		Recuento	491	123	614

$$\chi^2 = 4,46 \quad p < 0,05$$

Gráfico 61



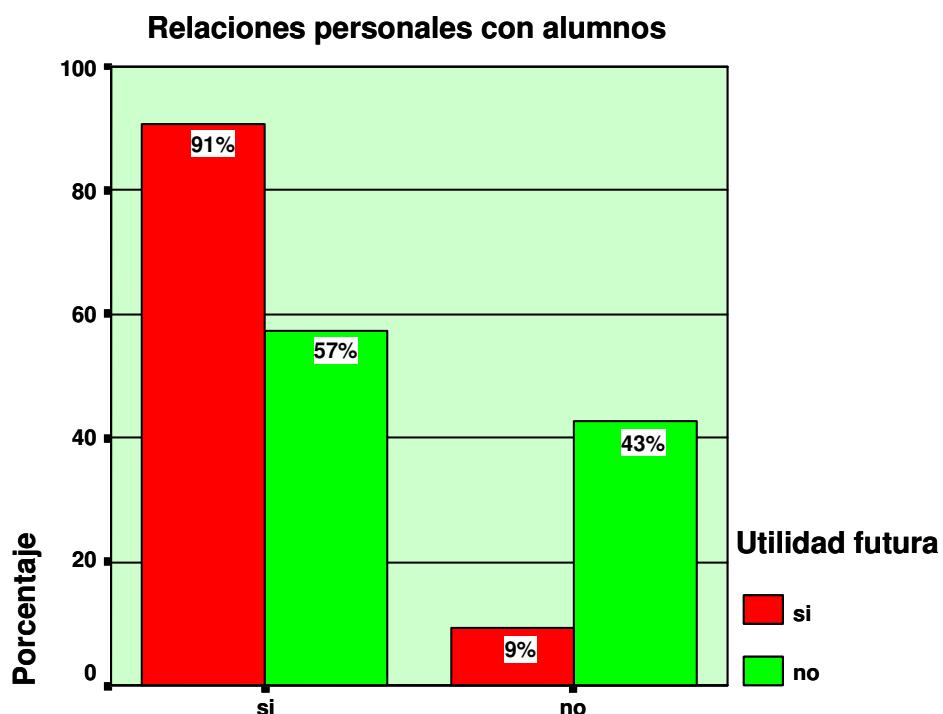
Utilidad futura. Existe una relación positiva entre la existencia de buenas relaciones personales con el profesor y la utilidad en el futuro de las actividades que realizan en clase (tabla 41 y gráfico 62).

Tabla 41 Relación entre las relaciones personales con los alumnos y la utilidad futura

Relaciones personales con alumnos			Utilidad futura		
			si	no	Total
Relaciones personales con alumnos	si	Recuento	510	27	537
		Residuos corregidos	6,8	-6,8	
	no	Recuento	52	20	72
		Residuos corregidos	-6,8	6,8	
Total		Recuento	562	47	609

$$\chi^2 = 46,13 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 62



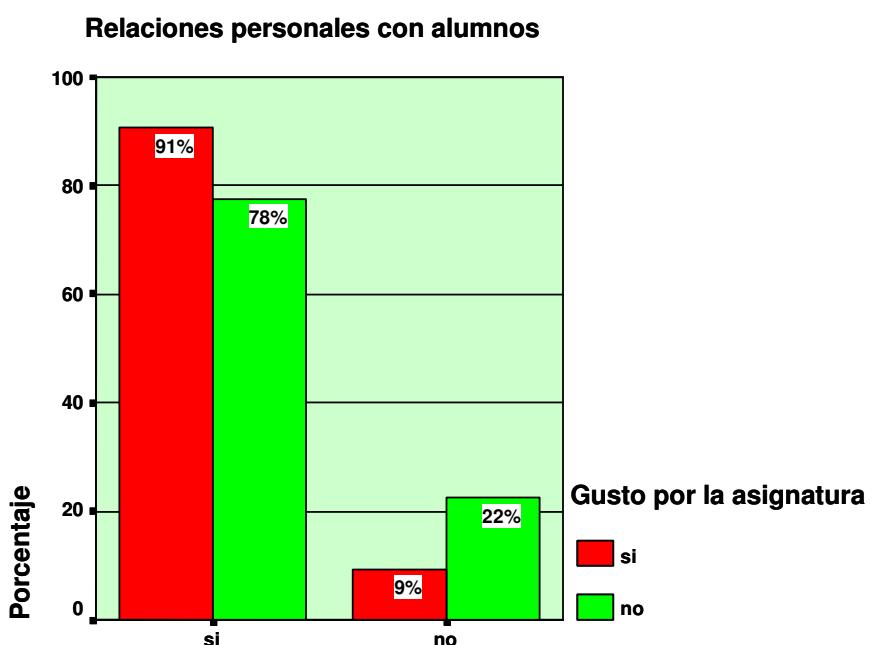
Gusto por la asignatura Como se puede ver en la tabla 41 y gráfico 63, se establece una asociación positiva entre las buenas relaciones personales con el profesor y el gusto por la asignatura, de manera que aquellos que establecen buenas relaciones personales con los profesores les gusta más la asignatura.

Tabla 42 Relación entre las relaciones personales con los alumnos y el gusto por la asignatura

			Gusto por la asignatura		Total
			si	no	
Relaciones personales con alumnos	si	Recuento	439	100	539
		Residuos corregidos	4,1	-4,1	
	no	Recuento	45	29	74
		Residuos corregidos	-4,1	4,1	
Total		Recuento	484	129	613

$$\chi^2 = 16,67 \quad p < 0,0005$$

Gráfico 63



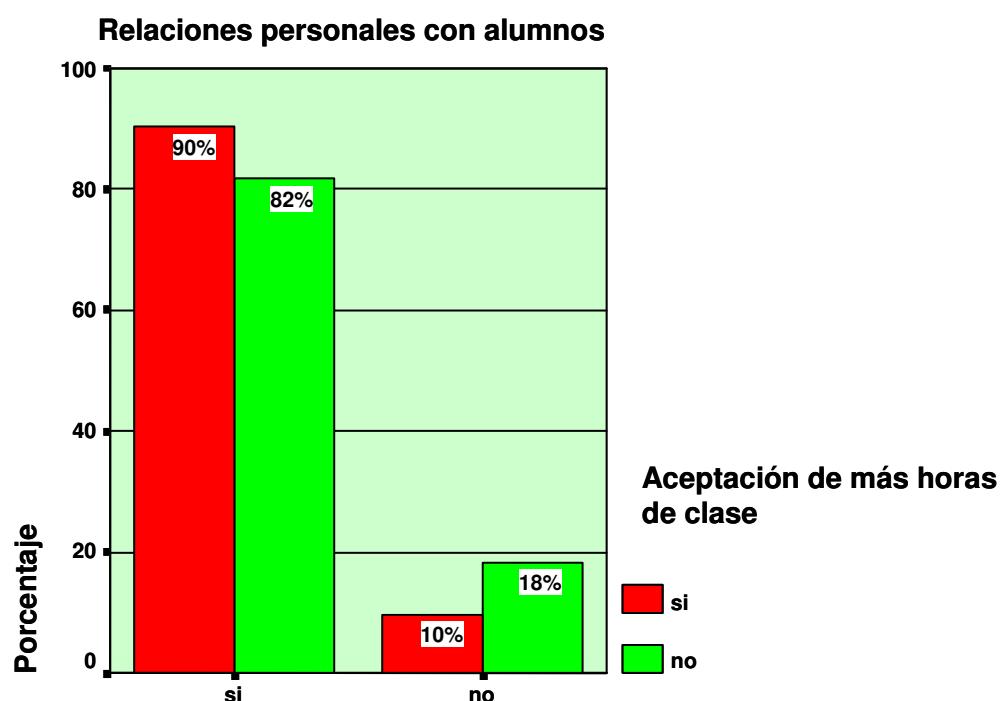
Aceptación de más horas de clase. Existe una asociación positiva entre aquellos alumnos que opinan que tienen buenas relaciones con el profesor, y la demanda de más horas de clase (tabla 43 y gráfico 64).

Tabla 43 Relación entre las relaciones personales con los alumnos y la aceptación de más horas de clase

			Aceptación de más horas de clase		
			si	no	Total
Relaciones personales con alumnos	si	Recuento	390	139	529
		Residuos corregidos	2,9	-2,9	
	no	Recuento	42	31	73
		Residuos corregidos	-2,9	2,9	
Total		Recuento	432	170	602

$$\chi^2 = 8,29 \quad p = 0.004$$

Gráfico 64



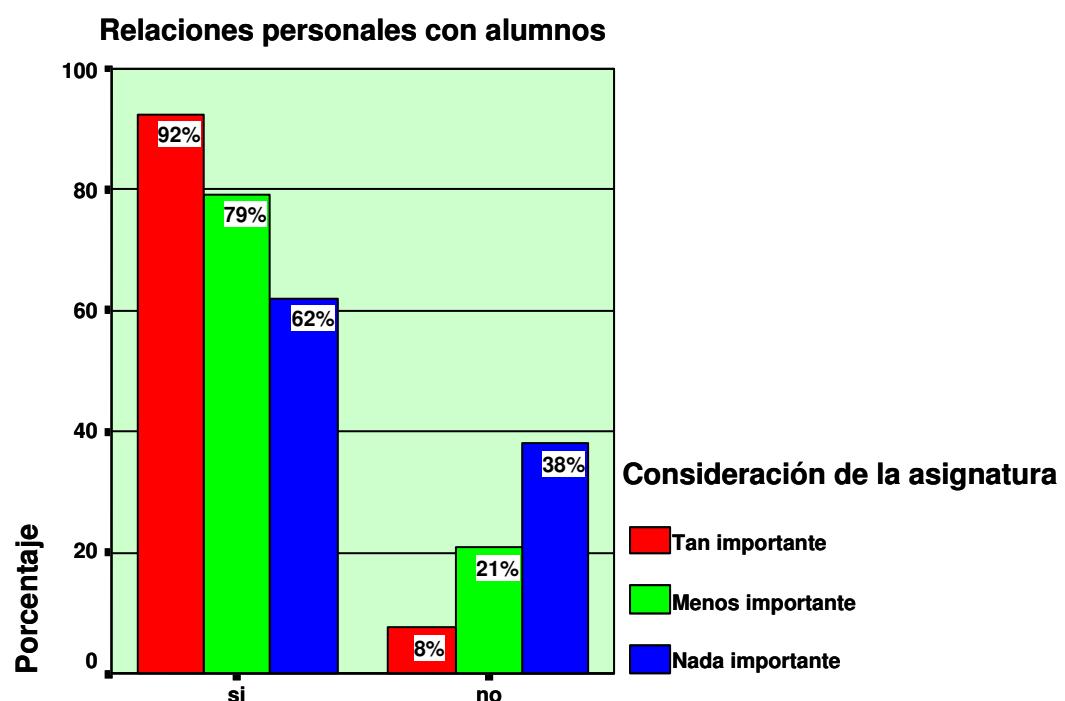
Consideración de la asignatura. Como se puede comprobar en la tabla 44 y gráfico 65, la asociación positiva se establece entre las buenas relaciones personales con los alumnos y la consideración de la asignatura, de manera que aquellos que tiene buenas relaciones personales con los profesores, a su vez consideran la Educación Física tan importante como las demás asignaturas.

Tabla 44 Relación entre las relaciones personales con los alumnos y la consideración de la asignatura

			Consideración asignatura			Total
			Tan importante	Menos importante	Nada importante	
Relaciones personales con alumnos	si	Recuento	402	114	18	534
		Residuos corregidos	5,5	-3,6	-4,3	
	no	Recuento	33	30	11	74
		Residuos corregidos	-5,5	3,6	4,3	
Total		Recuento	435	144	29	608

$$\chi^2 = 36,66 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 65



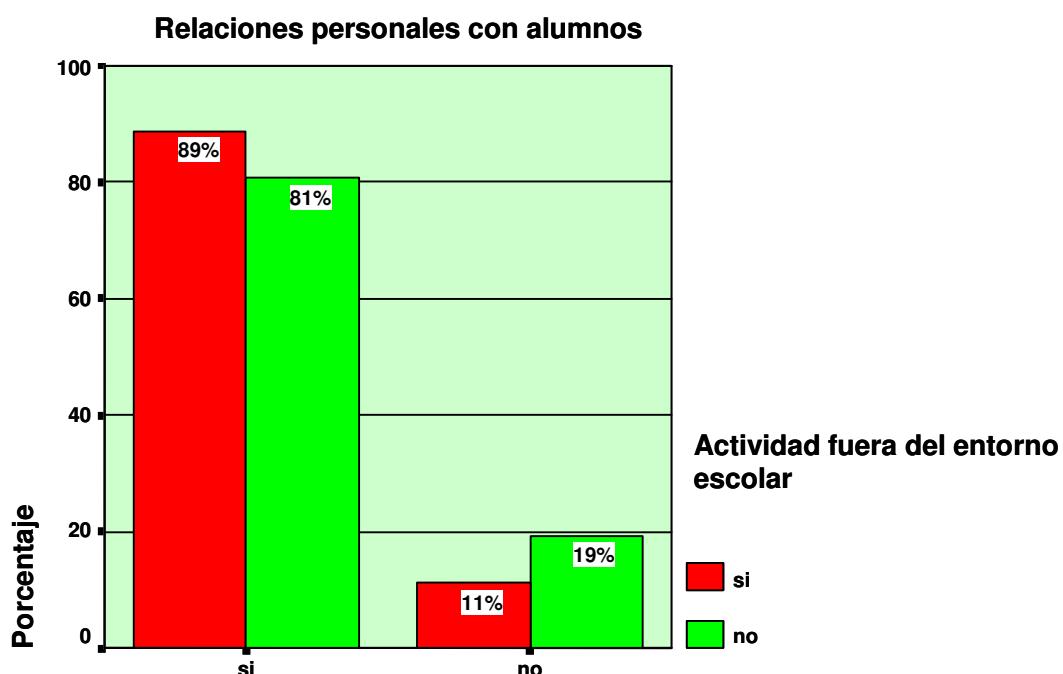
Actividad fuera del recinto escolar. Se vuelve a establecer una asociación positiva entre las buenas relaciones del profesor con los alumnos y el gusto por realizar actividades relacionadas con la materia fuera del recinto escolar (tabla.45 y gráfico 66).

Tabla 45 Relación entre las relaciones personales con los alumnos y la actividad fuera del recinto

			Actividad fuera		Total
			si	no	
Relaciones personales con alumnos	si	Recuento	464	63	527
		Residuos corregidos	2,0	-2,0	
	no	Recuento	58	15	73
		Residuos corregidos	-2,0	2,0	
Total		Recuento	522	78	600

$$\chi^2 = 4,18 \quad p < 0.05$$

Gráfico 66



4.2.3.4. Da opción a la participación

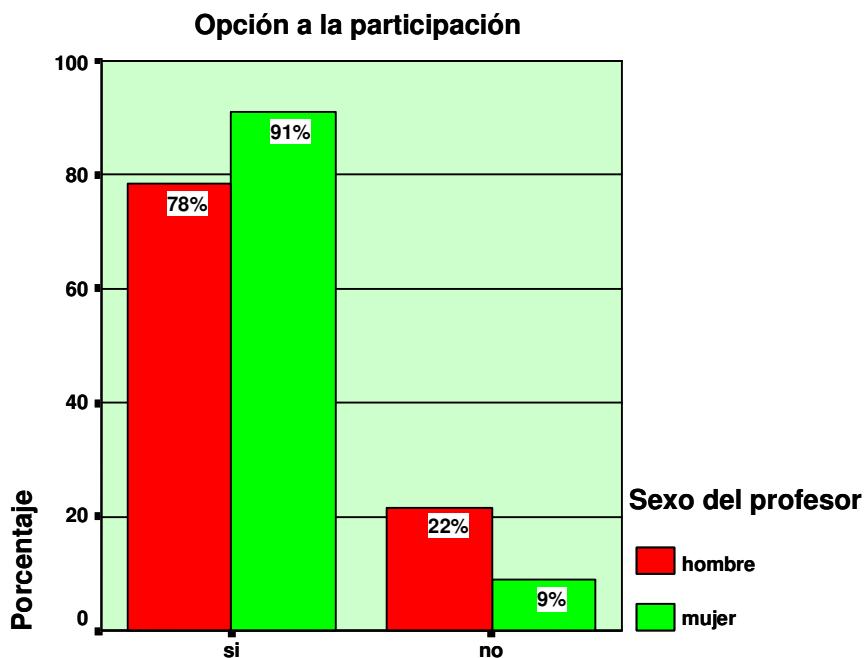
Sexo del profesor En la tabla 46 y gráfico 67 se puede comprobar que son los profesores del sexo femenino, en opinión de los alumnos, los que dan mayor opción a su participación en las actividades de clase.

Tabla 46 Relación entre la opción a la participación y el sexo del profesor

		Sexo del profesor			Total
		hombre	mujer		
Opción a la participación	si	Recuento	385	112	497
		Residuos corregidos	-3,2	3,2	
	no	Recuento	106	11	117
		Residuos corregidos	3,2	-3,2	
Total		Recuento	491	123	614

$$\chi^2 = 10,19 \quad p = 0.01$$

Gráfico 67



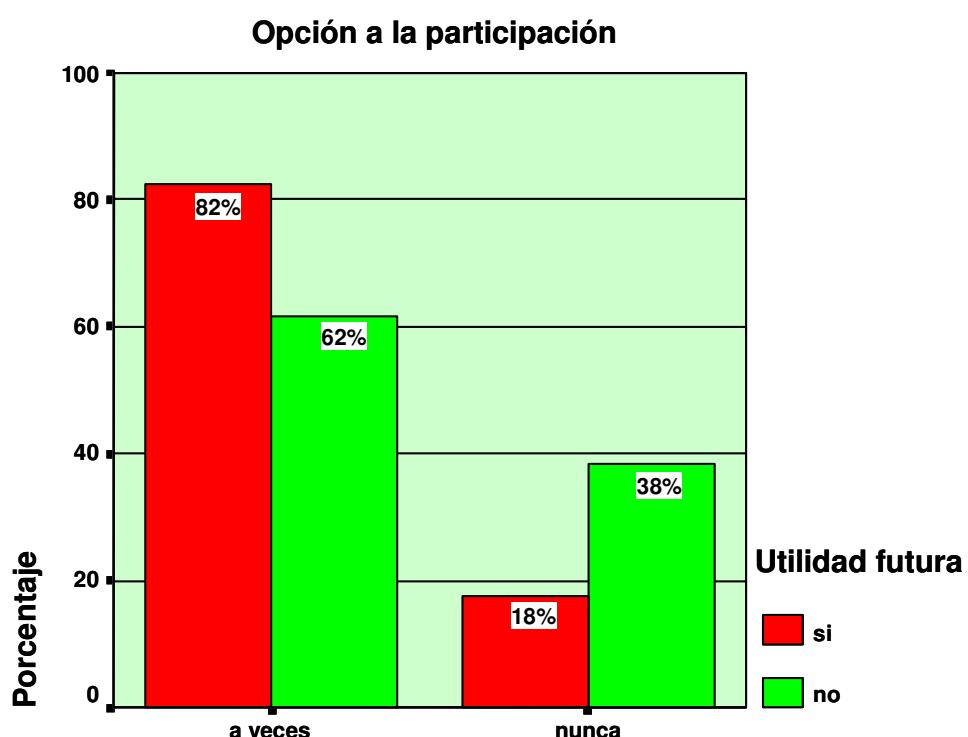
Utilidad futura La relación positiva que se observa es que cuando se da opción a la participación en las actividades de clase, los alumnos encuentran utilidad en el futuro a las actividades que realizan (tabla 47 y gráfico 68).

Tabla 47 Relación entre la opción a la participación y la utilidad futura

Opción a la participación	a veces	Recuento	Utilidad futura		Total
			si	no	
Residuos corregidos		463	29	492	
	nunca	3,5	-3,5		
Recuento		99	18	117	
		Residuos corregidos	-3,5	3,5	
Total		562	47	609	

$$\chi^2 = 11,95 \quad p = 0.001$$

Gráfico 68



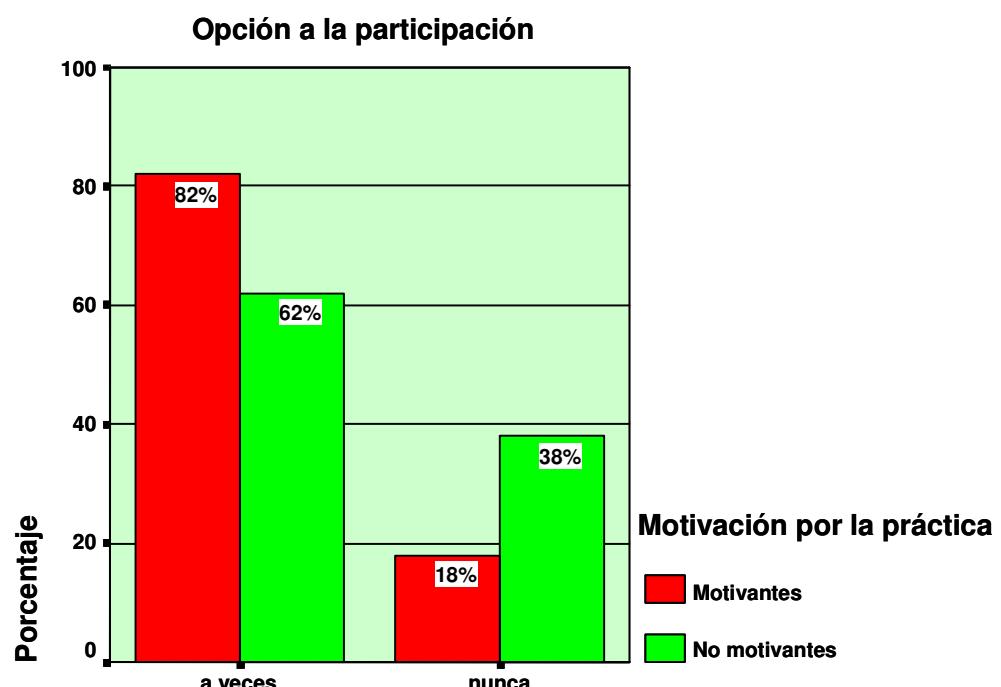
Motivación por la práctica En la tabla 48 y gráfico 69 la asociación positiva se establece entre la opción que da el profesor a los alumnos para que planteen actividades y la motivación por la práctica, de tal forma que cuando el profesor da esa opción los alumnos se sienten más motivados para practicar las actividades de la asignatura.

Tabla 48 Relación entre la opción a la participación y la motivación por la práctica

Opción a la participación	a veces	Recuento	Motivación por la práctica		Total
			motivantes	no motivantes	
Residuos corregidos		478	18	496	
	nunca	2,7	-2,7		
Recuento		105	11	116	
	nunca	Residuos corregidos	-2,7	2,7	
Total		583	29	612	

$$\chi^2 = 7,13 \quad p = 0,008$$

Gráfico 69



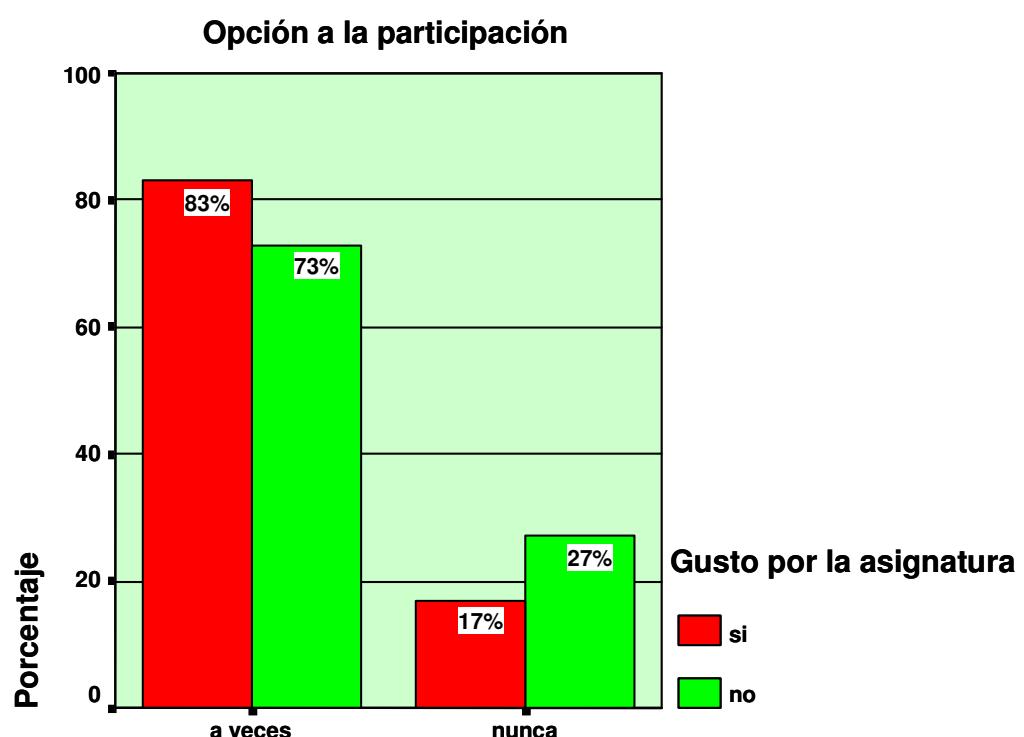
Gusto por la asignatura. Se establece una relación positiva entre la mayor opción a la participación de los alumnos en las actividades de clase y el mayor gusto por la asignatura (tabla 49 y gráfico 70).

Tabla 49 Relación entre la opción a la participación y el gusto por la asignatura

Opción a la participación	a veces	Recuento	Gusto por la asignatura		Total
			si	no	
Residuos corregidos	Recuento	402	94	496	
	Residuos corregidos	2,6	-2,6		
nunca	Recuento	82	35	117	
	Residuos corregidos	-2,6	2,6		
Total	Recuento	484	129	613	

$$\chi^2 = 3,85 \quad p = 0.05$$

Gráfico 70



Aceptación de más horas de clase Como se puede apreciar en la tabla 50 y gráfico 71 la asociación positiva que se establece entre estas dos variables supone que cuando el profesor da opción a la participación a los alumnos, a su vez les gustaría tener más horas de clase.

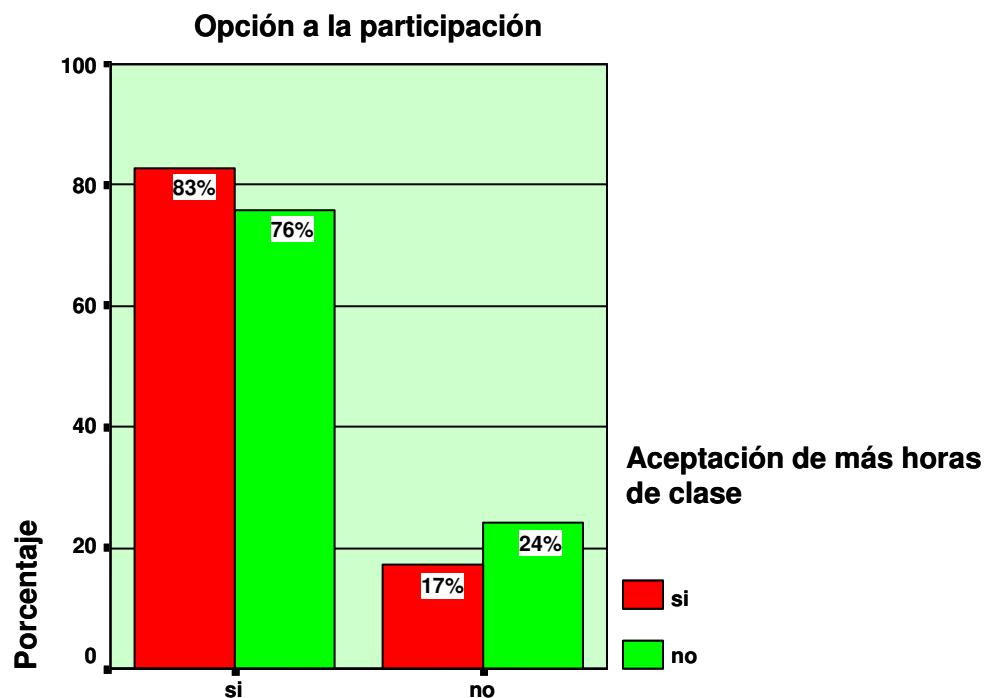
Tabla 50 Relación entre la opción a la participación

Opción a la participación		Recuento	Aceptación de más horas de clase		Total
			si	no	
si	Recuento	358	129	487	
	Residuos corregidos	2,0	-2,0		
	no	74	41	115	
	Residuos corregidos	-2,0	2,0		
Total	Recuento	432	170	602	

y la aceptación de más horas de clase

$$\chi^2 = 27,94 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 71



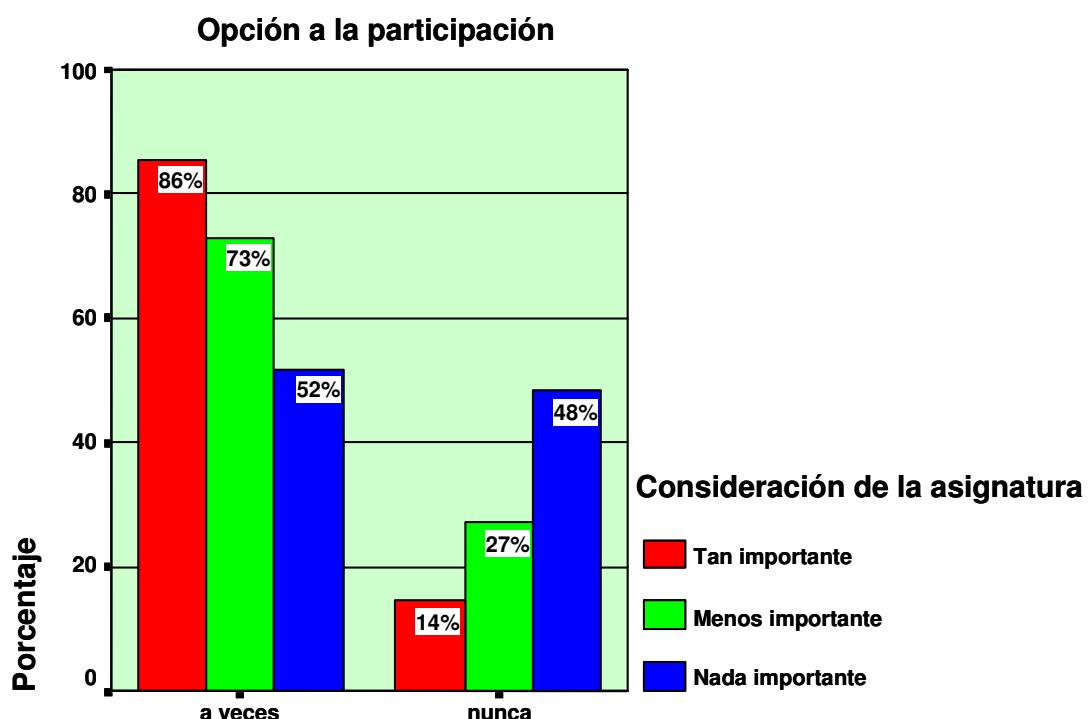
Consideración de la asignatura En la tabla 51 y gráfico 72 observamos una asociación positiva entre la opción a la participación a los alumnos y la consideración de la asignatura, de manera que cuando el profesor da mas opción a la participación los alumnos la consideran tan importante como las demás asignaturas.

Tabla 51 Relación entre la opción a la participación y la consideración de la asignatura

			Consideración asignatura			Total
			Tan importante	Menos importante	Nada importante	
Opción a la participación	a veces	Recuento	372	105	15	492
		Residuos corregidos	4,6	-2,8	-4,1	
	nunca	Recuento	63	39	14	116
		Residuos corregidos	-4,6	2,8	4,1	
Total		Recuento	435	144	29	608

$$\chi^2 = 27,94 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 72



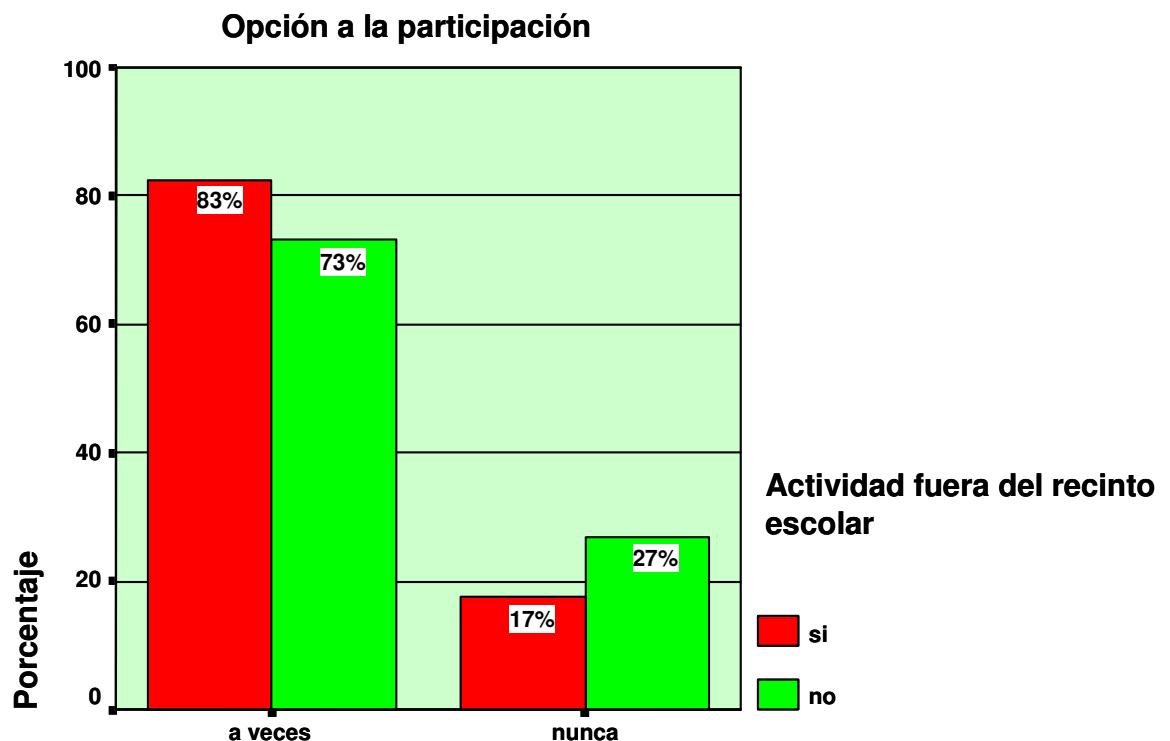
Actividad fuera del recinto escolar Se vuelve a establecer una asociación positiva entre la opción a la participación de los alumnos en el planteamiento de actividades en clase, y el gusto por realizar actividades relacionadas con la materia fuera del recinto escolar (tabla 52 y gráfico 73).

Tabla 52 Relación entre la opción a la participación y la actividad fuera del recinto escolar

Opción a la participación	a veces	Actividad fuera			Total
		si	no		
Recuento	431	57		488	
	2,0	-2,0			
Residuos corregidos	91	21		112	
	-2,0	2,0			
Total	522	78		600	
	Recuento				

$$\chi^2 = 4,02 \quad p = 0,045$$

Gráfico 73



4.2.4. Relación entre variables de valoración de la evaluación de la asignatura

4.2.4.1. Percepción sobre la evaluación

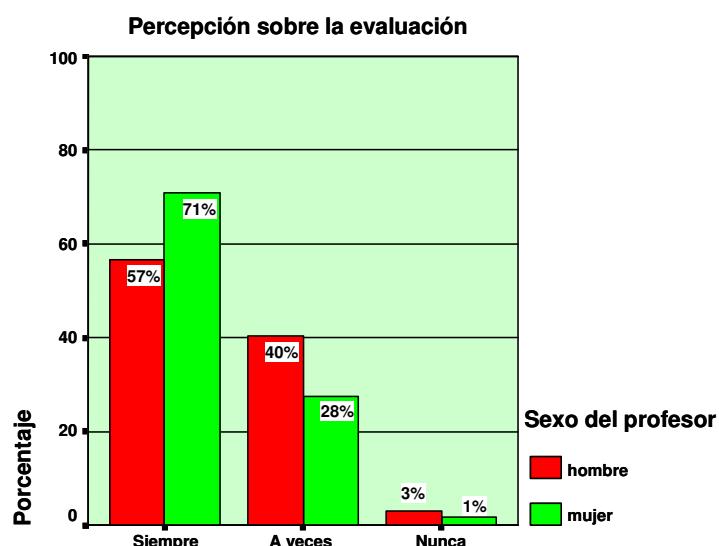
Sexo del profesor. Como se refleja en la tabla 53 y en el gráfico 74 encontramos diferencias significativas de la percepción sobre la evaluación del profesor respecto al sexo del profesor asociándose positivamente que los alumnos opinan que son los profesores del sexo femenino los que son siempre justos a la hora de evaluarles.

Tabla 53. Relación entre la percepción sobre la evaluación y el sexo del profesor

		Sexo del profesor			Total
		hombre	mujer		
Percepción sobre la evaluación	Siempre	Recuento	278	87	365
		Residuos corregidos	-2,9	2,9	
	A veces	Recuento	198	34	232
		Residuos corregidos	2,6	-2,6	
	Nunca	Recuento	15	2	17
		Residuos corregidos	,9	-,9	
Total		Recuento	491	123	614

$$\chi^2 = 8,20 \quad p = 0,017$$

Gráfico 74



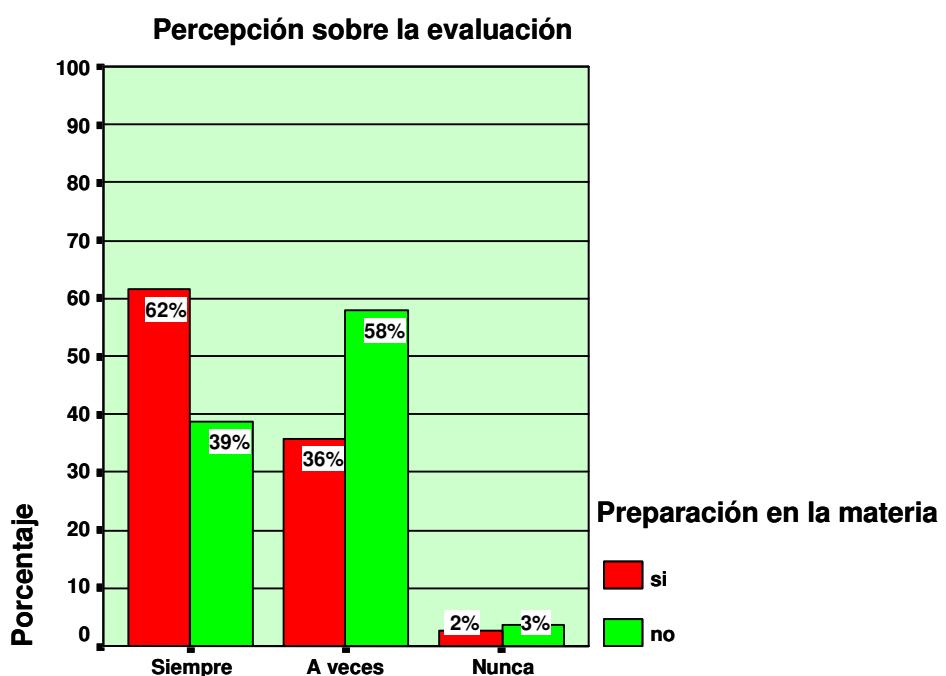
Preparación en la materia. Se establece una asociación positiva entre estas dos variables, de manera que cuando el profesor siempre es justo a la hora de evaluar los alumnos consideran que está bien preparado en la materia (tabla 54 gráfico 75).

Tabla 54 Relación entre la percepción sobre la evaluación y la preparación en la materia

Percepción sobre la evaluación	Siempre	Preparación en la materia		Total
		si	no	
Residuos corregidos	Recuento	343	22	365
	Residuos corregidos	3,4	-3,4	
A veces	Recuento	199	33	232
	Residuos corregidos	-3,3	3,3	
Nunca	Recuento	15	2	17
	Residuos corregidos	-,4	,4	
Total	Recuento	557	57	614

$$\chi^2 = 11,44 \quad p = 0.003$$

Gráfico 75



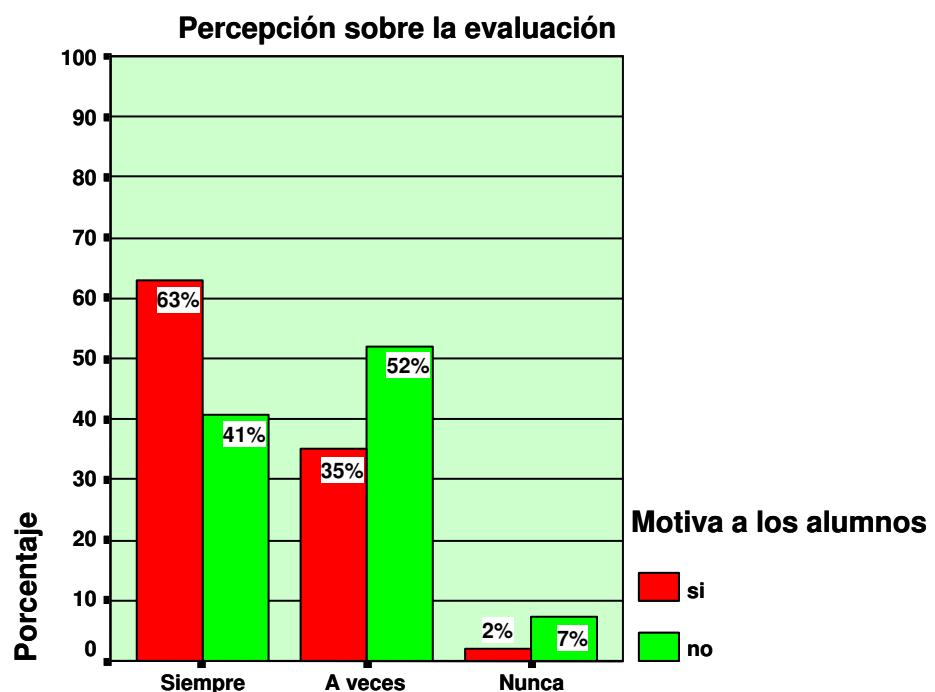
Motiva a los alumnos. Como observamos en la tabla 55 y gráfico 76 existe una relación positiva entre el que el profesor siempre es justo a la hora de evaluar y los que se sientan motivados por la asignatura.

Tabla 55 Relación entre la percepción sobre la evaluación y motiva a los alumnos

Percepción sobre la evaluación	Siempre	Motiva a los alumnos		
		si	no	Total
Residuos corregidos	Recuento	325	40	365
	Residuos corregidos	4,1	-4,1	
A veces	Recuento	181	51	232
	Residuos corregidos	-3,2	3,2	
Nunca	Recuento	10	7	17
	Residuos corregidos	-2,9	2,9	
Total	Recuento	516	98	614

$$\chi^2 = 21,13 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 76



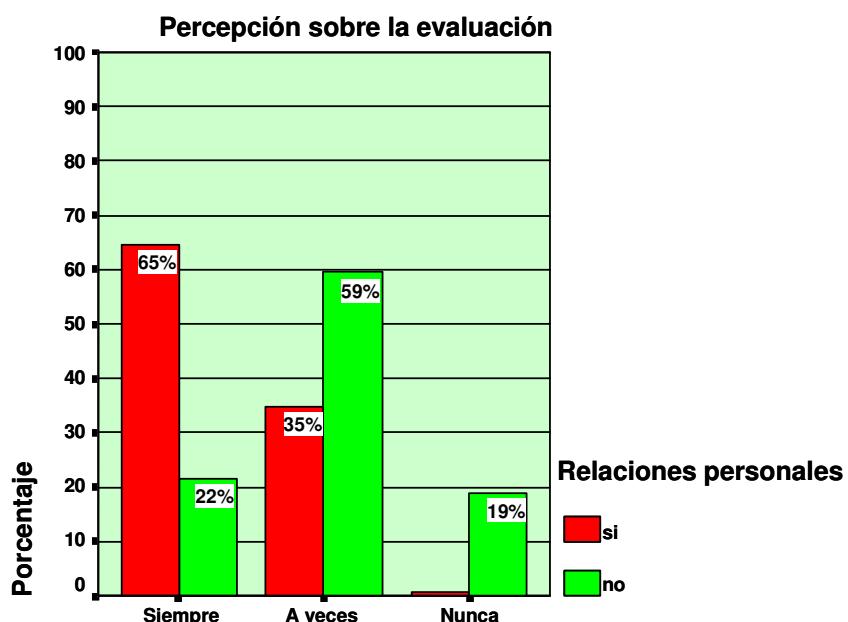
Relaciones personales. Encontramos relaciones significativas entre la percepción sobre la evaluación del profesor y las relaciones personales con los alumnos, estableciendo una relación positiva entre los que consideran que sí es siempre justo a la hora de evaluar y el que haya buenas relaciones personales con los alumnos (tabla 56 y gráfico 77).

Tabla 56 Relación entre la percepción sobre la evaluación y las relaciones personales con los alumnos

Percepción sobre la evaluación	Siempre	Recuento	Relaciones personales con alumnos		Total
			si	no	
Residuos corregidos	A veces	Recuento	349	16	365
		Residuos corregidos	7,1	-7,1	
	Nunca	Recuento	188	44	232
		Residuos corregidos	-4,1	4,1	
Total		Recuento	3	14	17
		Residuos corregidos	-9,0	9,0	
			540	74	614

$$\chi^2 = 109,97 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 77



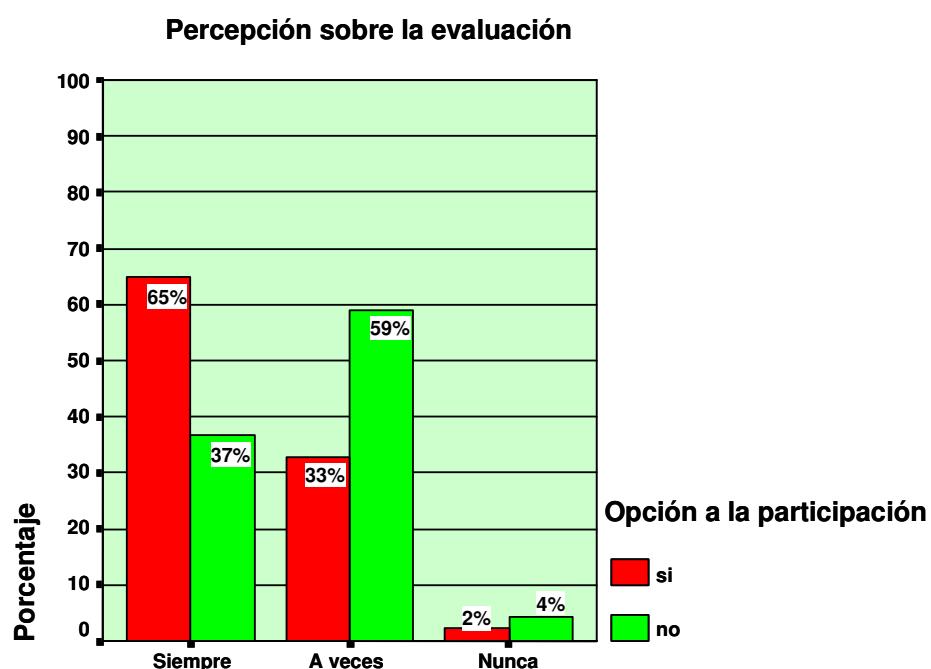
Opción a la participación. Como se puede apreciar en la tabla 57 y gráfico 78 la relación positiva se establece en este caso entre que cuando el profesor da opción a la participación los alumnos consideran que siempre es justo a la hora de evaluar.

Tabla 57 Relación entre la percepción sobre la evaluación y la opción a la participación

Percepción sobre la evaluación	Siempre	Recuento	Opción a la participación		Total
			si	no	
Percepción sobre la evaluación	Siempre	Recuento	322	43	365
		Residuos corregidos	5,6	-5,6	
	A veces	Recuento	163	69	232
		Residuos corregidos	-5,3	5,3	
	Nunca	Recuento	12	5	17
		Residuos corregidos	-1,1	1,1	
Total		Recuento	497	117	614

$$\chi^2 = 30,80 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 78



4.2.4.2. Aceptación de la forma de evaluar

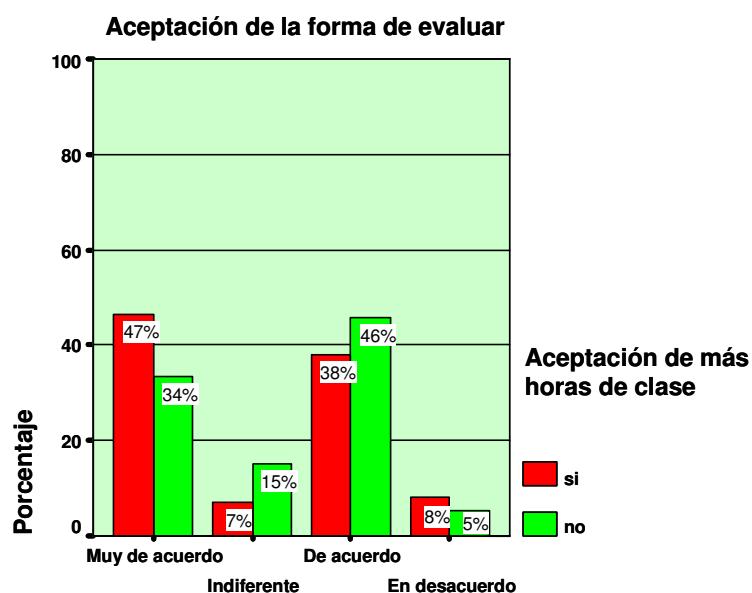
Aceptación de más horas de clase. Como se puede apreciar en la tabla 58 y gráfico 79 la asociación positiva que se establece entre estas dos variables supone que cuando los alumnos aceptan la forma de evaluar del profesor, a su vez les gustaría tener más horas de clase

Tabla 58 Relación entre la aceptación de la forma de evaluar y la aceptación de más horas de clase

			Aceptación de más horas de clase		
			si	no	Total
Aceptación de la forma de evaluar	Muy de acuerdo	Recuento	201	57	258
		Residuos corregidos	2,9	-2,9	
	Indiferente	Recuento	31	26	57
		Residuos corregidos	-3,1	3,1	
	De acuerdo	Recuento	165	78	243
		Residuos corregidos	-1,7	1,7	
	En desacuerdo	Recuento	35	9	44
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
Total		Recuento	432	170	602

$$\chi^2=16,40 \quad p= 0,001$$

Gráfico 79



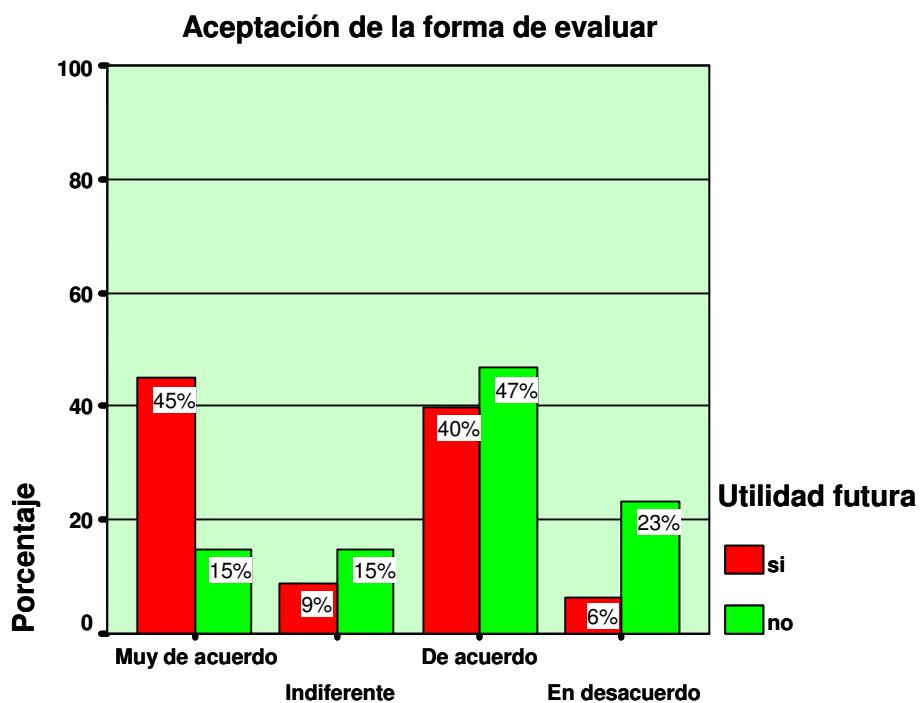
Utilidad futura. La relación positiva que se observa es que cuando los alumnos aceptan la forma de evaluar del profesor, encuentran utilidad en el futuro a las actividades que realizan (tabla 59 y gráfico 80)

Tabla 59 Relación entre la aceptación de la forma de evaluar y la utilidad futura

Aceptación de la forma de evaluar			Utilidad futura		
			si	no	Total
			253	7	
Muy de acuerdo	Recuento		4,0	-4,0	
	Residuos corregidos		50	7	57
	Indiferente		-1,4	1,4	
	De acuerdo		224	22	246
De acuerdo	Recuento		-,9	,9	
	Residuos corregidos		35	11	46
	En desacuerdo		-4,3	4,3	
	Residuos corregidos		562	47	609
Total	Recuento				

$$\chi^2=28 \text{ p} < 0,0005$$

Gráfico 80



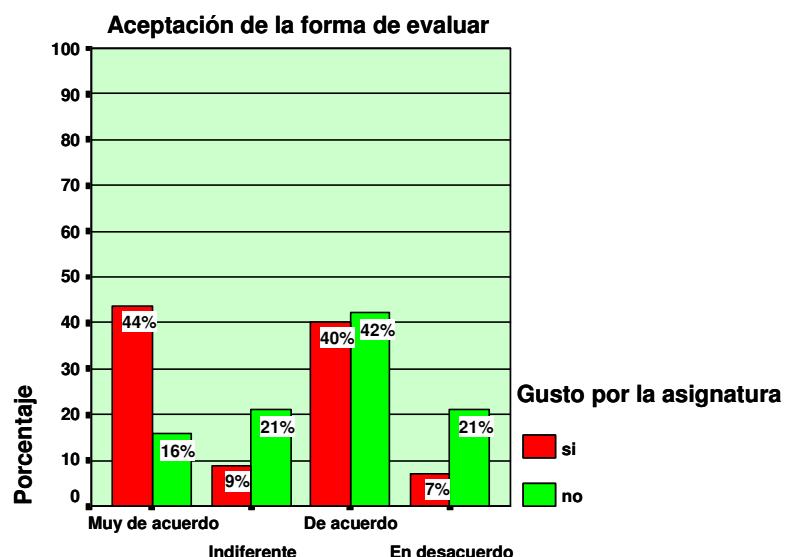
Gusto por la asignatura. Como se puede comprobar en la tabla 60 y gráfico 81 se encuentran relaciones significativas entre la forma de evaluar y el gusto por la asignatura, asociándose positivamente los que están muy de acuerdo con la forma de evaluar y el gusto por la asignatura, por el contrario los que están en desacuerdo no les gusta la asignatura.

Tabla 60 Relación entre la aceptación de la forma de evaluar y el gusto por la asignatura

Aceptación de la forma de evaluar	Muy de acuerdo	Gusto por la asignatura		Total
		si	no	
Aceptación de la forma de evaluar	Muy de acuerdo	Recuento	260	3 263
		Residuos corregidos	2,4	-2,4
Indiferente	Muy de acuerdo	Recuento	53	4 57
		Residuos corregidos	-1,8	1,8
De acuerdo	Muy de acuerdo	Recuento	239	8 247
		Residuos corregidos	-,2	,2
En desacuerdo	Muy de acuerdo	Recuento	42	4 46
		Residuos corregidos	-2,3	2,3
Total		Recuento	594	19 613

$$\chi^2 = 11,08 \quad p = 0,011$$

Gráfico 81



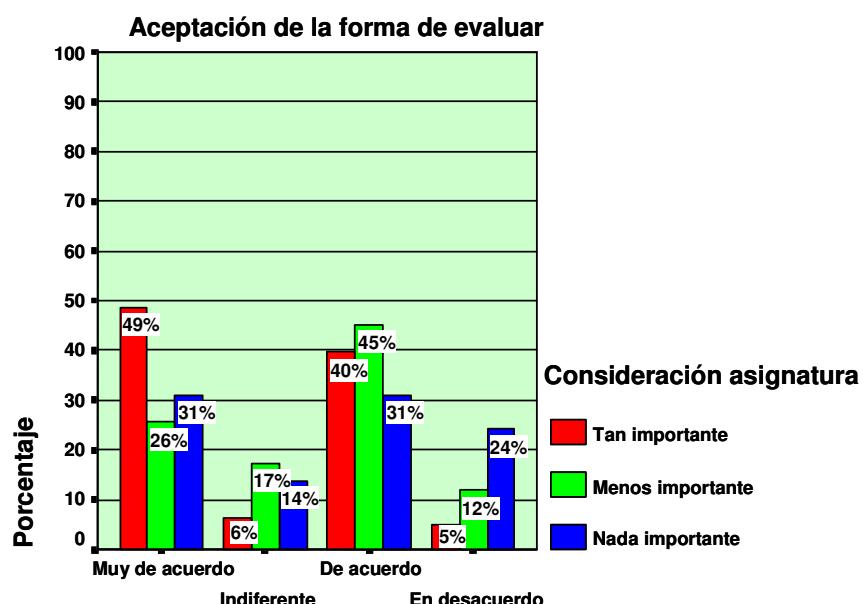
Consideración de la asignatura. La relación positiva se establece entre los que están muy de acuerdo en la forma de evaluar y los que consideran la asignatura tan importante como las demás asignaturas; por el contrario están en desacuerdo con la forma de evaluar los que consideran a la asignatura nada importante (tabla 61 y gráfico 82).

Tabla 61 Relación entre la aceptación de la forma de evaluar y la consideración de la asignatura

			Consideración asignatura			Total
			Tan importante	Menos importante	Nada importante	
Aceptación de la forma de evaluar	Muy de acuerdo	Recuento	212	37	9	258
		Residuos corregidos	5,0	-4,7	-1,3	
	Indiferente	Recuento	28	25	4	57
		Residuos corregidos	-3,9	3,8	,8	
	De acuerdo	Recuento	173	65	9	247
		Residuos corregidos	-,7	1,3	-1,1	
	En desacuerdo	Recuento	22	17	7	46
		Residuos corregidos	-3,7	2,2	3,5	
Total		Recuento	435	144	29	608

$$\chi^2 = 47,89 \quad p < 0.0005$$

Gráfico 82



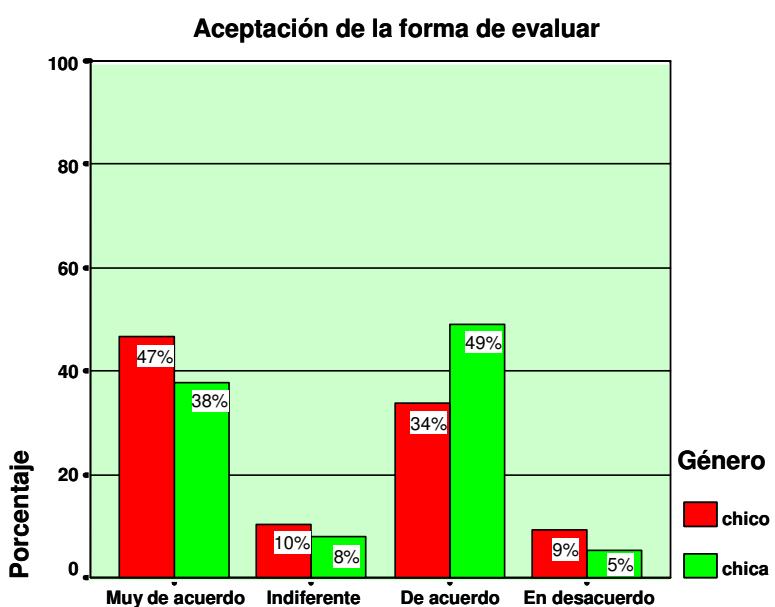
Sexo del profesor Como se refleja en la tabla 62 y en el gráfico 83 encontramos diferencias significativas de la aceptación de la forma de evaluar del profesor respecto al sexo del profesor asociándose positivamente a que los alumnos opinan que están más de acuerdo con la forma de evaluar de las profesoras.

Tabla 62 Relación entre la aceptación de la forma de evaluar y el sexo del profesor

Aceptación de la forma de evaluar			Sexo del profesor		
			hombre	mujer	Total
Muy de acuerdo	Recuento	206	57	263	
	Residuos corregidos	-,9	,9		
Indiferente	Recuento	52	5	57	
	Residuos corregidos	2,2	-2,2		
De acuerdo	Recuento	192	56	248	
	Residuos corregidos	-1,3	1,3		
En desacuerdo	Recuento	41	5	46	
	Residuos corregidos	1,6	-1,6		
Total	Recuento	491	123	614	

$$\chi^2 = 8,37 \quad p = 0,039$$

Gráfico 83



Preparación en la materia. Se establece una asociación positiva entre estas dos variables, de manera que cuando están de acuerdo con la forma de evaluar del profesor, los alumnos consideran que está bien preparado en la materia (tabla 63 gráfico 84).

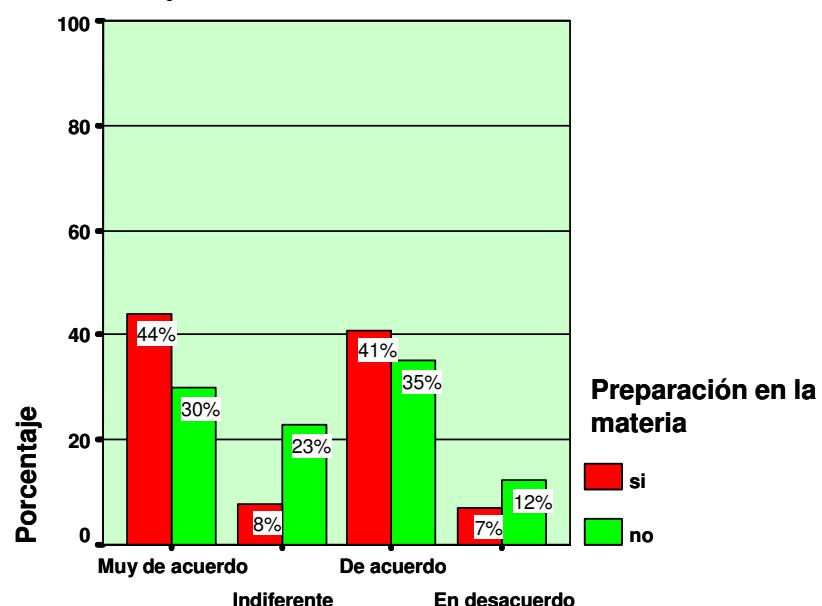
Tabla 63 Relación entre la aceptación de la forma de evaluar y la preparación en la materia

Aceptación de la forma de evaluar			Preparación en la materia		
			si	no	Total
			246	17	
Muy de acuerdo	Recuento		2,1	-2,1	
	Residuos corregidos		44	13	57
	Indiferente		-3,7	3,7	
	De acuerdo		,9	-,9	
De acuerdo	Recuento		228	20	248
	Residuos corregidos		,9	-,9	
	En desacuerdo		39	7	46
	Residuos corregidos		-1,4	1,4	
Total	Recuento		557	57	614

$$\chi^2=17,22 \text{ p}= 0,001$$

Gráfico 84

Aceptación de la forma de evaluar



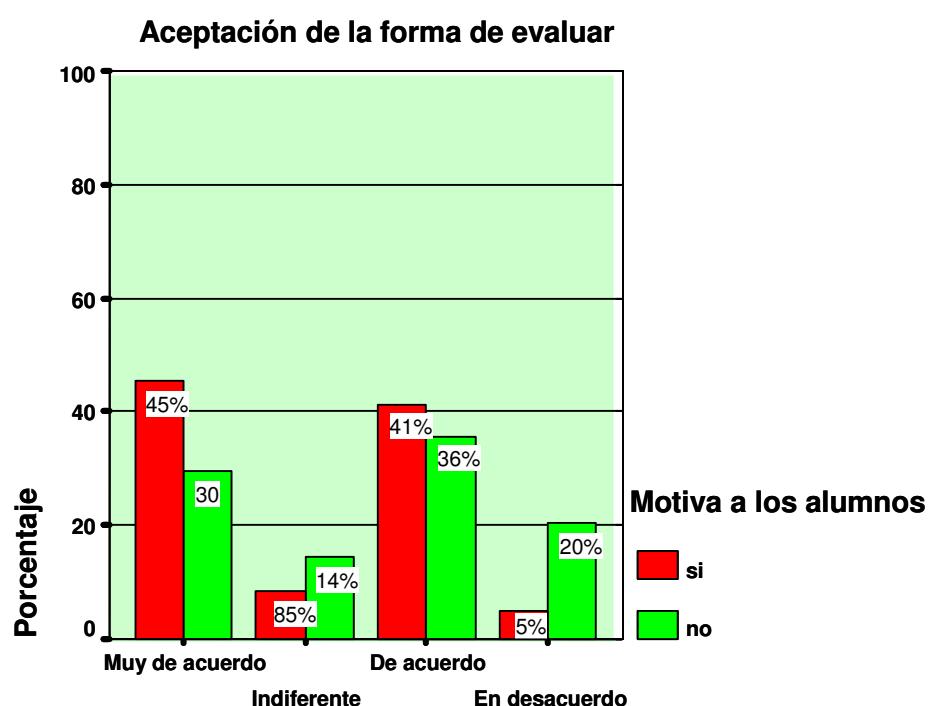
Motiva a los alumnos. Como observamos en la tabla 63 y gráfico 85 existe una relación positiva entre el que el profesor siempre es justo a la hora de evaluar y los que se sientan motivados por la asignatura.

Tabla 64 Relación entre la aceptación de la forma de evaluar y la motivación a los alumnos

Aceptación de la forma de evaluar		Recuento	Motiva a los alumnos		
			si	no	Total
Muy de acuerdo	Recuento	234	29	263	
	Residuos corregidos	2,9	-2,9		
Indiferente	Recuento	43	14	57	
	Residuos corregidos	-1,9	1,9		
De acuerdo	Recuento	213	35	248	
	Residuos corregidos	1,0	-1,0		
En desacuerdo	Recuento	26	20	46	
	Residuos corregidos	-5,3	5,3		
Total	Recuento	516	98	614	

$$\chi^2=34,51 \text{ p} < 0,0005$$

Gráfico 85



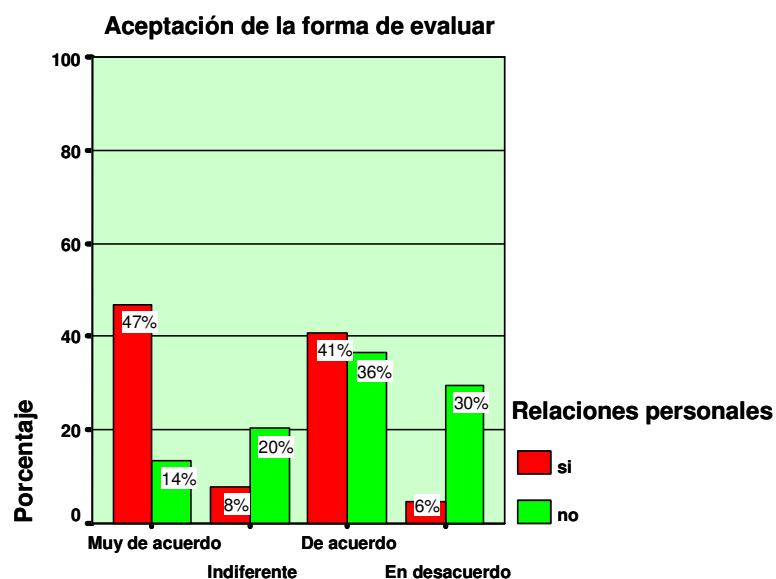
Relaciones personales con los alumnos. Encontramos relaciones significativas entre la aceptación de la forma de evaluar del profesor y las relaciones personales con los alumnos, estableciendo una relación positiva entre los que aceptan su forma de evaluar y el que haya buenas relaciones personales con los alumnos (tabla 65 y gráfico 86)

Tabla 65 Relación entre la aceptación de la forma de evaluar y las relaciones personales con los alumnos

Aceptación de la forma de evaluar	Muy de acuerdo	Recuento	Relaciones personales con alumnos		Total
			si	no	
Aceptación de la forma de evaluar	Muy de acuerdo	Recuento	253	10	263
		Residuos corregidos	5,4	-5,4	
Indiferente	Indiferente	Recuento	42	15	57
		Residuos corregidos	-3,5	3,5	
De acuerdo	De acuerdo	Recuento	221	27	248
		Residuos corregidos	,7	-,7	
En desacuerdo	En desacuerdo	Recuento	24	22	46
		Residuos corregidos	-7,7	7,7	
Total		Recuento	540	74	614

$$\chi^2 = 83,68 \quad p < 0,0005$$

Gráfico 86



Capítulo V

**DISCUSIÓN DE
LOS RESULTADOS**

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los cambios que se han producido en las últimas décadas en cuanto al tratamiento y consideración de la Educación Física en general y en el ámbito educativo en particular, han propiciado, a su vez, cambios en la percepción y valoración que puedan tener los escolares sobre la asignatura de Educación Física y sobre la actuación del profesor.

Del estudio realizado en el Capítulo 2 hemos podido constatar que la evolución que ha sufrido la Educación Física en los niveles de Primaria y Secundaria Obligatoria (denominación actual) ha sido lo suficientemente positiva hasta llegar a un estatus en que es considerada como una asignatura más en el currículum del alumno, ya no sólo a nivel legislativo sino también en la práctica.

Los cambios sociales, políticos y económicos acaecidos en la Región de Murcia, en las últimas décadas, se han traducido en una mejora de las infraestructuras deportivas, preparación de los docentes y la obligatoriedad de la Educación Física como asignatura dentro del currículum. Estas condiciones han propiciado una mejor docencia y mayores oportunidades de práctica físico-deportiva que han de influir en actitudes más positivas hacia la Educación Física por parte de los alumnos que la reciben. Las investigaciones de Moreno y cols. (1996) refuerzan esta idea, al afirmar que las actitudes hacia la Educación Física y los deportes, son más positivas en la medida en que se practica con mayor frecuencia.

Los resultados de nuestra investigación apuntan a que, aunque los alumnos, en un porcentaje elevado, no encuentran dificultad en la práctica de las actividades que realiza en las clases de Educación Física, la dificultad va a estar asociada al sexo femenino.

Estos últimos resultados coinciden con los obtenidos por Brand y Scantling (1994) en una investigación con estudiantes de secundaria, en la cual, se observa que las chicas encuentran la Educación Física más difícil, circunstancia que les conduce a pensar que es poco útil y tengan una menor empatía con la asignatura y el profesor. Por su parte, Moreno y cols. (1996), en una investigación con alumnos de secundaria, también observan que las mujeres declaran mayor dificultad en la Educación Física, aunque la consideran más útil que los varones. Igualmente Cockburn (1999) comprueba cómo las chicas se encuentran menos motivadas hacia la Educación Física que los chicos, lo que se traduce en una menor participación. Otros resultados en esta misma línea son los aportados por Hellín (2001), en un estudio con alumnos de ciclos formativos, confirmando que los varones encuentran la Educación Física más útil y más fácil que las mujeres, piensan que las sesiones semanales son insuficientes y además, perciben que el profesor les anima más hacia la práctica físico-deportiva escolar.

Lo anteriormente expuesto se justifica por el carácter competitivo que prevalece en el sexo masculino y que se le suele dar a las actividades, y la orientación al ego en la Educación Física deportivizada fundamentalmente de Secundaria.

Hellín (2003) manifiesta que los resultados de su estudio revelan que existe una asociación positiva entre los distintos elementos que componen el análisis de las clases de Educación Física, es decir, las clases resultan más motivantes cuando son fáciles, más útiles cuando

son fáciles y motivantes conjuntamente. Existe una mayor empatía con la asignatura, en la medida que las clases se perciben más fáciles.

Estos resultados muestran similitud con los obtenidos en otras investigaciones en las que se observa una reciprocidad entre las actitudes que los alumnos muestran hacia la Educación Física y la mejora de la competencia percibida; de tal manera que cuando los alumnos experimentan satisfacción en las clases, existe empatía con el profesor y consideran importante la asignatura, la percepción de competencia es mayor. (Torre, 1998; Carreiro da Costa y cols., 1997).

En nuestro trabajo el análisis de las clases de Educación Física según la dificultad por la asignatura muestra que aquellos que no encuentran dificultad en la práctica de las actividades que realizan en clase se divierten mucho, muestran gusto por la asignatura, desearían más horas de clase a la semana y la consideran tan importante como las demás asignaturas.

El interés por el aumento de horas de clase de la asignatura, es un dato coincidente con los resultados del estudio llevado a cabo por Fernández (1999) y Moreno y Hellín (2001a, 2001b). Estas investigaciones confirman que a mayor número de sesiones de Educación Física a la semana (3 sesiones), el alumnado valora más la asignatura y al profesor, cree en la utilidad de la Educación Física para el futuro, se encuentra identificado con el profesor y con la asignatura, considera que la organización de la asignatura concuerda con su forma de ver la educación Física, y prefiere la práctica de la actividad física frente a otras actividades, en comparación con los alumnos que reciben menos sesiones a la semana.

También manifiestan nuestros alumnos que a las prácticas que realizan en clase le encuentran utilidad para su vida cotidiana, pero

conviene destacar que el concepto utilidad, en los alumnos, está asumido de forma egocéntrica al disfrute, existiendo una fuerte asociación entre disfrute y utilidad. Relacionado con ello, en nuestra investigación, los alumnos que encuentran más utilidad son aquellos que consideran la asignatura tan importante como las otras asignaturas, les gustaría tener más horas de clase y realizar actividades relacionadas con las tareas escolares de la asignatura en sus ratos de ocio. También se establece una relación positiva con la edad de los alumnos.

La asignatura y el profesor de Educación Física son más valorados por los alumnos de primaria que por los de secundaria, datos corroborados por Mowatt y cols. (1988), y Moreno y cols. (2003) en sus estudios, contrastando los alumnos en edad escolar con los de estudios superiores. A su vez, el alumnado de los cursos superiores de Primaria considera que la Educación Física es muy útil para su futuro, prefiere la Educación Física y el deporte frente a otras actividades, siendo esta consideración menor en los alumnos de Secundaria. Estos datos pueden justificarse porque los alumnos de más edad tienen otros intereses y mayor posibilidad de reflexión y crítica y por lo tanto, el educador necesita de una mayor dedicación y preocupación por su actitud, frente a los más jóvenes que piensan principalmente en jugar (Luke y Cope, 1994). En esta línea, Carre y cols. (1980) encuentran diferencias significativas entre cursos inferiores y superiores, mientras que Simon y Smoll (1974) y Smoll y Schutz (1980) no la encuentran entre cursos inferiores.

Como sucede en otros países y en otros estudios realizados, el interés y la actitud favorable hacia la asignatura de Educación Física desciende a medida que los alumnos pasan de curso. Estos datos coinciden con los estudios de Moreno y cols. (2003); y Velazquez y cols. (2001d). Estos resultados son similares a los obtenidos por Delffosse y

cols. (1994), Moreno y cols. (1996), Torre (1998) y Casimiro (1999), demostrando que las actitudes hacia la Educación Física se van deteriorando conforme aumenta la edad, siendo más positivas entre los varones que entre las mujeres.

Las clases de Educación Física resultan divertidas para la generalidad de los alumnos encuestados y, a su vez, les motiva para realizar actividades extraescolares relacionadas con la asignatura. Esta consideración puede ser consecuencia de que en el enfoque actual de la asignatura se está recurriendo generalmente a un planteamiento de actividades en forma de juegos, a un relativismo lúdico sin finalidad educativa, frente a un planteamiento anterior más restringido al rendimiento físico del alumno. A su vez, se establece una lógica relación entre no encontrar divertidas las clases y la falta de consideración por la asignatura.

Los datos anteriormente reflejados no coinciden con las investigaciones de Mendiara (1986), Sánchez Bañuelos y cols. (1986), García Ferrando (1993), Mendoza y cols. (1994), Fernández García (1995), Moreno y cols. (1996) y Torre (1998), los cuales coinciden en afirmar que para un tanto por ciento elevado de escolares, las clases no resultan divertidas y lo que es fundamental, no es un elemento que les motive para la práctica de la actividad física en el tiempo de ocio. El mismo García Ferrando afirma que no existe una relación lineal entre la experiencia que han tenido los jóvenes con las clases de Educación Física y la posterior relación con la práctica deportiva, ya que tradicionalmente el enfoque que ha predominado en las clases ha sido el rendimiento y la obtención de resultados más que el disfrute con la propia actividad, lo que ha originado un distanciamiento hacia la práctica físico-deportiva de tiempo libre, siendo éste más acusado en chicas que en chicos. A pesar de ello, no se descarta la influencia

positiva de las clases de Educación Física en los futuros hábitos físico-deportivos de los jóvenes.

Fernández-Rio y González (2000) manifiestan que, con respecto a la enseñanza de la Educación Física propiamente dicha, desde diferentes investigaciones se ha puesto de manifiesto que la calidad de la enseñanza que los estudiantes reciben no es todo lo satisfactoria que los docentes creen que es. Autores como Carlson (1995), Sparkes (1992), Dewar (1994) y otros consideran que la Educación Física que se realiza a nivel escolar en la actualidad propicia una relación negativa entre el propio alumno y su cuerpo, y de este modo hace que este mismo alumnado califique también de manera no muy positiva sus clases de Educación Física por muy diversos motivos entre los que se incluyen ser una enseñanza:

- a) discriminatoria: en función de aspectos como la habilidad o el género de los participantes se les clasifica en perdedores o ganadores y se les premia o castiga de diferentes maneras.
- b) intimidante: las actividades que se proponen para realizar hacen que una parte del alumnado se sienta intimidado por la otra parte o por las actividades mismas debido a sus características intrínsecas y extrínsecas.
- c) Excluyente: gran parte de las actividades se centran en eliminar a los participantes para demostrar el nivel de otros, con lo que los menos hábiles reciben menos tiempo de práctica cuando son los que más lo necesitan.
- d) Ridiculizante: ciertas prácticas y su organización hacen que haya alumnos que sientan vergüenza de sus limitaciones al tener que enfrentarse a la vista pública de los demás para realizar diferentes acciones (especialmente para la evaluación).
- e) Ajena a sus intereses: la mayor parte, sino todas las actividades, son decididas por el profesorado casi sin consultar

a los alumnos, por lo que muchas veces a éstos no les interesa para nada lo que tienen que hacer.

- f) Carente de sentido: muchas actividades no provocan en el alumnado ninguna sensación de que dichas actividades son importantes para su vida presente y/o futura y por lo tanto carecen de un impacto positivo en sus estilos de vida.
- g) Aburrida: los contenidos programados en los centros de enseñanza suelen ser muy similares año tras año y las actividades tienden a ser también muy parecidas con lo que se produce una repetición que acaba haciendo de la clase de Educación Física muy monótona, repetitiva y finalmente aburrida. (Fernández-Río y González, 2000).

Los datos obtenidos en nuestra investigación indican que a la generalidad de los alumnos les gusta la asignatura, y además se constata que aquellos a los que les gusta mucho son mayoritariamente los chicos. De igual manera a los que gusta la asignatura la valoran tanto como a las otras, de ahí que manifiesten su deseo de tener más horas de clase y de realizar actividades físico-deportivas fuera del horario escolar.

Según Torre (1998), el alumnado que presenta una actitud más positiva en las clases de Educación Física, es aquel que está más motivado, satisfecho y percibe una buena autoestima física en las mismas. Los chicos y chicas que perciben las clases como emocionantes, divertidas, útiles, motivantes y saludables son los que a su vez, obtienen niveles más favorables de motivación, autosatisfacción y actitud hacia las mismas.

En la misma línea, los resultados obtenidos por Carreiro da Costa y cols. (1997) sobre la motivación en la educación Física y su relación con otros aspectos apuntan que, los alumnos más motivados en

Educación Física, encuentran las clases satisfactorias, les gusta practicar, se implican más en las tareas, aprecian que el profesor les proponga tareas difíciles y se sienten más competentes.

Nuestra investigación pone de manifiesto que el fútbol es con diferencia el deporte más practicado por los chicos, resultados que coinciden con los obtenidos por Velázquez y cols (2001). Con respecto a las chicas, el deporte que más les gusta practicar es el voleibol, no coincidiendo con los datos de Velázquez y cols. (2001) en que las chicas se decantan más por el baloncesto. Por otra parte, la actividad que menos les gusta es la carrera, que nosotros asociamos al calentamiento, y en ello coincide con la contestación de los alumnos de los centros encuestados por Gil y cols. (2001), en este caso “el calentamiento” lo encuentran poco motivador y aburrido. A este dato añaden estos investigadores que la opinión se agudiza en el último ciclo de Primaria y en Secundaria. Esto suele ocurrir porque esta actividad se suele repetir constantemente, sesión tras sesión y curso tras curso, lo que hace que le llegue a resultar aburrida y poco motivante.

Los resultados de la investigación apuntan que los varones valoran menos la asignatura y al profesor que las mujeres y, por otra parte, las mujeres declaran mayor dificultad y utilidad de la Educación Física que los varones, resultados que coinciden con los obtenidos por Mowatt y cols (1988) y Moreno y cols. (2003)

En definitiva, el análisis de los resultados del trabajo que presentamos indica que los estudiantes muestran buenas actitudes hacia la Educación Física y sus profesores, coincidiendo en este sentido los estudios realizados por Smoll y Schutz,(1980), Rice (1988), Stewart y cols. (1991), Luke y Cope (1994), y Moreno y cols. (2003).

En el momento de pasar la encuesta hay mas profesores del sexo masculino que del sexo femenino debido a que en los primeros cursos de especialización para maestros de Educación Física (convenios entre el MEC., la Universidad de Murcia y el CSD.), para ser seleccionados era necesario, entre otros méritos, estar impartiendo la asignatura en un centro y superar unas pruebas físicas que aparecían publicadas en el BOE., y que discriminaban a la mujer a la hora de baremar los resultados según los mínimos establecidos. Hasta la convocatoria de oposiciones a la especialidad de Educación Física de 1999, las pruebas físicas han seguido realizándose sin un baremo que diferenciara a los hombres de las mujeres (Ruiz, 2003).

El MEC (1991) asevera que es imprescindible una formación inicial de calidad en términos tanto de su necesario nivel científico como de su adecuada profesionalización que sea capaz de proporcionar al sistema educativo profesionales de la enseñanza convenientemente formados.

Sin embargo, la mayoría de los maestros que imparten la Educación Física en los centros de primaria, cuando pasamos la encuesta, no son especialistas en la asignatura en su formación inicial (Ruiz, 2003). La especialidad de Educación Física es de reciente creación en el currículum del maestro (se crea en Murcia en el curso 1990-91), por lo que sale la primera promoción en el curso 1992-93. La entrada en vigor de la LOGSE con la progresiva implantación de la Educación Física como Área obligatoria dentro del currículum del centro y de los alumnos, junto con la falta de profesorado especialista, obliga al Ministerio de Educación a dar soluciones rápidas para cubrir las plazas de profesores de Educación Física en los distintos centros de su competencia. Para ello establece convenios con el CSD, los CEPS de Cartagena y Murcia (1984-85 y 85-86 respectivamente) y con la

Universidad de Murcia (1986-90), con el objetivo de especializar en Educación Física a maestros tanto funcionarios como en paro.

La situación, por tanto, de la formación inicial de los maestros que imparten la asignatura de Educación Física en los centros de primaria de nuestra Región, si atendemos a lo anteriormente expuesto, carece de calidad. Esto está corroborado por el trabajo realizado por Ruiz (2003) sobre el perfil del Maestro especialista en Educación Física de la Región de Murcia que pone de manifiesto que la mayoría no son especialistas, no participan mayoritariamente en actividades de formación permanente, manifiestan intención de cambiar de especialidad antes de los 45 años y tiene dificultad en la aplicación de los contenidos de la LOGSE, entre otras conclusiones.

A pesar de esto, los resultados obtenidos en nuestro trabajo en el análisis de la valoración del profesor, los alumnos consideran que el profesor está bien preparado, que está interesado por la materia y se explica con claridad en las clases, por lo que se pone de manifiesto que los alumnos asocian la diversión con la buena formación del profesor.

En contra de esta situación de falta de especialización Landsheere (1979), Gimeno y Fernández (1980), Denemark y Nuter (1984), Marín Ibáñez (1990), coinciden cuando hablan de los elementos básicos del currículum de la formación del profesorado, considerando la formación especializada como uno de los elementos más importantes.

Sin embargo, la buena preparación del profesor, su interés hacia la asignatura, el planteamiento de las clases de Educación Física y la orientación de los clímax generados por las buenas relaciones que establezca con los alumnos influyen positivamente en el interés que puedan mostrar hacia la práctica física deportiva y la concepción que puedan tener de la misma. Con respecto a la relación de éstos con los

alumnos manifiestan que es buena, que los estimula a participar en las actividades que propone y da opción a que propongan actividades durante el desarrollo de las clases.

Del análisis de la valoración de la preparación del profesor con respecto a la valoración de la asignatura, los alumnos manifiestan que cuando el profesor está bien preparado en la materia, influye positivamente en la percepción y valoración de ésta. Por otra parte, las relaciones personales son mejores con las profesoras y son éstas las que dan más opción a que participen en el planteamiento de actividades.

El análisis de la preparación del profesor según la motivación de los alumnos demuestra que los alumnos, cuando los motiva el profesor lo consideran bien preparado e interesado por la asignatura, así como que se mejoran las relaciones entre ellos. Cuando el profesor da opción a que participen en la propuesta de actividades en clase se mejoran las relaciones con éste y se muestran más interesados por la asignatura. También se establece una relación positiva entre la claridad en la exposición del profesor y una mayor valoración en la preparación del profesor.

Para Hellín (2003) las clases de Educación Física se perciben más útiles y motivantes en la medida que el profesor presta apoyo hacia la práctica físico-deportiva extraescolar.

Los resultados anteriores son corroborados por Torre (1998) en un estudio llevado a cabo en torno a las percepciones que se derivan de las clases de Educación Física en alumnos de Enseñanzas Medias. En lo referente al profesor, la citada autora señala que cuando el profesor de Educación Física ayuda a que el alumno se interese por la actividad físico-deportiva, le presta atención, cuenta con su opinión a la hora de elegir las actividades, éste demuestra mayor grado de motivación,

autosatisfacción y actitudes más positivas en las clases, y, en ocasiones, mayores niveles de autoestima. Sin embargo, otros estudios de García Ferrando (1993) reconocen que la función del profesor como animador para que los jóvenes hicieran deporte, no es muy alentadora.

El profesor de Educación Física como animador y dinamizador de la clase ha sido objeto de atención en numerosos estudios de investigación (Figley, 1985; Earl y Stennet, 1987; Luke y Sinclair, 1991; Moreno y cols., 1996; Torre, 1998; Casimiro, 1999; Moreno y Hellín, 2001a; Hellín, 2001) concluyendo que la preparación académica, la participación en las clases, el interés mostrado por los alumnos, el diseño de clases atractivas y motivantes eran cualidades que despertaban en los alumnos actitudes positivas hacia la Educación Física.

Podemos comprobar que la valoración positiva que demuestran los alumnos hacia la asignatura coincide con la buena percepción y valoración de la actuación del profesor, mostrando buenas actitudes hacia la Educación Física y sus profesores, coincidiendo en este sentido los estudios realizados por: Smoll y Schutz (1980), Rice (1988), Stewart y cols. (1991), Luke y Cope (1994), Moreno y cols. (2003).

Creemos que otra forma de detectar el grado de aceptación y valoración de la asignatura es preguntar al alumno sobre la evaluación de la asignatura, forma de ser evaluado, aceptación de la propia evaluación y criterios que utiliza el profesor para ello.

Con respecto al sistema de evaluación, los datos obtenidos son de aceptación mayoritaria de la forma de ser evaluados por el profesor, coincidiendo con los del estudio realizado por Gil y Cols. (2001).

En lo que se refiere al proceso de evaluación que se lleva a cabo en los centros escolares, es decir la evaluación educativa, tenemos que hacer distinción entre el proceso de evaluación planteado por la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y el que se propone en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. En este sentido la LGE proponía una filosofía evaluativa cuyo objetivo principal, y casi exclusivo, era el alumno. Había una gran preocupación por conocer los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos, pero se descuidaban otros elementos susceptibles de ser evaluados y cuya repercusión en este proceso resulta de vital importancia (Lozano Moreno y cols., 2000). Sin embargo, con la LOGSE se tienen en cuenta todos los elementos de este proceso, y todos ellos reciben tratamiento evaluativo, formando todos en conjunto parte integrante del denominado proceso de enseñanza-aprendizaje.

La LGE introduce innovaciones en materia de evaluación educativa. En una primera etapa, a partir de esta Ley predomina de una forma clara (y casi exclusiva) un sistema de evaluación cuantitativo basado en test de condición física y ejecución motriz, con una finalidad claramente sumativa que se lleva a cabo a través de una nota que luego pueden promediarse o no con una calificación sobre la “Actitud”. Es un sistema basado de una forma clara en la racionalidad técnica y en la programación por objetivos. En su favor habría que aclarar que al menos el sistema de evaluación es absolutamente coherente con los fines y objetivos de rendimiento físico que los modelos de Educación Física se plantean (López Pastor, 2000).

Sin embargo el análisis de los resultados de nuestra investigación, pone de manifiesto que, según los alumnos, en el orden en cuanto a criterios de evaluación por parte del profesor prevalece el esfuerzo, coincidiendo en ello con las preferencias de los alumnos a la hora de ser evaluados. Después del esfuerzo continúan por orden el

comportamiento, el interés, la asistencia y el test físico. Estos datos indican que el profesor, a la hora de evaluar prima la actitud del alumno hacia la asignatura junto a sus logros personales.

En un estudio realizado por Romero (1993) en Sevilla, queda de manifiesto que el 67% de los centros de EGB y primaria no realizan ningún tipo de test o prueba para la evaluación en Educación Física y que un 33% lo suele aplicar alguna vez, pero con una finalidad más de actividades que como elemento de control a tener en cuenta a la hora de la evaluación. En cuanto a los criterios que los maestros tienen más en cuenta para la evaluación de la Educación Física, el 60,5% responde que la participación en clase; el 26,1% responde que la participación en clase y los test, y el 13,45%, manifiesta que no tienen ningún criterio para la evaluación en la Educación Física.

Resulta sorprendente que los alumnos encuestados consideren necesaria la evaluación de la asignatura y, a su vez, que su percepción sobre el grado de justicia a la hora de ser evaluados, por parte del profesor, es positiva.

A partir de los Programas Renovados (1987) se constituye el punto de inflexión en el tema de evaluación en Educación Física, marcado en nuestro país por Chivite (1989). Se va a producir un acercamiento hacia un modelo de educación Física más integral y un sistema de evaluación de metodología mixta, con gran variedad de instrumentos para tratar los tres ámbitos humanos (motor, cognitivo y afectivo), y con una finalidad que intenta ser ya formativa. Se van a producir las primeras publicaciones que presenten una propuesta de evaluación en Educación Física (Blázquez, 1990 y Velázquez, 1991), el del primero se va a convertir en obra de consulta y referencia obligada en la didáctica de la Educación Física.

A partir de la implantación de la LOGSE van a coexistir diferentes corrientes y sistemas de evaluación, aumentando considerablemente el número de publicaciones sobre el tema. Continúan dándose casos en los que subyace el modelo con predominio del rendimiento motor, aunque se va imponiendo la terminología de la LOGSE. Para López Pastor (2000) pocas veces el cambio se produce realmente y en la mayoría de los casos se trata de la mera asunción del discurso educativo dominante, mientras continúa subyaciendo una realidad técnica y una programación por objetivos. Por ello aún continúa teniendo mucha fuerza el modelo basado en la condición física y el deporte, con un sistema de evaluación, principalmente cualitativo y sumativo, basado en test de condición física y habilidades motoras y deportivas.

Capítulo 6

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

1. Los alumnos perciben las clases de Educación Física divertidas y sin mucha dificultad. Así mismo, valoran positivamente la utilidad de lo aprendido, circunstancia que está estrechamente relacionada con la valoración positiva que realizan de la misma y la demanda de más horas de clase.
2. Los chicos perciben en las clases de Educación Física menor dificultad para su realización y manifiestan una mayor valoración de las prácticas. En cuanto al curso, se aprecia una disminución de la valoración de la utilidad de las clases conforme aumenta la edad.
3. La percepción de una baja dificultad en las clases de Educación Física se asocia positivamente con una mejor valoración de la asignatura. Cuando esta circunstancia se produce, encontramos mayor diversión en las prácticas, mejor valoración de la Educación Física respecto a otras materias, les gustaría aumentar las horas de clase y hay relación con la práctica fuera del entorno escolar.
4. La utilidad de lo aprendido en clase está relacionada positivamente con la mayor valoración de la Educación Física respecto a otras asignaturas, la aceptación de más horas de clase y la realización de actividades fuera del recinto escolar.

5. Cuando las clases de Educación Física resultan atractivas existe una asociación directa con una mayor valoración de la asignatura y práctica fuera del recinto escolar.
6. Existe una relación directa entre la mayor valoración de la asignatura y la consideración de la misma respecto a otras materias, la aceptación de más horas de clase y la práctica fuera del recinto escolar.
7. Los alumnos perciben al profesor de Educación Física como una persona preparada e interesada por la materia, con claridad expositiva, que estimula a los alumnos, da opción a la participación y mantiene una buena relación con ellos, sin existir diferencias por cursos.
8. Los alumnos perciben que son las maestras las que mantienen una mejor relación personal durante la actividad docente y generan una mayor participación en las tareas de clase.
9. Cuando los alumnos perciben que el profesor les motiva lo asocian positivamente con una mejor preparación del mismo, su interés por la materia y la mejora de las relaciones personales. Así mismo, cuando esto se produce, se genera una asociación positiva con la valoración de la asignatura, la utilidad futura de la misma, su consideración respecto a otras materias, la aceptación de más horas de clase y la práctica de actividades físico-deportivas fuera del entorno escolar.
10. Cuando el profesor da opción a la participación, los alumnos se sienten más motivados, perciben mayor interés por parte

del profesor y se entablan mejores relaciones personales. Así mismo, se genera una asociación positiva con la valoración de la asignatura, la utilidad futura de la misma, su consideración respecto a otras materias, la aceptación de más horas de clase y la práctica de actividades físico-deportivas fuera del entorno escolar.

11. Los alumnos consideran que la evaluación es necesaria, prefiriendo que sea el criterio de esfuerzo el utilizado por el profesor. Así mismo consideran que el profesor es justo a la hora de evaluarle, existiendo una asociación positiva con el sexo femenino del profesor, con la preparación en la materia, con la percepción de motivación, las relaciones personales y la opción a la participación.

Capítulo VII

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

7.1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Adams, R. S. (1963). Two scales for measuring attitude toward physical education. *The Research Quarterly*, 34, 1, 91-94.
- Agosti, L. (1963). *Gimnasia Educativa*. Madrid: José M. Sánchez López.
- Aicinema, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Educator*, 48, 1, 28-32.
- Alcubilla. *Diccionario de la administración. Apéndice de 1910*, Madrid.
- Alcubilla. *Diccionario de la administración. Apéndice de 1.924*, (pp. 888 y 889.) Madrid.
- Allison, P. C. (1990). Classroom Teachers Observations of Physical education Lesson. *Journal of Teaching in Physical education*, 9, 3, 272-283.
- Almond, L. (1992). El ejercicio físico y la salud en la escuela. En J. Devís y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 47-55). Barcelona: Inde.
- Almond, L. y Torpe, R. (1988). Asking Teachers to Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 3, 221-227.
- Altheide, D. L. y Snow, R. P. (1979). *Media logic*. Beverly Hills: Sage
- Añó, V. (1995). Los estudiantes de Educación Física y los nuevos planes de estudios. *Àmbits específics dels esports y Educació Física*. Lleida: INEFC.

Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata

Bain, D. (1990). Physical education teacher education. En *Handbook of research on Teacher Education. A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 757-781). New York: Macmillan Publishing Company.

Barbás Ortega, Mª. (1994). *LA formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: P.P.U.

Barber, H. (1982). Teaching attitudes and behaviours through youth sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Matzo 21-23.

Barbero, J. I. (1992). Deporte-cultura-cuerpo (el deporte como configurador de cultura física). En O. R. Contreras y L. J. Sánchez (Eds.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB* (pp.85-94). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Benegam, P. (1996). *LA formación de maestro*. Barcelona: Laia

Blández, J. (1994). *La organización de los espacios y los materiales de Educación Física. Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje*. Tesis doctoral. UNED.

Blázquez, D. (1990). *Evaluuar en Educación Física*. Barcelona: INDE

Bleuse, E. (1986). *Formación de los docentes centrada en la persona*. Barcelona: Gedisa

Block, M. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1880). Proyecto para el curso 1.880-81. En Ivonne Turín. (Ed.), *La educación y la escuela*

en España (1.874-1.902). Madrid: Aguilar, Colección psicología y educación.

Brand, S. y Scantling, E. (1994). An analysis of secondary student preferences toward physical education. *Physical Educator*, 51, 3, 119-130.

Bravo, R. (1995). *La Educación Física en la legislación española. (1900-1980)*. Málaga: Agora Universidad.

Browne, J. (1992). Reason for selection or consolation of physical education studies by year 12 girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11 (4), 402-410.

Cagigal J. M. (1966). *Aporías iniciales para un concepto de deporte* Citius, Altius, Fortius. Madrid: INEF.

Camerino Foguet, O. y Cols. (1995). La metodología plural en la formación inicial y permanente de los enseñantes de Educación Física. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp.109-112). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Cano, J. M.; Granero, A.; De La Torre, E.; Gil, S.; Lucas, J. M. y Muñoz, F. J. (1997). *Problemas de salud en la práctica físico-deportiva. Actuaciones y adaptaciones curriculares*. Sevilla: Wanceulen.

Capitán, A. (1994). *La historia de la educación en España II. Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson.

Carlson, T. B. (1995). We hate gym: student alienation from Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (4), 467-477.

Carr, D. (1983a). The place of physical education in the school curricula. *Momentum*, 8, 9-12.

Carr, D. (1983b). On physical education and education significance. *Momentum*, 8, 21-24.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carre, F. A.; Mosher, R. E. y Schutz, R. W. (1980) *British Columbia physical education assessment: general report*. Victoria: British Columbia Ministry of Education.

Carreiro, F. (1993). La formación del profesorado de Educación Física: ¿Qué objetivos?, ¿Qué contenidos?, ¿Qué métodos? En *Actas del XI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Magisterio*. (pp. 1-14). Segovia: U. A. M.

Carreiro Da Costa, F.; Pereira, P.; Diniz, J.; y Piéron, M. (1997). Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 37 (2), 83-91.

Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Dir. Manuel Delgado, Juan Torres y Eva M^a. Artés. Departamento de Educación Física y Deportiva y Departamento de Enfermería. Granada: Universidad de Granada.

Castejón, F. J. (1995). Un modelo de profesor de Educación Física en educación Primaria. Características para investigarle. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp.143-151). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Cecchini, J. A. (1992). *Reflexión Histórica, Antropofilosófica y Epistemológica como base para una Teoría Sistémico- Cibernética de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

Chivite, M. (1989) El proceso de evaluar en Educación Física. *Apunts*, 16-17, 109-118. Barcelona

Clark, CH. M. y Peterson, P. L. (1986). Teacher's trough process. En M. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Mac Milan.

Clark, CH. M. y Yinger, R. (1979). Teacher thinking. En P. Peterson y H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching concepts. Findings and implications* (pp. 231-263). Berkeley: MacCutchan,

Cockburn, C. (1999). Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la Educación Física en las escuelas públicas británicas. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 62, 91-101.

Colegio Oficial de Profesores de Educación Física. (COPEF) (1979). *La Ley General de Cultura Física y del Deporte. Textos Legales anteriores*, Serie divulgación N° 2, (pp.45-77). Madrid: Colegio Oficial de Profesores de Educación Física.

Conde, J. L.; De la Torre, E.; Delgado, M. y Viciiana, V. (1994). La formación en el área de Educación Física en los futuros especialistas de Educación Infantil. En *Ponencias y Comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen

Conkell, C. y Imwold, C. (1992). Planning practices and attitudes of physical education teachers. *Physical Educator*, 49, 2, 95-99.

Conte y Cols. (1997). Autoevaluación de la práctica docente. En *Actas del III Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*. Lleida: INEFC.

Contreras, O. R. (1992). Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Ínter universitaria de Formación del Profesorado*, 15, 73-86. Madrid.

Contreras, O. R. (1993). Perspectiva y modelos en la Formación inicial del Profesorado de Educación Física en la Escuela Primaria Española. *Comunicación presentada al XI Congreso Nacional de*

Ecuación Física en las Escuelas Universitarias de Magisterio.
Segovia.

Contreras, O. R. (1994). La investigación en la enseñanza de Educación Física. Especial consideración de la formación del profesorado. En S. Romero (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria* (pp. 73-77). Sevilla: Wanceulen.

Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

Contreras, O. R. (2000). El profesor de educación física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En *Actas del VIII Nacional de Educación Física. Universidad de Castilla la Mancha*. Ciudad Real.

Corbella, M. (1993). Educación para la salud en la escuela. Aspectos a evaluar desde la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 31, 55-61.

Costa, J. (1924). *Reconstitución y europeización de España*. Huesca. V. Campo.

Crespo, J. (1987). Situación de la Educación Física en los niveles de Educación General Básica y Educación Preescolar. En *Revista de Educación*, 282, 255-265. Madrid: MEC.

Daeuer, V. P. y Pangrazi, J. (1989). *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*. Edina, Mann: Burgess.

De Cantazaro, D. A. (2001). *Motivación y emoción*. Mexico: Pearson Education.

De Puelles, M. (1986). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.

Del Villar, F. (1992). La formación inicial del profesor de Educación Física basada en el análisis de la práctica. *Actas del VIII Congreso nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de*

Magisterio (pp. 179-188). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Del Villar, F. (1993). *El Desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Director Dr. Miguel Ángel Delgado. Universidad de Granada.

Delegación Nacional de Educación Física y Deportes (DNEFD) (1972). *Guía Didáctica del Área de Expresión Dinámica Educación Físico-Deportiva Primera Etapa*. Madrid: Junta Nacional de Educación Física.

Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. (1974). *Guía Didáctica del Área de Expresión Dinámica. Educación Físico-Deportiva. Segunda Etapa*. Madrid: Junta Nacional de Educación Física.

Delffosse, C.; Cloes, M.; Ledent, M. y Pieron, M. (1994). Attitudes vis-à-vis de l'école chez des enfants participant ou non à un programme scolaire d'activités physiques quotidiennes. *Revues de l'Education Physique*, 34, 2-3, 77-78.

Delgado Noguera, M. A. (1990). *Influencias de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del profesor de Educación Física*. Granada. Tesis doctoral inédita.

Delgado Noguera, M. A. (1992). Orientaciones a seguir en la reflexión, en la acción, en la formación permanente del profesor de Educación Física. En V.V.A.A. *Estudios Monográficos sobre las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Anuario 91* (pp. 111-122). Andalucía: C.O.P.E.F.

Delgado Noguera, M. A. (1993). La formación del profesorado en Educación Física. Un estudio de caso de un entrenamiento mixto docente en alguna de las competencias de enseñanza. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 0, 4-11.

Delgado, M. (1999). Educación para la salud en Educación Física: concreciones curriculares. En *Actas de Primeras Jornadas andaluzas sobre actividad física y salud*. Formato CD-ROM. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación.

Delgado, M. (2001). Perspectivas de la actividad física y la salud en la sociedad actual. En: *II Congreso Internacional Educación Física y Diversidad*. Murcia.

Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en Educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Delgado, M. y Torres, J. (1998). Resumen y conclusiones del II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del deporte escolar. Mesa Redonda Actividad física para la salud y el tiempo libre. *Espacio y tiempo. Revista de Educación Física*, 9, (22-23-24), 16. Enero-Diciembre 1998 (Askesis. Revista electrónica, 1999).

DENEMARRK, G y NUTTER, N. (1984). The case for extended programs of initial teacher preparation. En L. Katz and J. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education*, Vº. 1º Norwood: Ablex.

Deuderand, V. P. y Pangrazi, R. (1986). *Dynamic physical education for elementary school children*. Edina, Mann: Burgess.

Devís, J. (1993). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la Educación Física. *Actas II Encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva*. Málaga: Unisport

Devís, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.

Devís, J. (1999). Emoción, Educación Física escolar e innovación: la revisión de un estudio de casos. *I Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: Fondo Internacional de Enseñanza.

- Devís, J. (2000). La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física. Educación Física y Salud* (pp. 57-78). Cádiz: FETE-UGT.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís, J.; García, Pérez, S.; Peiró, C. y Sánchez Gómez, R. (1998). Actividad Física y salud. La salud y las actividades aeróbicas. En Varios Autores (Eds.), *Materiales curriculares para secundaria* (pp. 8-69). Barcelona: Inde.
- Devís, J.; Peiró, C.; Pérez, V.; Ballester, E.; Devís, F. J.; Gomar, M. J.; y Sánchez, R. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Inde.
- Dewar, A. (1994). El cuerpo marcado por el género: una perspectiva feminista crítica. En J. L. Barbero (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física* (pp. 111-126). Málaga: Unisport.
- Díaz Lucena, J. (1994). *El Currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: Inde.
- Díez, R.; Fernández, T. y Castro, J. (1994). Plan de prácticas para la especialidad de Educación Física. En *Ponencias y Comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen.
- Dunne, E. y Bennet, N. (1997). Mentoring process in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23, 2, 225-237.
- Earl, L. M. y Stennet, R. G. (1987). Student attitudes toward physical and health education in secondary schools in Ontario. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 53, (4), 4-11.

Edgington, C. W. (1968). Development of an attitude scale to measure attitudes of high school freshman boys toward physical education. *Research Quarterly*, 39, 505-512.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escolano Benito, A. (1987). La condición docente y el estatuto del profesorado. *Studia, Pedagógica*, nº 19.

Escudero Muñoz, J. M. (1986). Innovación e investigación educativa *Revista de innovación e investigación educativa* nº 1, 5-44

Escudero Muñoz, J. M. (1993). *La formación del profesorado centrada en la escuela. Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.

Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220

Evans, J. y Davies, B. (1986). Sociology schooling and physical education. En J. Evans (Ed.), *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology education* (pp. 11-37). London: The Flamer Press.

Ferguson, M. (1983). *For ever feminine*. London: Heinemann.

Fernández García, E. (1995). *Actividad Física y género. Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Madrid. UNED.

Fernández, E. (1999). *La imagen de la Educación Física en la Escuela Asturiana*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI Editores. S.A.

Fernández, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.

Fernández-Río, J. y González, C. (2000) La nueva perspectiva en la formación del profesorado: la metodología cooperativa. En *Actas del VIII Nacional de Educación Física. Universidad de Castilla la Mancha*. (pp. 87-94). Ciudad Real.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.

Fishman, J. (1978). Crime waves as ideology. *Social problems*, 25, 531-543.

Florence (1991). *Tareas significativas en la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Folletos Magisterio Español (1982). *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones. Primera Etapa*. Madrid: Magisterio Español.

Fraile, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

Fraile, A. (1994). La investigación-acción como estrategia colaborativa para el profesorado de Educación Física. En *Ponencias y Comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen.

Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amaru.

Fraile, A. (1996). Un estudio de casos: sobre la formación permanente en el profesorado de Educación Física. En F. Del Villar Álvarez (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 275-300). Cáceres: Servicio de publicaciones de la UEX.

Friedmann, E. D. (1983). The pupil's image of the physical education teachers and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*.

Gabbard, C.E.; Leblac, E. y Lowy, S. (1987). Physical education for children. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-hall. En J. A. Moreno; P. L. Rodríguez y M. Gutierrez (Eds.), Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI, 2, 14-28.

Gage, N. (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally

Gallahue, D. (1987). Developmental physical for toddy's elementary school children. En Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutierrez, M. (Eds.) Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI, 2, 14-28.

García Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Alcoy. Marfil

García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado. Más allá de la reforma*. Madrid: Escuela Española.

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza Deporte.

García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y Actividades Deportivas de la Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.

García Russo, H. M^a. (1993). *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago.

García Russo, H. M^a. (1994). Consideraciones acerca de un modelo reflexión-acción aplicable a la formación de profesorado de Educación Física. En S. Romero (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria* (pp. 155-165). Sevilla: Wanceulen.

García Russo, H. M^a. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.

García Suárez, A. (1988). *La formación inicial de los maestros*. Barcelona. P.P.U.

Generelo, E. (1996). *Seguimiento del compromiso fisiológico en una clase de deporte educativo en las primeras edades de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Gerbner, G. (1964). Ideological perspectives and political tendencies in new reporting. *Journalism Quarterly*, 41, 495-573

Gil, P. y Cols. (2001). Investigación cualitativa: los intereses de los alumnos/as y de los padres/madres de educación primaria y secundaria obligatoria por el área de Educación Física. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. (pp. 901-920). Murcia: Universidad de Murcia.

Gimeno, J. (1982a). La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, 77-99.

Gimeno, J. (1982b). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado. En *Símposio Internacional de Didáctica*. Murcia.

Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado. *Educación y sociedad*, 2, 51-73.

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J y Fernández, M (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación.

Giner de los Ríos, F. Obras completas, Tomos XII, XVI Y XVII. En M. Pérez Galán (Ed.), *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo. Edicusa. Colección I.T.S.

Gómez Ocaña, C. (1987). Análisis de las competencias docentes del profesorado de la U. Politécnica de Valencia. *Investigaciones Educativas CIDE-ICE (1982-86)*. Madrid. CIDE.

González Gallego (1988). El título de profesor de secundaria. *Revista Interuniversitaria*. nº 3, 53-58.

Graham, G. (1990). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher*. Illinois, Champaign: Human Kinetics Books.

Graham, G. (1995a). Physical Education through students' eyes and in students' voices: introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 364-371.

Graham, G. (1995b). Physical Education through students' eyes and in students' voices: implications for teachers and researchers. . *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 478-482.

Granda, J. (1996). *Análisis de la enseñanza y de las planificaciones de maestros especialistas en Educación Física en la fase de pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año docente). Aportaciones para una propuesta en currículum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

Guidi, M. y Maleta, G. (1996). Formando profesores de Educación Física: "lo posible dentro de lo existente". *Lecturas: Educación Física y Deportes*, año 1, 3. Buenos Aires. <http://www.sirc.ca/revista/efdxtes.htm>.

Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid. Gymnos.

Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.

Hargreaves, A. (1982). *Sport, culture and ideology*. London: Rutledge and kegan Paul.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Harris, D. V. (1970). Physical activity history and attitudes of middle-aged men. *Medicine and Science in Sport*, 2, 203-208.

Harrison, J. y Blakemore, C. (1989). Instructional strategies for secondary school physical education. Dubuque, IA: William C. Brown Publishers.

Hellín, P. (2001). *La educación física y las actividades físico-deportivas recreativas para los técnicos en animación deportiva: valoración de su plan de formación*. Tesina de Suficiencia. Murcia Universidad de Murcia.

Hellín, P. (2003). *Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Directores: Juan Antonio Moreno Murcia y Pedro Luis Rodríguez García. Murcia. Universidad de Murcia.

Hendry, L. B. y Weish, J. (1981). Aspects of the hidden curriculum: teachers' and pupils' perceptions in physical education. *International Review of Sport Sociology*, 4, 16, 27-40.

Hernández Álvarez, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y currículum: estudio acerca de las perspectivas del profesorado de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del sistema educativo*. Tesis doctoral. UNED. Madrid.

Hernández Álvarez, J. L. (1994). El currículo de Educación Física en el área de Gestión directa del MEC: características y repercusiones en la formación del profesorado. En S. Romero (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria* (pp.191-198). Sevilla: Wanceulen.

Hernández Alvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física. El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar? *Revista de educación*, 311, 51-76.

Himelstein, H. (1984). *The television myth and the American mind*. New York: Praeger.

Howey, K. (1985). Six major function of staff development: and expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, Vº 36, nº 1

Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. En W. Houston (Ed.), *Handbook of teacher Education* (pp. 535-548), New York: MacMillan.

Imbernon, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la Reforma*. Barcelona: Laia.

Imbernon, F. (1992). Reflexiones sobre la Educación Física y la reforma educativa. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 30, 60-70.

Imbernon, F. (1993). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Ivonne Turín. (1967). *La educación y la escuela en España (1874-1902)*. Madrid: Aguilar. Colección Psicología y educación.

Jewett, A. E. y Bain, L. L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque's, Iowa: Brown.

Jiménez, F. y Ojeda, F. (1994). Otra forma de trabajo de la condición física: hacia una mayor autonomía de nuestras alumnas y alumnos. En *Actas del I Congreso Nacional de Ciencias de la Educación y VII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Jovellanos, G. M (1847). *Obras completas*. Nueva Edición. Logroño: Imprenta Domingo. En C. Vila Pala (Ed.), *La Educación Física en el Pensamiento Ilustrado de Jovellanos*. (p. 14). Salamanca: Cátedras Universitarias de tema Deportivo-Cultural

Jovellanos. G. M. (1858). *Lista de Servicios*. En Vila Pala, C. (Ed.) Op. cit. pp. 25-26.

Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for Teacher Education. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education*. Chicago: NSSE

Joyce, B y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kenyon, G. S. (1968). Six scales for assessing attitude toward physical activity. *The Research Quarterly*, 3939, 3, 566-574.

Kirk, D. (1986a). Health related fitness as an innovation in the physical education curriculum. En J. Evans (Ed.), *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology education* (pp. 167-181). London: The Falmer Press.

Kirk, D. (1986b). A critical pedagogy for teacher education: toward and inquiry-oriented approach. *Journal of teaching in Physical Education*, 5, 230-246.

Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.

Lacasa, E. y Lorente, E. (1999) Una experiencia de cómo responden los alumnos y alumnas ante una Educación Física emancipadora. *I Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: Fondo Internacional de Enseñanza

Lakie, W. L. (1964). Expressed attitudes of various groups of athletes toward athletic competition. *The Research Quarterly*, 35, 4, 497-503.

Landsheere, G. (1979) *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid. Narcea.

Lasley, T. (1980). Preserves Teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, Vº. 31, 4.

Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1990). Reflective Teaching and action research in preserves teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16, 3, 235-253.

Locke, L.F. (1984). Research of teaching teachers: where are we now? In *Journal of teaching of physical education*. Monograph 2.

Locke, C. (1987). Research and the improvement of teaching: the professor as the problem. En G. Barrette y cols (Eds.), *Myths, models y methods in sport pedagogy*. Champaign: Human Kinetics Publisher.

López, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudios de casos en primaria, secundaria y formación de profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

López, J. y Cols. (1994). Perfil personal de los alumnos aspirantes a maestros especialistas de Educación Física. De las cuatro primeras promociones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Sección de Magisterio de la Universidad de Jaén.

En S. Romero (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria* (pp. 217-220). Sevilla: Wanceulen.

López Pastor, V. M. (2000) La evaluación en Educación Física: una revisión bibliográfica (1970-1997). *Revista Habilidad Motriz*, N° 16, 5-13

Lozano Moreno y Cols. (2000) La evaluación en Educación Física y Deportes. (Póster). En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp. 142-147).

Luke, M. D. (1991). Attitudes of young children toward physical education. *Canadian Children*, 16, 2, 33-45.

Luke, M. y Cope, L. (1994) Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51, 2, 57-66.

Luke, M. y Sinclair, G. (1991). Gender difference in adolescent's attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (1995). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En L. Montero y cols. (Eds.), *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos* (pp. 338-361). Santiago: Torculo.

Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla. Algaida.

Marín Ibáñez, R. (1980). *El contenido de la formación del profesorado. En la investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: Sep.

Martinek, T. J. y Butt, K. (1988). An application of an action research model for changing instructional practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 3, 214-220.

Martínez Calvo, A. (1987). El Seminario Permanente como instrumento de perfeccionamiento del profesorado. *En investigaciones Educativas CIDE-ICE (1982-86)*. Madrid: CIDE

Martínez de Haro, V. (2000) La evolución de los objetivos en la Educación Física española. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital. Año 4. nº 17*. Buenos Aires.

Martínez Martínez, L. (1993). *Análisis de las tareas del profesor de EGB (CI y CM): implicaciones para el futuro currículum de formación de maestros*. Tesis doctoral inédita. UNED.

Maslow, A. H. (1975). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.

McCue, B. F. (1953). Constructing an instrument for evaluating attitudes toward intensive competition in team games. *The Research Quarterly*, 24, 205-209.

Mcnamara, D. y Desforges, C. (1979). The social sciences, teacher education and the objectification of craft knowledge. En N. Bennet and D. McNamara (Eds.) *Focus on Teaching*. London: Longman.

Medina Casaubon, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

Medina Rivilla, A. (1990). Investigaciones en la formación inicial del profesor. *Publicaciones*, 18, 33-63.

Mendiara, N. (1986). Análisis de la Educación Física en el sistema educativo español: pasado presente y futuro. *Actas del seminario Mujer y Deporte*. Madrid.

Mendoza, R.; Sagrera, M. R. y Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Merkeley, A. J. y Jacobi, M. (1993). An investigation of preserves teachers' Skill in observing and reporting. Teaching behaviours. *Action in Teacher Education*, XV, 1, 58-62.

MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1970). *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones. Primera Etapa*. Madrid: Magisterio Español.

MEC (1970). *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones. Segunda Etapa*. Madrid: Magisterio Español.

MEC (1972). *Colección Legislativa de Educación y Ciencia (año 1.965)*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia,

MEC (1979). *Historia de la Educación en España*. Madrid: MEC Tomo II, 241-302.

MEC (1981). *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Madrid: Escuela Española, S.A.

MEC (1982). *Programas Renovados de Educación General Básica. Textos legales*. Madrid: Ediciones Didascalia. (Todos los documentos anteriores a éste)

MEC (1984). *Programas Renovados de la Educación General Básica del Ciclo Medio*. Madrid: Escuela Española, S.A.

MEC (1989). *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1992). *Cajas rojas. Área de Educación Física de Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1993). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y normativa complementaria*. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.

Montero, L. (1985). *Modelos de profesor y de formación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Montesinos, P. (1850). *Manual para maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: Imprenta del colegio de sordomudos y ciegos. 2^a edición.

Moreno, J. A. y Cols (1996). La especialidad de Educación Física: su valoración a través del alumnado. *En actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Universidad de Alcalá.

Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (1996). La especialidad de Educación Física: Su valoración a través del alumnado. *En Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 481-492). Guadalajara: Universidad de Alcalá.

Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida. *En Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-416). Guadalajara. Universidad de Alcalá.

Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003): Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI, 2, 14-28.

Moreno, J. A. y Hellín, P. (2001, a). Valoración de la Educación Física según el género del alumno. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 1267-1276). Murcia: Universidad de Murcia.

Moreno, J. A. y Hellín, P. (2001, b). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. (pp. 1261-1266). Murcia: Universidad de Murcia.

Mowatt, M., Depauw, K.P. y Hulac, G.M. (1988) "Attitudes toward physical activity among college students". *Physical Educator*, 45, 2, 103-108.

Noguera, J. (1985). *Métodos de selección y formación de profesores*. Barcelona: Herder

Olalde Quintana y Cols. (1984). *Análisis de la estructura educativa de las E. U. de formación del Profesorado del País Vasco*. Universidad del País Vasco. ICE

Pajarón R. (1989a). *La educación física de la mujer en España. Perspectiva de la segunda mitad del S. XIX*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. pp. 36-40.

Pajarón, R. (1989, b). La Educación Física en la legislación de primera enseñanza española en el siglo XIX. *Bordón*, 41.2, 345-355.

Pangrazzi, R. P.; Corbin, C. B. y Welk, G. J. (1996). Physical activity for children and youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67-4, 38-43.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly to Exercise and Sport*, 64, 1, 11-20.

Pascual, C. (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para formación inicial basado en la reflexión*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.

Pastor, J. L. (1995). *La Educación Física en España: Fuentes y bibliografías básicas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.

Peck, R. and Tucker, J. (1973). Research on Teacher Education. En R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally

Pedrero, C. (1993): *La Educación Física en la Enseñanza Primaria: estudio de su evolución histórica a través de las disposiciones legales*. Murcia: Universidad de Murcia (en microficha).

Peiró, C. (1995). Un enfoque de educación física y salud a la luz de la perspectiva de metas: los contextos de clase y la motivación del alumnado. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza: Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Peralta, P. y Cols. (1994). El alumnado de la especialidad de Educación Física en Magisterio. *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria* (Pp. 253-256), Sevilla. Wanceulen.

Pérez Galán, M, (1975). *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo. Edicusa. Colección I.T.S.

Pérez Gómez, M. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento práctico del profesor. Aplicaciones de la formación del profesorado. *Ponencia presentada el II Congreso Mundial Vasco*. Bilbao

Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Aplicaciones de la formación del profesorado. En A. Vila (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Pérez Samaniego, V. M. (1999). *El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: una investigación con estudiantes de magisterio especialistas en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Pérez Serrano, M. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Perlberg, (1979). Evaluation of instruction in higher education: some critical sigues. *Hightes education*, 8, 141-157.

Piernavieja, M. (1962). *La Educación Física en España. Antecedentes históricos legales*. CITIUS-ALTIUS-FORTIUS. Madrid: Comité Olímpico Español. Tomo IV, 12-18.

Pierón, M. (1988a). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

Pierón, M. (1988b). *Pedagogía de la actividad física y el Deporte*. Málaga: UNISPORT.

Pierón, M. (1992). La investigación en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 30, 6-19.

Pierón, M. (1999). *Por una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.

Ponseti, F. J. y Cols. (1998). Intereses, motivos y actitudes hacia el deporte en adolescentes: diferencias en función del nivel de práctica. *Revista de psicología del deporte*. Vol. 7, núm. 2, 259-274.

Pritchard, O. (1988). Attitudes toward physical education in England. An investigation among parents, pupils and teachers. *Physical Educator*, 45, 3, 154-156.

Ramos, L. A. (1999). *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Tesis doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Ramos, L. A. y Cols. (2000). La supervisión reflexiva como estrategia del profesorado de Educación Física. En O. R. Contreras (Ed.), Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (pp. 151-165) Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

Raviv, S. y Nabel, N. (1992): Physical education as part of an integrative approach to preschool teacher's professional training. *International Journal of Physical Education*, XXIX, 3, 16-25.

Rice, P.L. (1988). "Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers, and personal health". *Physical Educator*, 45, 94-99.

Richarson, C. E. (1960). Turnstone scale for measuring attitudes of college students toward physical fitness and exercise. *The Research Quarterly*, 31, 4, 638-643.

Rizzo, T. L. (1995). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.

Robertson, S. Keith, T. y Page, E. (1983). Now who aspires to teach. *Educational Research*, Vº. 12, nº 6.

Rodríguez Lestegás, F. (1999). La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado* V-1, nº 1.

Rodríguez, J. M^a. (1994). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Romero, S. (1993). *Contenidos de Educación Física en la Escuela*. Sevilla: Wanceulen.

Romero, C. (1995a). *Orientaciones sobre el plan de prácticas de enseñanza del Maestro de la especialidad de Educación Física*. Granada: Universidad de Granada.

Romero, C. (1995b). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista de Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Romero, C. (2001). Las consideraciones de los profesores-supervisores acerca del prácticum de intervención docente en la especialidad de Educación Física. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 1351-1366). Murcia: Universidad de Murcia.

Romero, C. y Cols. (1994). Expectativas sobre el prácticum en la especialidad del maestro especialista de Educación Física En *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria* (pp. 293-297). Sevilla: Wanceulen.

Rovegno, I. (1992a). Learning to Reflect on Teaching: A case Study of One Pressurise Physical Education Teacher. *The Elementary School Journal*, 92, 4, 491-511.

Rovegno, I. (1992b). Learning to Teach in a Field-Based Methods Course: The Development of Pedagogical Content Knowledge. *Teaching & Teacher Education*, 8, 1, 69-82.

Ruiz, F. (2003). *Perfil del Maestro especialista en Educación Física de los centros públicos de la Región de Murcia en la LOGSE*. Tesis doctoral. Director: Pedro Luis Rodríguez García. Murcia. Universidad de Murcia.

Sáenz-López Buñuel, P. (2000). *El maestro principiante de Educación Física*. Huelva: Universidad de Huelva.

Sáez Brezmes, M^a. J. (1994). La investigación-acción, un enfoque prometedor tanto para la investigación como para la formación de profesorado. En *Actas IV Congreso A.E.I.S.A.D.* Valladolid.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sánchez Bañuelos, F. y Col. (1986). Estudio del diferencial semántico en la actitud hacia el ejercicio físico realizado en las clases de Educación Física y el de carácter voluntario, en una muestra de alumnos de tercero de BUP. *Revista de Investigación y Documentación sobre las ciencias de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Ministerio de Cultura. Consejo Superior de Deportes.

Sánchez Bañuelos, F. y Col. (1994). Seminario permanente de investigación sobre Didáctica de la Educación Física del INEF de Madrid.

Sánchez Martín, A. y Del Villar, F. (2000). El análisis de la autonomía de los alumnos en Educación Física como medio de formación y de reflexión del maestro especialista en Educación Física. En O. R. Contreras (Ed.), *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (pp. 199-212). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

Schemp, P. (1993). Constructing professional knowledge: a case study of an experience high school teacher. *Journal of teaching in Physical Education*, 13, 3-25.

Schemp, P. G. y Martinek, T. J. (1988). Collaborative research in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 3, 208-213.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basics Books, Inc publishers.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishes.

Seefeldt, V. y Vogel, P. (1989). Physical fitness testing of children: a 30-years history of misguides efforts? *Pediatric Exercise Science*, 1, 295-302.

Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (pp. 372- 419). Madrid: Akal.

Showers, B. Joyce, B. and Bennett, B. (1987). Synthesis of Research on Staff Development: A framework for future study and a State-of-art Analysis. *Educational Leadership*, Vº 45, nº 3.

Sicilia, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Directores Dr. M. A. Delgado Noguera y Dr. F. Del Villar. Universidad de Granada.

Sicilia, A. y Rivadeneyra, Mª C. (1995). Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. *Actas XIII Congreso Nacional de Educación Física de E. U. Magisterio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical education*. Palo Alto California: Mayfield

Silverman, S. y Skonie, R. (1995). *Research on Teaching in Physical Education: an Analysis of Published Research*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. San Francisco.

Simon, J. A. y Smoll, F. L. (1974). And instrument for assessing children's attitudes toward physical activity. *Research Quarterly*, 45(4), 407-415.

Sisley, B.; Weiss, M. R.; Barber, H. y Ebbeck, V. (1990). Developing competence and confidence in novice women coaches. A study of attitudes, motives, and perceptions of ability. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Enero, 60-64.

Smoll, F. L. y Schutz, R. W. (1980) Children's attitudes toward physical activity: a longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2, 137-147.

Snyder, K., y Anderson, R. (1980). Leadership in Teacher education: A Systems Approach. *Journal of Teacher education*, Vº. 31, nº 1.

Soares, M. (1996). A supervisao pedagógica no contexto da formaÇao didáctica em educaÇao fisica. En Barreiro, F. y col. (Eds.) *FormaÇao de professores em educaÇao fisica*. (pp. 75-118). Lisboa: ServiÇo de EdiÇoes de Facultde de Motricidade Humana..

Sparkes, A. (1992). *Research in Physical Education and Sport*. The Flamer Press. London.

Stein, R. (1972). *Media power*. Boston: Houghton Mifflin.

Stenhouse, L. (1984). *La investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stewart, M. J. y Green, S. R. (1988). Parental attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 44, 3, 344-348.

Stewart, M. J.; Green, S.R. y Huelskamp, J. (1991). Secondary student attitudes toward physical education. . *Physical Educator*, 48, 2, 72-79.

Stones, E y Morris, S. (1972). *Teaching practice. Problems and perspectives*. London. Methuen and Co.

- Tercedor, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla: Wanceulen.
- Tinning, R. (1987). *Improving teaching in Physical Education*. Deakin. University Press.
- Tinning, R. (1990). *Ideology in Physical Education*. Deakin: University. Victoria.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Madrid: Ariel.
- Toro, J. (2000). Educación Física y trastorno del comportamiento alimentario. En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física y Salud* (pp. 309-312). Cádiz: FETE-UGT.
- Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis doctoral. Dir.: Dr. Ramón Mendoza. Granada: Universidad de Granada.
- Travers, R. (1973). Second Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally.
- Tuchman, G. (1978). The symbolic annihilation of women. In G. Tuchman, A. K. Daniels y J. Benet (Ed.). *Heart and home*, (pp. 3-29). New York: Oxford University Press.
- Vazquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid. Gymnos.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education of research*, 54, 143-178.

Vegas, G. (2001). Respeto hacia los intereses de los alumnos: marco teórico. *En Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 935-946). Murcia: Universidad de Murcia.

Velázquez, R. (1991) La evaluación en Educación Física. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 26-29. Madrid.

Velázquez, R. y Cols. (2001). Relaciones que se dan entre la imagen del deporte que tienen los chicos y las chicas y sus hábitos de la práctica deportiva durante el ocio. *En Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. (pp. 579-590). Murcia: Universidad de Murcia.

Vera, J. (1987). *Incidencias de los factores socio-laborales en el profesor debutante*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.

Viciiana, J. (1996). Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.

Vila Pala, C. (1975). *La Educación Física en el Pensamiento Ilustrado de Jovellanos*. Salamanca: Cátedras Universitarias de tema Deportivo Cultural.

Villa, P. A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Villa, A. y Cols. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea.

Villar Angulo, L. M. (1981). *Las prácticas de enseñanza*. Sevilla: ICE. Universidad de Sevilla.

Villar Angulo, L. M. (1983). Revisión de investigaciones empíricas sobre Formación del Profesorado en España. *Revista de investigación Educativa*. Vº. 1, nº 2.

- Villar Angulo, L. M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Villar Angulo, L. M. (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.
- Viñao, A. (1992). La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito. En *Revista de Educación. La Ley General de Educación veinte años después*. Número extraordinario (pp. 47-71). Madrid: MEC.
- Vizuete, M. (2001). Ideología y currículum de Educación Física. De la restauración al franquismo sociológico. (1873-2001). En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 1277-1266). Murcia: Universidad de Murcia.
- Williams, A. (1985). Understanding Constraints on Innovation in Physical Education. *Journal Curriculum Studies*, 17, (4) 407-413. En Hernández, J. L. (Ed.). La construcción histórica y social de la Educación Física. El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar? *Revista de educación*, 311, 55.
- Wilson, J. (1990). El profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 28-29.
- Wittrock, M. (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vº. 34, nº 3.
- Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.

Zeichner, K. M. (1988). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 43-51). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K. M. y Liston, D. (1987). Teaching student teachers to be reflect in *Harvard Educational Review*, 57, 22-48.

7.2. DISPOSICIONES LEGALES

Alcubilla. Diccionario de la Administración. Apéndice de 1910 y 1924. Madrid

Cap a la reforma (1992). Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

Circular de 5 de abril de 1938. *Dando normas y orientaciones fijas y uniformes, para todos los maestros, en materias como educación religiosa, patriótica, civil y educación física. Servicio Nacional de Primera Enseñanza.* (Boletín del 8 de abril de 1938).

Colección legislativa de España (1901). Tomo II, Madrid, (pp.736-739).

Colección legislativa de España (1902). Tomo III. Imprenta Nacional Madrid. (pp. 26-32).

Curriculum d'educació primària (1992). Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona

Curriculum d'educació secundària obligatòria. (1993). Àrea d'educació física. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.

Decreto de 14 de octubre de 1968. *Derogando la ley de 2 de junio y el Reglamento para su ejecución. Colección Legislativa de España. Tomo C. Madrid. Imprenta Nacional.* (pp. 315-319).

Decreto de 21 de octubre de 1868. *Proclamando la libertad de enseñanza.* Colección legislativa de España. Tomo C. Madrid. Imprenta Nacional. P.426.

Decreto de 25 de abril de 1931. *Declarando disuelto el Comité Nacional de Cultura Física.* Gaceta de Madrid del 26 de abril de 1931.

Decreto de 13 de mayo de 1931. *Derogando los planes de estudios de la Dictadura.* Gaceta de Madrid del 14 de mayo de 1931.

Decreto de 21 de mayo de 1931. *Exigiendo titulación a los profesores.* Gaceta de Madrid del 22 de mayo de 1931.

Decreto de 29 de septiembre de 1931. MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Estableciendo el Plan de Estudios de las Escuelas Normales.* Gaceta de Madrid del 30 de septiembre de 1931.

Decreto de 12 de diciembre de 1933. *Creando en la Universidad de Madrid la Escuela de Educación Física.* Gaceta de Madrid del 13 de diciembre de 1933.

Decreto de 23 de abril de 1935. *Creando la Junta Nacional de Educación Física en el Ministerio de Instrucción Pública.* Gaceta de Madrid del 24 de abril de 1935.

Decreto de 18 de octubre de 1935. MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. *Suprimiendo la Junta Nacional de Educación Física.* Gaceta de Madrid del 24 de octubre de 1935.

Decreto de 2 de febrero de 1967. *Aprueba y cumplimenta el Art. 10 del texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria.* (BOE de 13-II-1967).

Decreto de 22 de agosto de 1970. *Calendario para aplicación de la reforma educativa.* (BOE de 5-IX-1970).

Decreto 1380/1972 de 25 de mayo. *Sobre ordenación de la Educación General Básica y del Bachillerato en el curso académico 1972-73.* (BOE de 7-VI-1972).

Decreto 3600/1975, de 5 de diciembre. *Se establece la plantilla de los colegios nacionales de EGB.* (BOE de 17-I-1976).

Diseños curriculares. Educación Primaria II. (1992). (Área de educación física). Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife

Diseños curriculares. Educación secundaria obligatoria. (1991) (Área de educación física). Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife.

Diseño Curricular Base. Educación primaria. (1989) Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Diseño Curricular Base. Educación primaria. (1992). (Área de educación física). Santiago de Compostela. Xunta de Galicia.

Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria (1992). (Área de educación física). Santiago de Compostela. Xunta de Galicia.

Gaceta de Madrid de 1924, Nº 171, 199, 204, 129,

Gaceta de Madrid de 1925, Nº 129.

Lénsenyament secundari obligatori i el batxillerat en la nova proposta educativa. (1991). Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Ley de 21 de julio de 1838. *Instrucción Pública*. Colección Legislativa de España. Tomo III. Madrid. Imprenta Nacional. Pp. 26-32.

Ley de 9 de Septiembre de 1857 (publicada el 10). *De Instrucción Pública*. Colección Legislativa de España. Tomo LXXIII. Pp. 256-305.

Ley de 2 de junio de 1868 (publicada el 4). *De Instrucción Primaria*. Ministerio de Fomento Colección Legislativa de España. Nº IC. Madrid. Imprenta Nacional. Pp. 706-722.

Ley de 9 de marzo de 1883. *Creación de la Escuela Central de Profesores Gimnástica.* Gaceta de Madrid de 10 de marzo de 1883.

Ley de 6 de diciembre de 1940. (Jefatura del Estado). *Frente de Juventudes. Institución y funciones.* (BOE de 7-XII-1940).

Ley de 16 de diciembre de 1940 (Jefatura del Estado). *El Frente de Juventudes asume la Educación Física masculina y la Sección Femenina la Educación Física femenina.* (BOE de 7-I-1941).

Ley de 14 de julio de 1945. *Ley de Educación Primaria de 1945.* (BOE de 18-VII-1945).

Ley 77/1961 de 23 de diciembre. *Ley de Educación Física.* (BOE de 27-XII-1961).

Ley 169/1965 de 21 de diciembre. *Sobre la reforma de la Enseñanza Primaria.* (BOE de 23-XII-1965). Ministerio de Educación y Ciencia (1972). Colección Legislativa de Educación y Ciencia (año 1965). Madrid. Secretaría del Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 804-819.

Ley 14/1970, de 4 de agosto. *Ley General de Educación.* (BOE de 7-VIII-1970).

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio. *Por la que se regula el estatuto de centros escolares.* (BOE de 27-VI-1980).

Ley 13/1980, de 31 de marzo. *General de Cultura Física y del Deporte.* (BOE de 12-IV-1980).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto. *Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU).* (BOE de 1-IX-1983).

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio. *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).* (BOE de 4-VII-1985).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. BOE de 4-X-1990.

Libro Blanco para la reforma del sistema educativo. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid, 1989.

Orden de 17 de marzo de 1927. *Curso de Educación Física para Maestros en varias provincias*. (Gaceta de Madrid de 20-III-1927).

Orden de 31 de marzo de 1932. *Instituyendo expediente para el abono de gratificación a profesores de Educación Física*. Boletín del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. nº 51 de 4-V-1932. P. 814.

Orden de 19 de diciembre de 1932. *Normas para obtener el título de Profesor de Profesor de Educación Física*. (Gaceta de Madrid de 30-XII-1932).

Orden de 7 de noviembre de 1933. *Derogando el título de Profesor Especial a los profesores de Gimnasia*. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (Gaceta de Madrid de 09-XI-1933).

Orden de 20 de marzo de 1934. *Por la que se dispone que los haberes de los profesores de Educación Física se abonen con los créditos destinados a la sustituida Enseñanza Religiosa*. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (Gaceta de Madrid de 1-IV-1934).

Orden de 28 de octubre de 1935. *Estableciendo una reválida para Profesores de Educación Física*. Gaceta de Madrid de 29-X-1935.

Orden de 19 de noviembre 1935. *Dejando en suspenso el nombramiento de Profesores de Educación Física*. Boletín del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. nº 149 de 1-XII-1935. P.2915.

Orden de 16 de mayo 1938. *Convocatoria de cursos para las Orientaciones Nacionales para la Educación Primaria*. Madrid. Ministerio de Educación Nacional. Instrucción Primaria. (BOE de 18-V-1938).

Orden de 16 de octubre de 1941. *Estableciendo las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de iniciación a las Enseñanzas del Hogar en los centros de Primera y Segunda enseñanza.* (BOE de 18-X-1941).

Orden de 16 de octubre 1941. *Se encomienda al Frente de Juventudes la Educación Física en los Centros de Enseñanza.* (BOE de 18-X-1941).

Orden de 6 de febrero de 1953. *Dispone la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.* Publicaciones de Educación Nacional, obra nº 33. Madrid. Editorial Magisterio Español.

Orden de 8 de julio de 1965. *Aprobando los Nuevos Cuestionarios que han de regir las actividades didácticas, en todas las Escuelas Primarias, a partir de septiembre de 1966, para los cursos primero a cuarto, y de septiembre de 1967, para los cursos quinto a octavo.* (BOE de 24-IX-1965).

Orden de 11 de marzo de 1969. Instrucción Pública. *Sobre impartición de Educación Física en los últimos cursos de EGB, a cargo de Maestros Nacionales.* Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE de 28-III-1969).

Orden de 16 de noviembre de 1970. *Sobre evaluación continua.* (BOE de 25-XI-1970).

Orden de 2 de diciembre de 1970. *Orientaciones pedagógicas 1^a Etapa. Contenidos de 2^a Etapa. Referidas al año académico 70-71.* (BOE de 8-XII-1970).

Orden de 1 de abril de 1971. *Sobre concurso de méritos entre Maestros Nacionales para la provisión de plazas de especialistas en Educación Física para Escuelas Públicas.* (BOE de 31-V-1971).

Orden de 6 de agosto de 1971. *Orientaciones para la 2^a Etapa. Contenidos.* (BOE de 24-VIII-1971).

Orden de 10 de diciembre de 1971. *Establecimiento del modelo especial de ficha médica* (BOE de 7-I-1972).

Orden de 17 de junio de 1972. *Por la que se regula la implantación de 6º curso de EGB.* (BOE 25-VI-1972).

Orden de 17 de junio de 1972. *Sobre ordenación de la Educación General Básica durante el curso 1972-73.* (BOE de 1-VII-1972).

Orden de 4 de mayo de 1973. *Regularía los cursillos de especialización para profesores de EGB en los años 1972-73 y 1973-74.* (BOE de 16 y 17-V-1973).

Orden de 27 de julio de 1973. *Orientaciones sobre Preescolar.* (BOE de 4-VIII y 29 -IX-1973).

Orden de 28 de febrero de 1975. *Se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado.* (BOE de 18-V-1975).

Orden de 16 de mayo de 1975. *Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado para 1975.* (BOE de 18-V-1975).

Orden de 17 de enero de 1981. *Por la que se regulan las Enseñanzas de Educación Preescolar y Ciclo Inicial de EGB. Niveles Básicos de referencia.* (BOE 21-I-1981).

Orden de 6 de mayo de 1982. *Regula las enseñanzas del Ciclo Medio. Niveles básicos de referencia. Plan de Educación Física.* (BOE de 14-V-1982).

Orden de 25 de noviembre de 1982. *Por la que se regulan las Enseñanzas del Ciclo Superior.* (BOE de 4-XII-1982).

Orden de 26 de julio de 1985. *Por la que se autoriza la experimentación de determinados reajustes en las Enseñanzas Mínimas vigentes de C. Inicial y C. Medio.* (BOE de 12-VIII-1985).

Orden de 13 de septiembre de 1985. *Por la que se convocan cursos de especialización y perfeccionamiento para profesores de EGB.* (BOE de 18-IX-1985).

Orden de 4 de junio de 1987. *Convocando cursos de especialización de Educación Física para Funcionarios del Cuerpo de Profesores de EGB.* (BOE de 9-VI-1987).

Orden de 4 de abril de 1988. *Convocando cursos de especialización de Educación Física.* (BOE de 23-IV-1988).

Orden de 7 de junio de 1989. *Convocando cursos de especialización de Educación Física.* (BOE de 20-VI-1989).

Orden de 10 de mayo de 1990. *Convocando cursos de especialización de Educación Física.* (BOE de 17-V-1990).

Orden de 12 de septiembre de 1991. *Por la que se regula la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil a partir del curso 1991-92.*

Orden de 12 de noviembre de 1992. *Sobre evaluación en Educación Primaria.* (BOE de 21-XI-1992).

Orden de 12 de noviembre de 1992. *Sobre evaluación en Enseñanza Secundaria.* (BOE de 20-XI-1992).

Publicaciones de Educación Nacional, obra nº 33. Madrid: Editorial Magisterio Español.

Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial. (1981) Madrid: Escuela Española, S.A.

Programas Renovados de Educación General Básica. (1982). *Textos legales.* Ediciones Didascalia. Madrid,

Programas Renovadas de la Educación General Básica del Ciclo Medio. (1984) Escuela Española, S.A. Madrid,

Real Decreto de 10 de junio de 1868. (Publicado el 17). *Reglamento e Instrucción Pública.* Colección Legislativa de España, N° IC. Madrid. Imprenta Nacional. P. 818.

Real Decreto de 26 de octubre de 1901. (Gaceta de 30). *Enseñanza Primaria.* Colección Legislativa de España. Vol. II. Madrid. Pp.736-739.

Real Decreto de 8 de junio de 1910. *Para una nueva organización de la Enseñanza Primaria.* Alcubilla. Diccionario de la Administración. Apéndice de 1910. Madrid. P. 782.

Real Decreto de 29 de diciembre de 1919. *Creando la Escuela de Educación Física.* Ministerio de la Guerra. Diario Oficial de 30-XII-1919.

Real Decreto-Ley de 18 de junio de 1924. *Por el que se declara obligatoria la Cartilla Gimnástica Infantil.* Gaceta de Madrid de 19-VI-1924.

Real Decreto de 18 de junio de 1924. *Declarando obligatorio el uso de La Cartilla Gimnástica Infantil.* Alcubilla. Apéndice de 1924, P.888. Gaceta de Madrid de 19-VI-1.924. P.1393.

Real Decreto de 18 de julio de 1924. *Sobre la distribución de la Cartilla Gimnástica Infantil escolar.* Alcubilla. Apéndice de 1924. P.888. Gaceta de Madrid de 17-VII-1924. P.394.

Real Decreto de 8 de mayo de 1925. *Nombrando comisión especial para unificar y reglamentar todo lo relativo a la educación física de la infancia y la juventud a instrucción militar.* Gaceta de Madrid de 09-V-1925. P.765.

Real Decreto Ley de 3 de noviembre de 1928. *Creación del Comité Nacional de Cultura Física.* Colección Legislativa de Instrucción Pública de 1928. Pp.502-509.

Real Decreto 69/1981, de 9 de enero. *Ordenación de la EGB y fijación de enseñanzas mínimas en el Ciclo Inicial. (Programas Renovados).* (BOE de 17-I-1981).

Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero. *Sobre fijación de Enseñanzas Mínimas del Ciclo Medio. Programas renovados.* (BOE de 15-IV-1982).

Real Decreto 1765/1982 de 24 de julio. *Sobre horarios de Enseñanzas Mínimas del Ciclo Medio.* (BOE de 31-VII-1982).

Real Decreto 3087/1982 de 12 de noviembre. *Sobre Enseñanzas Mínimas para Ciclo Superior de EGB.* (BOE de 22-XI-1982).

Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo. *Por el que se suspende la aplicación del RD. 3087/1982 de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior.* (BOE de 23-III-1983).

Real Decreto 986/ 1991, de 14 de junio. *Por el que se aprueba el calendario de la nueva Ordenación del Sistema Educativo.* (BOE de 25 de junio).

Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio. *Por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitario (instalaciones, nº de alumnos por aula, titulación del profesorado, etc.).* (BOE de 26-VI-1991).

Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio. *Por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación Primaria.* (BOE de 26-VI-1991). (Corrección de erratas en BOE de 1-VIII-1991).

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio. *Por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.* (BOE de 26-VI-1991). (Corrección de erratas en BOE de 1-VIII-1991).

Real Decreto 1330/1991, de 6 de Septiembre. *Por el que se establece los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil.* (BOE de 7-IX- 1991).

Real Decreto 1333/1991, de 6 de Septiembre. *Por el que se establece el currículo de Educación Infantil.* (BOE de 9-IX-1991).

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre. *Por el que se establece el currículo de Educación Primaria.* (BOE de 13-IX-1991).

Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre. *Por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.* (BOE de 13-IX-1991. ANEXO).

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre. *Por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.* (BOE de 16-I- 2001).

Real Decreto 830/2003, de 27 de junio. *Por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.* (BOE de 3-VII-2003).

Real Decreto 831/2003, de 27-06-2003. *Por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.* (BOE de 3-VII-2003).

Real Orden de 16 de julio de 1924. *Sobre distribución de la Cartilla Gimnástica infantil escolar.* Alcubilla. Apéndice de 1924. p.888. Gaceta de Madrid de 17-VII-1924, Nº 199, p.934.

Real Orden de 18 de julio de 1924. *Sobre distribución de la Cartilla Gimnástica Infantil.* Alcubilla. Apéndice de 1924, p.889. Gaceta de Madrid de 22-VII-1924, Nº 204, p. 256.

Real Orden de 7 de enero de 1926. *Por la que se convoca Curso de Maestros en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo.* Gaceta de Madrid de 25-I-1926.

Real Orden de 7 de enero de 1926. *Por la que se convoca Curso de Inspectores en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo.* Gaceta de Madrid de 25-I-1926.

Real Orden 18 de marzo de 1927. *Constituyendo la Comisión para organizar la Educación Física.* Gaceta de Madrid de 19-III-1927.

Real Orden de 23 de julio de 1927. *Declarando aptos como Instructores de Educación Física a todos los Maestros que han realizado el curso de perfeccionamiento en la Escuela Aneja de la Normal Central de Maestros.* Gaceta de Madrid de 31-VII-1927.

Real Orden de 21 de marzo de 1927. *Gratificaciones a Profesores de Educación Física de la Primera Enseñanza.* Gaceta de Madrid de 4-IV-1927

Real Orden de 3 de junio de 1929. *Subvencionando escuelas con gimnasia en su plan de estudios.* Ministerio d Instrucción Pública y Bellas Artes. 1º Semestre de 1929. P.666.

Real Orden de 12 de julio de 1929. *Cesión por los Alcaldes de Campos para Educación Física.* Gaceta de Madrid de 13-VII-1929.

Real Orden de 8 de noviembre de 1929. *Reitera la cesión de Campos. Relación de municipios.* Gaceta de Madrid de 9-XI-1929.

Real Orden de 18 de diciembre de 1929: *Ordenando que se abone gratificación a los maestros que imparten Educación Física.* Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Arte. Gaceta de Madrid de 2-I-1930.

Reglamento de Instrucción Pública. Real Decreto de 10 de junio de 1868. Colección Legislativa de España, nº IV. Madrid. Imprenta Nacional.

Resolución de 21 de octubre de 1959 de la Dirección General de Enseñanza Primaria. *Sobre normas reguladoras de los Diplomas y Distintivos de Aptitud Física Escolar.* (BOE de 26-V-1960)

Resolución de 2 de agosto de 1969. *Por la que se convoca concurso de méritos entre Maestros Nacionales para la provisión de plazas de Educación Física en las escuelas.* Dirección General de Educación

Primaria, Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE de 7-VIII-1969).

Resolución de 25 de noviembre de 1970. *Sobre evaluación continua.* (BOE de 3-XII-1970).

Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 28 de julio de 1972. *Convocando cursillos para la especialización del profesorado que haya de impartir las enseñanzas de Educación Física a los alumnos de 6º curso de Enseñanza General Básica.* (BOE de 29-VIII-1972).

Resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia de 8 de agosto de 1972. *Sobre modelo del Libro de Escolaridad para los alumnos de la EGB.*

Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 7 de junio de 1973. *Convocatoria de cursillos de Educación Física para los profesores de EGB que han de impartir esta clase de enseñanza a los alumnos de la 2ª Etapa de EGB.* (BOE del 20-VI-1973).

Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 11 de febrero de 1981. *Por la que se dan normas sobre aplicación de la Orden de 17 de enero de 1981. Regulando las Enseñanzas de E. Preescolar y C. Inicial.* (BOMEC de-II-1981).

Resolución de 17 de noviembre de 1981. *Por la que se regula la evaluación de alumnos de Ciclo Inicial.* (BOE de 10-XII-1981).

Resolución de 29 de Septiembre de 1982. *Por la que se regula la evaluación de los alumnos del Ciclo Medio.*

Resolución de 5 de marzo de 1992 del Secretario de Estado. *Se dan orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en cada uno de los ciclos de educación Primaria.* (BOE del 24-III-1992).

Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación. *Por la que se regula la elaboración de proyectos*

curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. (BOE del 25-III-1992).

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1

PREESCOLAR

Bloque temático 1: *Contacto con los objetos*

En cualquier ocasión que se le presenta, el niño manipula los objetos, pero si no es ayudado por el adulto, no precisa ni fija todas las percepciones que posee; por eso el juego psicomotriz le ofrecerá oportunidades de manejar objetos y descubrir sus cualidades y utilidad a través de los sentidos.

Objetivos:

- 1.1. Conocer los objetos por medio de la observación directa y la libre manipulación de ellos.
- 1.2. Percibir las cualidades de los objetos por medio de los sentidos.
- 1.3. Desarrollar la imaginación en el juego con los objetos.
- 1.4. Relacionarse con los compañeros compartiendo los objetos en los juegos.

Bloque temático 2: *Conocimiento y ajuste postural*

El cuerpo es el instrumento con el que el niño va a descubrir el mundo y el espacio en que se sitúa. Por el desplazamiento lo medirá, e implícitamente podrá adquirir la noción de tiempo cuando advierte lo que tarda en recorrer un itinerario.

Con el cuerpo el niño nos cuenta lo que siente y vive, pues el niño y la dramatización son un vehículo extraordinario para expresar su propia problemática interior e igualmente para el desarrollo del lenguaje.

La representación ordenada de una secuencia supone un orden de pensamiento que puede traducirse en un orden sintáctico.

El control del movimiento del cuerpo y del equilibrio postural le facilitará la necesaria relajación y ahorro de esfuerzo y energía en sus desplazamientos.

El conocimiento preciso de la simetría de su cuerpo hará que se defina su lateralidad, lo cual es imprescindible para empezar el aprendizaje de la lectura-escritura

Es importante comprobar si conoce e identifica cada una de las partes de su cuerpo, pues esto implica una madurez mental; si existen movimientos torpes que puedan reflejar un déficit motor por causa neurológica y, por último, si su actitud corporal de relajación es correcta o implica hipertensiones o inestabilidad.

Objetivos:

- 2.1. Conocer, señalar y nombrar cada una de las partes del cuerpo.
- 2.2. Mover espontánea y libremente el cuerpo.
- 2.3. Descubrir la simetría de su juego por medio del juego psicomotriz.
- 2.4. Percibir y diferenciar cuándo el cuerpo está parado y cuándo en movimiento.
- 2.5. Conseguir el equilibrio del cuerpo estando parado y en movimiento.
- 2.6. Medir con el cuerpo el espacio por donde se desplaza.
- 2.7. Interpretar con el cuerpo frases, sentimientos, escenas, etc.
- 2.8. Controlar el movimiento, evitar la fatiga y llegar a la relajación.

Bloque temático 3: Percepción y estructuración espacial

El concepto de espacio es muy abstracto para el niño. Éste toma conciencia del mismo midiendo el espacio con su cuerpo, percibiendo cuándo ocupa y cómo lo ocupa. Mas tarde lo mide relacionándolo con los objetos (cuántos caben y cuántas cosas no caben). Por último, organiza el espacio según tiene localizados los objetos y percibe la direccionalidad según están colocados.

Una vez que el niño se sitúa en el espacio que le rodea y experimenta sus características con su propio cuerpo, puede pasar a planos más pequeños, como la pizarra y la hoja de papel. En resumen, a una buena organización espacial.

Para evaluar, es importante observar si existe una buena coordinación oculo-motora cuando el niño se mueve por el espacio y si sabe sortear los obstáculos o tropieza con ellos.

También se necesita determinar la lateralidad, porque es pauta singularmente indicativa para producir si ha llegado o no su momento lector. Debe prestarse esencial atención a la falta de precisión en la medida oculo-motora cuando tropieza con objetos a su paso entre ellos, a la falta de localización en un espacio conocido con puntos de referencia propuestos y al ambidextrismo, porque eso supone que no tienen ningún lado perfectamente definido ni adiestrado.

Objetivos:

- 3.1. Tomar conciencia del espacio en que vive desplazándose por él.
- 3.2. Medir el espacio y captar su forma.
- 3.3. Comprobar la longitud de un itinerario por medio de la marcha.
- 3.4. Saber moverse en todas las direcciones.

- 3.5. Conseguir localizarse en un espacio limitado. Dentro y fuera, a un lado y a otro.
- 3.6. Rellenar con lápices de colores diferentes formas.

Bloque temático 4: *Percepción y estructuración temporal*

La noción temporal propiamente dicha no se adquiere hasta pasada la edad del Ciclo Inicial, pero la experiencia en relación con el tiempo se da mucho antes.

Se trata en este bloque de proporcionar experiencias rítmicas y de desplazamiento.

Los aspectos a evaluar en este bloque son: ritmo (lento- rápido) y duración (más o menos tiempo).

Objetivos:

- 4.1. Conocer inicialmente la noción de tiempo por medio de la duración de un recorrido según la velocidad.

CICLO INICIAL

Bloque temático 1: *Toma de contacto con los objetos*

Objetivos:

- 1.1 Identificar y diferenciar los objetos por la forma, tamaño, color, peso, rugosidad, dureza.
- 1.2. Aumentar el vocabulario a través de la descripción de los objetos.

Bloque temático 2: *Esquema corporal*

Objetivos:

- 2.1. Conocer cada una de las partes del cuerpo y sus centros de movimiento.

- 2.2. Identificar y clasificar los objetos con los distintos sentidos.
- 2.3. Desarrollar la creatividad interpretativa por medio de la expresión corporal.

Bloque temático 3: *El espacio*

Objetivos:

- 3.1. Percibir con precisión óculo-motora las distancias y los obstáculos en recorridos sencillos.
- 3.2. Desarrollar la percepción óculo-manual en un espacio limitado, ayudándose del grafismo
- 3.3. Lanzar, encestar con buena percepción óculo-manual a pequeñas distancias.
- 3.4. Reconocer rápidamente los miembros derecho e izquierdo en sí mismo y en otro.
- 3.5. Habituarse al orden en la distribución de un espacio limitado: hoja, pizarra, etc.

Bloque temático 4: *El tiempo*

Objetivos:

- 4.1. Seguir diferentes ritmos e interpretarlos con el paso.
- 4.2. Interiorizar y reproducir secuencias rítmicas.
- 4.3. Interpretar con el movimiento y la danza diferentes ritmos.

ANEXOS

Anexo 2

CICLO MEDIO

TERCER CURSO

Bloque temático 1: *Movimientos básicos*

Antes de usar la palabra, el niño usa su propio cuerpo para expresarse. El cuerpo y sus posibilidades de movimiento, el uso del espacio, el sentido del tiempo, ayudan al niño a adquirir un mayor dominio de sí y desarrollar sus capacidades físicas y psicomotoras.

Objetivos:

- 1.1. Realizar movimientos para mejorar el dominio corporal.
- 1.2. Dominar las nociones de derecha-izquierda, delante-detrás, encima-deabajo, alrededor, dentro-fuera, fuerte-despacio, etc.
- 1.3. Iniciarse en la relajación.
- 1.4. Aprender a utilizar el espacio en que se mueven.
- 1.5. Aumentar la amplitud de sus movimientos corporales.
- 1.6. Comunicarse por medio del movimiento y ajustar su movimiento corporal a la música producida o no por él.

Bloque temático 2: *Coordinación dinámica general*

El niño resuelve las situaciones que se le presentan por medio de la acción. Necesita correr, saltar, lanzar... El movimiento es una permanente respuesta a todos los problemas. Con la educación de la coordinación satisfacemos, por una parte, esa necesidad innata de actividad física y, por otra, le damos una intención educativa dirigida hacia el éxito, la alegría, el esfuerzo, confianza en sí mismo. En los ejercicios de este bloque se pretende: mejorar las coordinaciones de

acciones y movimientos mediante la educación de la marcha, carrera, trepa, saltos y suspensiones, lanzamientos y ejercicios de equilibrio.

Objetivos:

- 2.1. Fijar las nociones de sentido y dirección en el movimiento.
- 2.2. Aprender a moverse en distintos sentidos y direcciones y conseguir buenos gestos de carrera.
- 2.3. Preparar por distintos medios (cuerdas de nudos, cuerda lisa y espalderas).
- 2.4. Saltar en extensión y caer con suavidad.
- 2.5. Ejercitarse en suspensiones diversas (anillas, paralelas, cuerdas).
- 2.6. Perfeccionar la coordinación ojo-manual, ojo-pie, tiempo de reacción y representar gráficamente desplazamientos de balón, recorrido de un objeto, etc.
- 2.7. Afianzar el sentido de seguridad y guardar el equilibrio tónico.

Bloque temático 3: Cualidades físicas

La toma de contacto con aparatos gimnásticos, como elemento lúdico, como disculpa para fomentar y ejercitarse la habilidad, agilidad, confianza en sí y cualidades físicas en general, hace que introduzcamos aquí una serie de objetivos y actividades que tradicionalmente se han entendido como objeto de otras edades.

No se trata de hacer especialistas, se pretende que el niño/a juegue porque precisamente el juego es lo más importante para él. Los ejercicios sobre aparatos deben ir acompañados de la explicación y demostración si es posible del profesor.

Cuando el centro escolar no disponga de gimnasio o aparatos, habrá que intentar llegar a los objetivos que pretendemos conseguir en

este bloque por medio de la gimnasia (ejercicios y actividades, juegos que pueden encontrarse en cualquier manual) y actividades deportivas.

Objetivos:

- 3.1. Desarrollar la agilidad, potencia, resistencia y flexibilidad, iniciándose en el contacto con algunos aparatos sencillos.
- 3.2. Conocer y practicar las normas de seguridad en la realización de todo tipo de ejercicios.

Bloque temático 4: Actividades en la naturaleza

Una gran proporción de niños españoles viven alejados de la naturaleza en ciudades que lo alejan de lo vernáculo y que lo masifican y estereotipan. Hacer que los niños adquieran la noción exacta de unos modos de vida sana es tarea fundamental de la Educación Física.

Objetivos:

- 4.1 Realizar actividades en la Naturaleza, tales como paseos, marchas, juegos, etc. Y aplicar los conocimientos adquiridos en las restantes áreas de estudio. Desarrollar la capacidad de convivencia en grupo.

Bloque temático 5: Actividades lúdicas y predeportivas

Objetivos:

- 5.1. Iniciarse en el conocimiento y práctica de algunos predeportes.
- 5.2. Fomentar la imaginación, creatividad y expresión corporal mediante toda clase de juegos.
- 5.3. Establecer relaciones de compañerismo y amistad a través de la práctica de los distintos predeportes.
- 5.4. Habituirse a saber ganar y perder, a competir con naturalidad y anteponer el juego limpio al triunfo.

CUARTO CURSO

Bloque temático 1: *Movimientos básicos*

Objetivos:

- 1.1. Aprender las posiciones fundamentales en los ejercicios gimnásticos.
- 1.2. Iniciarse en el conocimiento de ejercicios gimnásticos.
- 1.3. Habituarse a reaccionar con rapidez.
- 1.4. Practicar algunos ejercicios de relajación.
- 1.5. Controlar las distintas posturas corporales.

Bloque temático 2: *Coordinación dinámica general*

Objetivos:

- 2.1. Realizar adecuadamente distintos tipos de marcha.
- 2.2. Realizar, iniciándose en el estilo los distintos tipos de carrera.
- 2.3. Trepar mediante diversas trepas, en distintos medios (cuerda lisa, espalderas, etc.).
- 2.4. Iniciarse en el conocimiento y práctica del salto de altura y longitud y aprender a caer con las piernas flexionadas.
- 2.5. Aprender a soltarse y caer con suavidad manteniendo el equilibrio.
- 2.6. Lanzar y recibir pelotas y balones con una y dos manos.
- 2.7. Mantener el equilibrio en situaciones dinámicas de dificultad creciente.
- 2.8. Desarrollar la agilidad, potencia, resistencia y flexibilidad iniciándose en el contacto con aparatos gimnásticos como elemento lúdico.

- 2.9. Conocer y practicar las normas de seguridad en la realización de todo tipo de ejercicios.

Bloque temático 3: Actividades en la naturaleza

Objetivos:

- 3.1. Realizar actividades en la naturaleza tales como: marcha, juegos de orientación, etc. Aplicar los conocimientos adquiridos en otras áreas.

Bloque temático 4: Actividades lúdicas y predeportivas

Objetivos:

- 4.1. Iniciar a los alumnos en el conocimiento y práctica de los distintos deportes.
- 4.2. Fomentar la imaginación, creatividad y expresión corporal mediante toda clase de juegos.
- 4.3. Establecer relaciones de compañerismo y amistad a través de la práctica de los distintos deportes.
- 4.4. Habituirse a saber ganar y perder, competir con naturalidad y anteponer el juego limpio al triunfo y aceptar e integrar en los grupos a los compañeros con menos aptitudes físicas o habilidad.

QUINTO CURSO

Bloque temático 1: Movimientos básicos

Objetivos:

- 1.1. Percibir y controlar el propio cuerpo mediante el aprendizaje de diferentes posturas.
- 1.2. Practicar ejercicios de relajación.

- 1.3. Utilizar adecuadamente el espacio y perfeccionar el ritmo de la carrera.
- 1.4. Desplazarse interpretando ritmos y trayectorias.

Bloque temático 2: *Coordinación dinámico general*

Objetivos:

- 2.1. Perfeccionar la coordinación de acciones y movimientos mediante marcha, carrera, trepas, suspensiones, saltos, lanzamientos y recepciones
- 2.2. Controlar el equilibrio corporal.
- 2.3. Realizar la posición vertical invertida.

Bloque temático 3: *Cualidades físicas*

Objetivos:

- 3.1. Desarrollar agilidad, potencia, resistencia y flexibilidad iniciándose en la utilización de algunos aparatos.
- 3.2. Conocer y practicar las normas de seguridad en la realización de todo tipo de ejercicios.
- 3.3. Lanzar y recibir pelotas, balones de balonmano, fútbol, baloncesto, etc., con uno y dos manos.
- 3.4. Realizar ejercicios de preparación, batida, suspensión y caída en saltos de altura y longitud.
- 3.5. Realizar diversos tipos de carrera (resistencia, velocidad, relevos) con eficacia y economía de esfuerzo.

Bloque temático 4: Actividades en la naturaleza

Objetivos:

- 4.1. Realizar actividades en la naturaleza tales como marchas, juegos de orientación y rastreo, acampadas, etc., y aplicar los conocimientos adquiridos en las otras áreas.
- 4.2. Habituirse a convivir y desarrollar actitudes de cooperación, ayuda, solidaridad. Etc.

Bloque temático 5: Actividades lúdicas y predeportivas

Objetivos:

- 5.1. Iniciarse en el conocimiento y práctica de algunos deportes.
- 5.2. Fomentar la imaginación, creatividad y expresión corporal mediante toda clase de juegos.
- 5.3. Establecer relaciones de compañerismo y amistad a través de la práctica de los distintos deportes.
- 5.4. Habituirse a saber ganar y perder, a competir con naturalidad, a anteponer el juego limpio al triunfo, a aceptar e integrar en los grupos a los compañeros con menos aptitudes físicas o habilidades y a organizar y elegir sus propias actividades lúdicas.

ANEXOS

Anexo 3

EDUCACIÓN INFANTIL

Contenidos

Con respecto a los contenidos del área se organizan agrupando en un primer bloque los referidos al conocimiento del cuerpo y a la construcción de la propia imagen. En un segundo bloque aparecen los contenidos relacionados con el movimiento del cuerpo, las posibilidades de juego y actividad motriz; en definitiva, el descubrimiento de la propia acción corporal y su utilidad en la resolución de tareas de diversa índole.

I. EL CUERPO Y LA PROPIA IMAGEN

Conceptos

1. El cuerpo humano.
 - Segmentos y elementos del cuerpo.
 - Características diferenciales del cuerpo.
 - Imagen global del cuerpo humano.
2. Sensaciones y percepciones del propio cuerpo.
 - Las necesidades básicas del cuerpo humano.
 - Los sentidos y sus funciones.
3. Sentimientos y emociones propios y de los demás y su expresión corporal.

Procedimientos

1. Exploración e identificación de las características y cualidades del propio cuerpo, tanto global como segmentariamente, y de las diferencias y semejanzas con los otros.

2. Utilización de los sentidos en la exploración del cuerpo y de la realidad exterior e identificación de las sensaciones y percepciones que se obtienen.
3. Utilización de las posibilidades del propio cuerpo en situaciones diversas.
4. Manifestación y regulación progresiva de los sentimientos, emociones, vivencias, preferencias, intereses, etc.

Actitudes

1. Aceptación y valoración ajustada y positiva de la propia identidad y de sus posibilidades y limitaciones.
2. Confianza en las posibilidades propias y en la propia capacidad para realizar aquellas tareas y conductas que estén al alcance del niño.

II. JUEGO Y MOVIMIENTO

Conceptos

1. Posturas del cuerpo y movimientos en el espacio y en el tiempo.
2. Nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo.

Procedimientos

1. Exploración de las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo en situaciones lúdicas y de la vida cotidiana.
2. Control activo y adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
3. Coordinación y control corporal en las actividades que implican tanto el movimiento global como segmentario y la adquisición progresiva de habilidades motrices nuevas, en las acciones lúdicas y de la vida cotidiana y doméstica.

4. Coordinación y control de las habilidades manipulativas de carácter fino y utilización correcta de los utensilios comunes.
5. Descubrimiento y progresivo afianzamiento de la propia lateralidad, desarrollándola libremente en situaciones de la vida cotidiana y de juegos corporales.
6. Situación y desplazamiento en el espacio real: El niño en relación con los objetos y con los demás.

Actitudes

1. Confianza en las propias posibilidades de acción.
2. Gusto por el ejercicio físico y el riesgo controlado.
3. Valoración de las posibilidades que se adquieren con la mejora en la precisión de los movimientos.
4. Iniciativa para adquirir habilidades nuevas.
5. Aceptación de las reglas que rigen los juegos físicos y ajuste a ciertas normas básicas.

C. Área de la comunicación y representación

Objetivos generales

En relación con el ámbito de experiencias de comunicación y representación, la intervención educativa tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza/aprendizaje que capaciten al niño para:

1. Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.
2. Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación y expresión, para aumentar sus posibilidades comunicativas.

Contenidos

Los bloques de contenidos que constituyen esta área se han agrupado en el mismo ámbito de experiencias porque comparten un mismo carácter: Ser instrumentos de representación de la realidad, al tiempo que medios de expresión y comunicación.

Los bloques de contenidos que hacen referencia a los lenguajes plástico, musical, corporal y matemático resaltan el carácter procedimental adecuado a la etapa, dejando la adquisición de sus códigos concretos para la etapa posterior.

V. EXPRESIÓN CORPORAL

Conceptos

1. Control del cuerpo: Actividad, movimiento, respiración, reposo, relajación.
2. Posibilidades expresivas del propio cuerpo para expresarse y comunicar sentimientos, emociones, necesidades.

Procedimientos

1. Descubrimiento y experimentación de los recursos básicos de expresión del propio cuerpo (movimiento, sonidos, ruidos), individualmente y en grupo para expresar los sentimientos y emociones propios y de los demás.
2. Utilización con intencionalidad comunicativa y expresiva de las posibilidades motrices del propio cuerpo:
 - Interpretación de nociones de direccionalidad con el propio cuerpo.
 - Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.
 - Mantenimiento del equilibrio en diversas situaciones de actividad corporal.
3. Ajuste del propio movimiento al espacio y al movimiento de los otros.

4. Imitación y representación de situaciones, personajes e historias sencillas, reales y evocados, individualmente y en pequeños grupos.
5. Interpretación y representación de algún personaje atendiendo a sus estados emocionales, su vestuario y aspecto físico.

Actitudes

1. Disfrute con la dramatización e interés por expresarse con el propio cuerpo.
2. Interés e iniciativa para participar en representaciones.
3. Gusto por la elaboración personal y original en las actividades de expresión corporal.
4. Atención y disfrute en la asistencia a representaciones dramáticas.

ANEXOS

Anexo 4

EDUCACIÓN PRIMARIA

Contenidos

1. El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos

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

Procedimientos

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

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

Actitudes

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

2. El cuerpo: habilidades y destrezas

Conceptos

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

Procedimientos

1. Mejora de las conductas motrices habituales a través del ajuste neuro-motor.
2. Control y dominio motor y corporal desde un planteamiento previo de la acción (razonamiento motor).
3. Experimentación y utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución (desplazamientos, giros, saltos, manejo de objetos: botes, desplazamientos con balón, lanzamientos y recepciones).
4. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.
5. Adquisición de tipos de movimientos y conductas motrices adaptadas a diferentes situaciones y medios: transportar, golpear, arrastrar, nadar, trepar, reptar, rodar, etc.
6. Adaptación de habilidades motrices para desenvolverse con seguridad y autonomía en otros medios diferentes al habitual (medio natural, medio acuático, la nieve).
7. Preparación y realización de actividades recreativas: marcha, acampada, orientación, cicloturismo, etc.
8. Acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psico-biológico),

Actitudes

1. Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
2. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones y medios.
3. Interés por aumentar la competencia y habilidad motrices sobre la base de la propia superación y de una apreciación de las propias posibilidades y limitaciones,

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

3. El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos

1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación:
 - Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento.
 - Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización.
2. El ritmo: estructuras rítmicas, "tempo".
3. Las calidades del movimiento y sus componentes:
 - Pesado, ligero, fuerte, suave, rápido, lento.
 - Objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad, duración.
4. Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.

Procedimientos

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

Actitudes

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

4. Salud corporal

Conceptos

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

Procedimientos

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

Actitudes

1. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.

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

5. Los juegos

Conceptos

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

Procedimientos

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

Actitudes

1. Participación en diferentes tipos de juegos considerando su valor funcional o recreativo superando los estereotipos.
2. Sensibilidad ante los diferentes niveles de destreza, tanto propias como en los otros, en la práctica de juegos.
3. Actitud de respeto a las normas y reglas del juego.
4. Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador.
5. Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.
6. Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo.
7. Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio.

ANEXOS

Anexo 5

EDUCACIÓN PRIMARIA

Criterios de evaluación de los contenidos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la evaluación no ha de buscarse un ajuste igual a un modelo, sino el uso que se hace de los giros para lograr

mejores respuestas motrices, evitando en todo momento el riesgo.

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

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

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

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

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

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

bote con ambas manos que la facilidad para resolver situaciones de oposición.

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

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

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

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

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

Este criterio pretende evaluar que en estas edades los niños y las niñas tengan suficiente conocimiento de sus capacidades para practicar los juegos y actividades

habituales con seguridad para ellos y sus compañeros. Igualmente es necesario observar si la participación en estas actividades se produce habitualmente.

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

Anexo 6

EDUCACIÓN PRIMARIA

Secuenciación de objetivos y contenidos por ciclos

Primer ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

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

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

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

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

El tratamiento de lo corporal incluye, además, el desarrollo de capacidades que permiten a los alumnos conocer y practicar las normas de limpieza personal (lavarse las manos después de jugar, cambiarse de ropa cuando está sucia o sudada y ducharse o bañarse frecuentemente) y de alimentación, que le afectan en la realización de actividades físicas (desayunar adecuadamente, no practicar ejercicios violentos después de comer).

2. Habilidades y destrezas

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

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

Es importante prestar atención a la capacidad de resolución de problemas motores, variando alguna condición de los que el alumno ya sabe resolver; asimismo se ha de fomentar la elaboración de esquemas

motores nuevos (golpear, tirar, reptar) y aplicar los ya conocidos (gatear, correr, saltar).

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

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

Es característica de este ciclo la utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego y de forma espontánea, respondiendo ante las informaciones visuales, sonoras y táctiles que provienen del entorno próximo (no necesariamente con intención comunicativa), siendo preciso incidir en la comprensión de mensajes corporales sencillos y en la representación o descripción de situaciones simples.

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

4. Los juegos

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

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

Segundo ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

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

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

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

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

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

2. Habilidades y destrezas

Durante este ciclo se continúa con el desarrollo global de las capacidades físicas y se amplía el trabajo iniciado en el ciclo anterior

sobre las habilidades motrices básicas, en situaciones de juego y en espacios conocidos.

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

En este ciclo se progresan en el desarrollo de la capacidad de resolver problemas motrices, siendo propio del mismo que los niños y las niñas propongan varias estrategias para resolver un mismo problema. Asimismo se continúa asimilando esquemas motores, introduciendo otros nuevos (rodar, trepar, transportar) y aplicando los ya conocidos.

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

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

En este ciclo se utiliza el gesto y el movimiento para representar objetos, personajes, etc., en situaciones de juego. Asimismo se

reconocen las posibilidades comunicativas del cuerpo y se utilizan en la expresión las calidades básicas del movimiento (pesado, liviano, fuerte, flojo).

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

4. Los juegos

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

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

Tercer ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

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

partes independientes entre sí, pero relacionadas en cuanto a su funcionamiento.

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

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

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

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

2. Habilidades y destrezas

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

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

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

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

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

profundizando en los elementos que se han trabajado en los ciclos anteriores.

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

Se ha de fomentar que los alumnos y las alumnas participen en los bailes y danzas, individualmente, por parejas o en grupos, que improvisen algunos pasos mediante la adaptación de los ya conocidos y que asignen movimientos a melodías y canciones conocidas mediante coreografías.

4. Los juegos

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

La capacidad de relación se manifiesta aceptando, dentro de un equipo, el papel que le corresponde como jugador, integrando a los demás en los juegos y actividades de iniciación deportiva, evitando la discriminación y controlando sus conductas agresivas en los juegos de

oposición. El esfuerzo que cada cual realiza al practicar este tipo de actividades, así como el conjunto de las relaciones personales que se pueden establecer mediante ellas, se debe considerar como valores muy positivos en detrimento de otro tipo de aspectos propios de la competición

Cuadros resumen

CONOCIMIENTO DEL CUERPO

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
- Exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.	- Toma de conciencia y valoración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio. - Aceptación de las diferencias del propio cuerpo con relación al de los demás. - Desarrollo de la autoestima, como consecuencia de su valoración y aceptación.	- Valoración de la propia realidad corporal (cambios puberales, cuerpo sexuado) y las posibilidades y limitaciones del movimiento propio. Autoestima como consecuencia de Un mayor conocimiento de su propio cuerpo.
- Interiorización del esquema corporal.	- Progresiva interiorización del esquema corporal.	- Estructuración mayor del esquema corporal.
- Discriminación y representación del propio cuerpo iniciadas en etapas anteriores.	- Discriminación y representación del cuerpo propio y del de los demás.	- Discriminación y representación del cuerpo en movimiento.
- Conocimiento global de los elementos orgánico-funcionales del cuerpo.	- Conocimiento más específico de los elementos orgánico-funcionales, al ser más conscientes de la movilidad de la columna y de la independencia de los segmentos corporales.	- Percepción del cuerpo como globalidad formada por un conjunto de partes independientes entre sí, pero relacionadas en cuanto a su funcionamiento.
- Iniciación en la toma de conciencia de las diferentes partes del cuerpo implicadas en un movimiento.	- Reconocimiento de la izquierda y de la derecha de los demás.	- Reconocimiento de la izquierda y de la derecha de los demás estando en movimiento.
- Afirmación de la lateralidad.		
- Vivencia de la relajación como un	- Vivencia de la relajación, diferenciando el binomio respiración) relajación	- Profundización de la

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
estado de quietud o de falta de movimiento.	contracción-descontracción en los segmentos corporales.	muscular, al tener un mejor conocimiento de los elementos orgánico-funcionales.
- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio con una base de sustentación amplia, estable y cercana al suelo.	- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio más complejas, disminuyendo la base de sustentación, su estabilidad y elevando el centro de gravedad.	- Experimentación de situaciones y problemas de equilibrio y desequilibrio en los que deban de utilizar posiciones inestables, incluidos los equilibrios invertidos, que no pierden riesgo alguno.
- Orientación espacial, situando los objetos con relación al propio cuerpo y apreciando la distancia y el sentido de los desplazamientos propios.	- Orientación espacial con relación a los objetos y a las personas.	Orientación espacial en movimiento, situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás.
- Sincronización del movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, diferenciando en ellas los sonidos por su duración y por su intensidad.	- Reproducción de estructuras rítmicas conocidas, corporalmente o con instrumentos.	- Creación de estructuras rítmicas mediante la combinación de las conocidas.

HABILIDADES Y DESTREZAS

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
- Desarrollo global de las capacidades físicas y de las habilidades motrices en situaciones de juego y en el entorno próximo.	- Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices básicas en situaciones de juego y en espacios conocidos.	- Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos), con todo tipo de móviles (balones, pelotas, picas, discos voladores) e iniciando la velocidad de reacción en situaciones de juego.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento, atendiendo a los desplazamientos, saltos y giros, así como a la flexibilidad.		
- Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad: controlando los movimientos en espacios conocidos, desplazándose de	- Progreso de la adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad: controlando los movimientos en diferentes entornos cercanos y conocidos; utilizando	- Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones en distintos medios (acuático, montaña), empleando distintos materiales y adecuándose a los

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>diferentes formas y adecuando los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas motores, variando alguna condición de las que ya sabe resolver. - Elaboración de esquemas motores nuevos (golpear, tirar, reptar). - Aplicación de esquemas ya conocidos (gatear, correr, saltar). 	<p>formas de desplazarse no habituales, y adecuando los movimientos a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progreso en la resolución de problemas motores, siendo los propios alumnos y alumnas quienes propongan varias estrategias para resolver un mismo problema. - Elaboración de nuevos esquemas motores (rodar, trepar, transportar). 	<p>estímulos externos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas motores, seleccionando estrategias de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO: MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE Y DE EXPRESIÓN

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de las posibilidades que tiene el gesto y el movimiento para la expresión, partiendo de acciones espontáneas y de la imitación o simulación motriz. - Observación en el entorno para poder percibir diferentes posiciones, muescas, posturas, etc., tanto en uno mismo como en los demás - Utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego y de forma espontánea, respondiendo a informaciones visuales, sonoras y táctiles que provengan del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> - Profundización en la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo mediante la exploración y experimentación de sus posibilidades. - Observación de los gestos y movimientos de los otros para comenzar a conocer los mensajes que quieren transmitir. - Valoración crítica de las manifestaciones corporales para que no resulten discriminativas o estereotipada. - Exploración de algún elemento sencillo de las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (alguna técnica sencilla de mimética, los primeros pasos locomotores de 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de los aspectos expresivos del movimiento de uno mismo y de los demás, realizando una utilización no estereotipada de los mismos. - Observación de los gestos y movimientos de los otros para conocer los mensajes que quieren transmitir. - Identificación y diferenciación entre sí de las diversas manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (mimética, danza, dramatización), profundizando en los

próximo necesariamente con intención comunicativa).	danza, una pequeña escenificación en dramatización).	elementos ya trabajados.
- Comprensión de sencillos mensajes corporales y representación o descripción de situaciones simples.	- Utilización del gesto y el movimiento para representar objetos, personajes, etc., en situaciones de juego. - Valoración y reconocimiento de las posibilidades comunicativas del cuerpo, así como utilización en la expresión de las calidades básicas del movimiento (pesado, liviano, fuerte, flojo)	- Utilización del gesto y el movimiento para expresar sensaciones, vivencias, sentimientos e ideas, y comprender mensajes expresados a través del cuerpo. - Improvisación de situaciones de comunicación mediante la evocación de experiencias anteriores, o partir de imágenes, textos, música, etc.
- Realización de diferentes tipos de danza y bailes sencillos para desarrollar la capacidad de asociar el movimiento con el ritmo.	- Continuación del trabajo de asociar movimiento y ritmo, mediante la práctica de danzas y bailes sencillos, introduciendo el baile por parejas y coordinando el movimiento propio con el de los demás.	- Realización de danzas y bailes individuales, por parejas o en grupos. - Improvisación de algunos pasos mediante la adaptación de los ya conocidos. - Creación de coreografías, asignando movimientos a melodías y canciones conocidas.

LOS JUEGOS

Primer ciclo	Segundo ciclo	
<ul style="list-style-type: none"> - Vivencia y reconocimiento del juego como forma fundamental de realizar la actividad física y como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre. - Utilización de estrategias de cooperación en juegos populares y tradicionales. - La relación a través del juego: <ul style="list-style-type: none"> * entendiendo las normas como algo externo e impuesto al grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuación del empleo de los juegos como medio de disfrute, como relación y empleo del tiempo libre y utilizando los juegos en su ocio. - Conocimiento y utilización de las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición en el juego. - La relación a través del juego progresiva: <ul style="list-style-type: none"> * respetando las reglas del juego, * aceptando a los otros, con independencia de 	

Primer ciclo	Segundo ciclo	
<ul style="list-style-type: none"> * aceptando poco a poco la existencia de diferentes niveles de destreza, en uno mismo y en los demás, * disfrutando en el juego, con independencia del resultado y * superando las pequeñas frustraciones que la práctica de los juegos puede producir y evitando las inhibiciones ante ciertos juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> * sus características personales o sociales y * reconociendo el hecho de ganar o perder y la oposición como elementos del propio juego. 	

ANEXOS

Anexo 7

EDUCACIÓN PRIMARIA

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Con este criterio se quiere evaluar la capacidad de respuesta corporal ante estímulos sensoriales. Se valorará la naturalidad, espontaneidad y expresividad de los movimientos. Las informaciones auditivas y visuales pueden ser de diferentes tipos y darse solas o asociadas: melodías, percusiones, imágenes, posturas, órdenes, situaciones de juego, etc.

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

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

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

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

Segundo ciclo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tercer ciclo

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

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

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

Este criterio pretende comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede

hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión,

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

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

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

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

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

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los

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

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

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

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

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

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

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

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

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
1. Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).	1. Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.	1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza.
2. Sincronizar el movimiento corporal a estructuras rítmicas sencillas y conocidas.	2. Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal o con instrumentos.	2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.
3. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.	3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.	3. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.
4. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.	4. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).	4. Botar pelotas de manera coordinada alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.	5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.	5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.
6. Reaccionar ante las informaciones auditivas o visuales que llegan del entorno empleando el movimiento o los gestos (patrones motores, movimientos expresivos, gestos, inmovilidad).	6. Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.	6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias o con instrumentos
7. Identificar como acciones saludables las normas de higiene personal asociadas con la realización de actividades físicas (lavarse las manos después de jugar, cambiarse de ropa cuando está sucia o sudada), practicándolas habitualmente.	7. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.	7. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.
8. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.	8. Respetar las normas establecidas en los juegos reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.	8. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal las relaciones que se establece con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

ANEXOS

Anexo 8

CONTENIDOS DEL PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ETAPA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

GENERALITAT DE CATALUNYA

Procedimientos

1. Control y conciencia corporal.

- 1.1. Control tónico. Control de la respiración.
- 1.2. Ajuste postural.
- 1.3. Orientación en el espacio. Orientación en el tiempo.
Ritmo.

2. Ejecución de habilidades coordinativas.

- 2.1. Ejecución de habilidades motrices básicas y habilidades motrices específicas.

3. Utilización de las capacidades condicionales.

- 3.1. Aplicación de la fuerza incidiendo en el componente coordinativo.
- 3.2. Incremento de la resistencia general.
- 3.3. Mantenimiento de la flexibilidad. Incremento de la velocidad.

4. Expresión corporal y dramatización.

- 4.1. Expresión de emociones y sentimientos.
- 4.2. Creatividad motora.
- 4.3. Representación de personajes, objetos y situaciones.

5. Realización de juegos.

- 5.1. Ejecución de juegos simbólicos y dramáticos, sensoriales y perceptivos, de cooperación y oposición y tradicionales.

Hechos, conceptos y sistemas conceptuales

1. Esquema corporal.

- 1.1. La estructura corporal.
- 1.2. La funcionalidad orgánica.
- 1.3. Las posibilidades perceptivas.
- 1.4. Conciencia del propio movimiento y de la postura.

2. Organización del espacio y del tiempo.

- 2.1. Nocións relacionadas con la propia orientación.
- 2.2. Nocións de relación entre el cuerpo, los objetos y el espacio exterior.
- 2.3. Dominio del espacio gráfico.
- 2.4. Nocións relacionadas con el tiempo. El ritmo.
- 2.5. Estructuración espacio-temporal.

3. Habilidades motrices específicas.

- 3.1. Deportes y danzas como elementos culturales.

4. Expresión y comunicación.

- 4.1. El cuerpo como medio de comunicación: expresión y comprensión.

5. El juego.

- 5.1. Juegos tradicionales y populares.

Valores, actitudes y normas

1. Aceptación y estimación del propio cuerpo.
2. Iniciativa en la acción.
3. Organización y constancia en la actividad motriz.
4. Gusto y satisfacción por la actividad física.
5. Esfuerzo por vencer las dificultades superables.
Autosuperación personal.
6. Valoración de la higiene y la salud.
7. Motivación hacia la comunicación corporal.
8. Aceptación y respeto a la diversidad física, de opinión y de acción.

9. Responsabilidad en relación a las normas.
10. Respeto a la naturaleza, a las instalaciones y el material.

GOBIERNO DE NAVARRA

Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción

Los contenidos que integran este bloque se refieren a las habilidades perceptivas y de coordinación, a los movimientos fundamentales y a la organización que los alumnos hacen de su esquema corporal y de su propio movimiento respecto a parámetros externos (las otras personas, el espacio y el tiempo), todo ello vinculado al conocimiento funcional de su propio cuerpo.

Conceptos

1. El esquema corporal: toma de conciencia global y segmentaria, en reposo y en movimiento.
2. Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento.
3. Las posibilidades perceptivas del cuerpo.
4. Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales.

Procedimientos

1. Experimentación y exploración de las capacidades perceptivas y motrices.
2. Afirmación de la lateralidad corporal.
3. Percepción y estructuración espacio-temporal.
4. Coordinación dinámica, estática y visomotora para el control dinámico general del cuerpo.
5. Equilibrio estático y dinámico y equilibrio con objetos.

6. Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración. Actitud postural.

Actitudes

1. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y disposición favorable a la superación y el esfuerzo.
2. Seguridad, confianza y autoestima personal.
3. Delicadeza y respeto en el trato, expresión y valoración de la corporalidad propia y ajena.

Bloque 2. El cuerpo: habilidades y destrezas

Las habilidades y destrezas básicas son adquisiciones de determinados patrones motores, que parten de la propia motricidad natural para propiciar su utilización en condiciones cualitativa y cuantitativamente diferentes y que permiten la realización de nuevos aprendizajes.

Conceptos

1. Esquemas motores básicos y adaptados.
2. Capacidades físicas, formas y posibilidades de movimiento.

Procedimientos

1. Control y dominio motor y corporal desde un planteamiento previo de la acción (razonamiento motor).
2. Utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución.
3. Adquisición de destrezas motrices y su adaptación para la realización de actividades en medios diferentes al escolar.
4. Acondicionamiento físico general: aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psico-biológico.

Actitudes

1. Interés por aumentar la competencia y la habilidad motora y la calidad del movimiento.
2. Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.

Bloque 3. El cuerpo: expresión y comunicación

Se parte de las habilidades perceptivas de coordinación y de movimientos fundamentales, trabajados en bloques anteriores, en los que el alumnado va adquiriendo un mayor dominio cognitivo y de intencionalidad motriz.

Son movimientos básicos, más con una carga reflexiva que orientados a una mejora ejecutiva. Integran aspectos cognitivos y motrices, buscando la adaptación del movimiento a parámetros cognitivos o perceptivos como pueden ser un mensaje, un sentimiento, el espacio o un ritmo determinados.

Conceptos

1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.
2. La calidad del movimiento y sus componentes.

Procedimientos

1. Exploración y utilización de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
2. Adecuación del movimiento a secuencias y ritmos, y ejecución de bailes simples y populares de la región.
3. Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.

Actitudes

1. Reconocimiento y valoración respetuosa de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
2. Valoración respetuosa del movimiento de las otras personas analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.
3. Participación en situaciones comunicativas, utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad, respeto y sencillez.

Bloque 4. Salud corporal

Es un bloque de contenidos para la formación de hábitos de salud e higiene corporal, que toma como eje de referencia la educación corporal integral que está detrás del planteamiento de Educación Física para la Etapa de Educación Primaria. Este bloque cobra mayor importancia a medida que avanzan los ciclos, cuando el alumnado va tomando conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y capacidades, y va comprendiendo las relaciones entre la salud y su forma de utilizar el cuerpo (actitudes posturales, hábitos, actividad física...). Por lo tanto, es un bloque que toma su pleno sentido en el último ciclo.

Conceptos

1. El cuidado del cuerpo: normas, hábitos y medidas de seguridad. Factores que influyen en los hábitos.
2. Efectos de la actividad física, higiene y alimentación en la salud y el mantenimiento corporal.

Procedimientos

1. Técnicas de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación. Hábitos de higiene, cuidado corporal y postural.
2. Adecuación de sus posibilidades a la actividad: economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo; concentración y atención en la ejecución.
3. Uso correcto de los espacios y materiales y adopción de las medidas básicas de seguridad.

Actitudes

1. Aceptación de los propios límites en la realización de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.
2. Actitud de disfrute, respeto y responsabilidad hacia el propio cuerpo y el de las demás personas y valoración de la importancia de la práctica de actividades físicas como parte de un estilo de vida activo y de un desarrollo equilibrado y sano.

Bloque 5. Los juegos

Los juegos son una forma organizada de la actividad motriz, tanto reglada como espontánea.

Lo más importante en estas edades es que los niños disfruten moviéndose, jugando en actividades motrices en las que tengan que implicar su habilidad y destreza así como su esfuerzo, de manera que vayan tomando una actitud positiva frente a la actividad física.

Conceptos

1. Tipos de juegos y de actividades deportivas y su regulación.
2. Recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas en el entorno inmediato.

Procedimientos

1. Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego y de las estrategias básicas (cooperación, oposición, cooperación/oposición).
2. Práctica de actividades deportivas adaptadas, mediante flexibilización de las normas de juego.
3. Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura, populares y tradicionales.

Actitudes

1. Participación en los juegos, aceptando diferentes niveles de destreza en su práctica, tanto personal como ajena.
2. Aceptación de las normas y reglas del juego y del papel que corresponda desempeñar como jugador o jugadora.
3. Valoración de las posibilidades como equipo y de las aportaciones y participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.
4. Aceptación del reto que supone enfrentarse a otras personas en situaciones de juego, sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio, reconociendo como punto de partida la buena voluntad del propio equipo y de los equipos rivales.
5. Talante ecuánime y conciliador a la hora de aceptar de buen grado decisiones arbitrales en la solución de posibles conflictos, y resultados o marcas, tanto favorables como adversos.

XUNTA DE GALICIA

Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción

Hechos, conceptos y principios

- * El esquema corporal global y segmentario.
 - Conocimiento, identificación, interiorización, utilización y representación.
- * Aspectos propioceptivos (toma de conciencia global y segmentaria del cuerpo en movimiento y en equilibrio, conciencia postural).
- * Elementos funcionales relacionados con el movimiento (tono, relajación, esfuerzo, etc.).
- * Las posibilidades corporales: sensoriales, expresivas y motrices.
- * Nocións asociadas a relaciones espaciales y temporales:
 - Relaciones espaciales: sentido y dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes, etc.
 - Relaciones temporales: orden, duración, secuencia, velocidad, aceleraciones, ritmo, antes, después, etc.
 - Relaciones topológicas básicas: dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás.

Procedimientos

- * Experimentación y exploración de habilidades motrices y perceptivo-motrices.
- * Afirmación de la lateralidad corporal.
- * Diferenciar la derecha y la izquierda corporal.
- * Diferenciar la derecha y la izquierda de los demás.
- * Mejora de los movimientos de los segmentos dominantes, hasta los 8 años, y los no dominantes desde esa edad.

- * Percepción y estructuración espacial (orientación en el espacio, estructuración del espacio de acción, trabajo con distancias).
- * Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización decadencias. Orden, duración, etc.).
- * Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo (aceleración, velocidad, trayectorias, interceptación, etc.).
- * Equilibración y actitud postural. Control del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.

Actitudes, valores y normas

- * Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, de sus posibilidades y limitaciones.
- * Actitud de respeto y de responsabilidad hacia el propio cuerpo y la mejora de su desarrollo.
- * Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficacia y expectativas realistas de éxito).

Bloque 2. El cuerpo: habilidades y destrezas

Las habilidades y destrezas deben tratarse en función de la edad y nivel que corresponda.

Hechos, conceptos y principios

- * Esquemas básicos de movimiento.
- * Cualidades motrices de adaptación.
- * Aptitud y habilidad.

Procedimientos

- * Coordinaciones diversas: dinámica, estática y visomotora para el control dinámico general del cuerpo.

- * Control neuromotor de las conductas motrices habituales.
- * Control y dominio motor y corporal desde una estrategia previa a la acción (razonamiento motor).
- * Uso de las habilidades básicas (desplazamientos, giros, saltos, manejo de objetos) en distintas situaciones y formas de ejecución.
- * Equilibraciones: estática, dinámica y con objetos.
- * Manejo con destreza de objetos e instrumentos habituales de la vida extraescolar y de la escuela.
- * Adquisición de tipos de movimientos y conductas motrices adaptadas a diferentes situaciones y medios (transportar, golpear, arrastrar, nadar, trepar, reptar, rodar, etc.).
- * Destrezas motrices básicas (marcha, acampada, orientación ...etc.) Para la realización de actividades y el desenvolvimiento con seguridad y autonomía en otros medios diferentes a la escuela ("medio natural", medio acuático, nieve...).
- * Acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psico-biológico).

Actitudes, valores y normas

- * Interés por aumentar la competencia y habilidad motrices. Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
- * Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones. Actitud favorable de autosuperación y autoexigencia sobre la base de la aceptación de las propias posibilidades y limitaciones.
- * Disposición favorable a tomar parte en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.

Bloque 3. El cuerpo: expresión y comunicación

Hechos, conceptos y principios

- * El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación:
- * Recursos expresivos del cuerpo del gesto y del movimiento.
- * Tipos de posibilidades expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza y dramatización.
- * El ritmo como base temporal, tempo y sonido corporal.
- * Las calidades del movimiento (pesado, ligero, fuerte, suave) y de sus componentes (objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad, duración).
- * Relación entre el lenguaje corporal y otras formas de lenguaje.
- * La danza como forma de movimiento.

Procedimientos

- * Exploración y análisis de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
- * Utilización del gesto, del movimiento o del cuerpo para la expresión, la representación y la comunicación.
- * Adecuación del movimiento a secuencias, ritmos, reproducciones y adaptaciones corporales a las bases temporales.
- * Ejecución de ritmos y bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple y diferenciación espacial y temporal en su realización con respecto al grupo y conjunción con ellos en la realización coordinada.
- * Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.
- * Simbolización y codificación mediante el movimiento, elaborando e inventando respuestas corporales.

Actitudes, valores y normas

- * Reconocimiento y valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- * Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.
- * Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.
- * Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales.

Bloque 4. Salud corporal

Hechos, conceptos y principios

- * El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actitudes.
- * Nociones básicas de los efectos de la actividad física en la salud y el mantenimiento corporal.
- * Medidas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en el uso de los materiales y espacios.

Procedimientos

- * Hábitos de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación; economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo, concentración y atención en la ejecución.
- * Hábitos de higiene corporal y postural.
- * Hábitos de relación abierta y respetuosa en la participación de actividades físicas colectivas.

Actitudes, valores y normas

- * Interés por el cuidado del cuerpo.
- * Autonomía ligada a los aspectos básicos del mantenimiento.

- * Aceptación de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.
- * Valoración de la importancia de un movimiento físico equilibrado y de salud.

Bloque 5. Los juegos

Hechos, conceptos y principios

- * Tipos de juegos y de actividades deportivas.
- * La regulación del juego: normas y reglas básicas.
- * El juego como fenómeno social y cultural.
 - Recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas habituales en su entorno.
 - Juegos populares y tradicionales.

Procedimientos

- Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego (juegos de patio, grandes juegos).
- Utilización de las estrategias básicas del juego (cooperación, oposición, cooperación/ oposición).
- Habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones de juego (desplazamientos y cambios de dirección, adaptación y manejo de balones, lanzamiento y recepción de balones, marcaje, desmarcaje y bloqueo).
- Práctica de deportes adaptados a Primaria.
- Recopilación de informaciones sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos.
- Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura.

Actitudes, valores y normas

- Valoración de la función de integración social que tiene la práctica de actividades de carácter deportivo-recreativas.
- Actitud de participación e integración en las actividades colectivas con independencia del nivel de destreza alcanzado por uno mismo o por los demás.
- Actitud de respeto a las normas y reglas del juego
- Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador.
- Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.
- Actitud de autoexigencia y superación de los límites de su propio cuerpo y valoración de los mismos en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y de recreo.
- Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello comporte actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia del juego y no como una actitud frente a los demás.

GOBIERNO DE CANARIAS

Bloque temático 1. Percepción corporal, salud e higiene

Hechos, conceptos y principios

1. Partes y funciones del propio cuerpo a nivel global y segmentario:
2. Conocimiento, identificación, utilización.
3. Partes y funcionamiento del propio cuerpo a niveles mecánico y orgánico:
4. Familiarización, interiorización, localización.

5. Estructuras espacio-temporales:
6. Percepción, utilización, ajuste.
7. Elementos y sistemas del propio cuerpo.
8. Factores de los que depende el desarrollo corporal:
9. Herencia, sexo, edad, etc.
10. Hábitos de higiene, salud y práctica asidua:
11. Conocimiento, interiorización, utilización.
12. Posibilidades corporales:
13. Perceptivas, motrices, etc.

Procedimientos

1. Familiarización en el uso de sus cualidades físicas y habilidades motrices:
2. Acondicionamiento, experimentación.
3. Afirmación de la lateralidad:
4. Descubrimiento, discriminación, utilización.
5. Utilización de las estructuras espaciales y temporales.
6. Ajuste entre la actividad realizada y el funcionamiento de sus sistemas y capacidades corporales.
7. Control y ajuste de la postura corporal, de la respiración y de la relajación en cada situación.

Valores, actitudes y normas

1. Valoración y aceptación de las posibilidades y limitaciones personales.
2. Actitud de respeto y de responsabilidad hacia su propio cuerpo.
3. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal.
4. Valoración de las transformaciones de su cuerpo y de la necesidad de configurar una imagen propia y una forma de relación interpersonal equilibradas.

5. Valoración crítica de la presión social que ejercen los patrones estéticos del cuerpo en los escolares.

Bloque temático 2. Expresión y comunicación

Hechos, conceptos y principios

1. Patrones básicos de movimiento.
2. Mecanismos perceptivo-motores de adaptación al medio.
3. Cinestésicos, espaciales y temporales.
4. Nociones relacionadas a relaciones espaciales y temporales.
5. Relación entre expresión corporal, plástica y musical.
6. Tempo personal, relajación y respiración.
7. El cuerpo como medio de expresión de sentimientos y emociones.

Procedimientos

1. Experimentación de patrones básicos del movimiento locomotor y manipulativo inventando respuestas corporales.
2. Percepción, análisis y control de las habilidades motrices básicas en relación consigo mismo, el espacio y el tiempo.
3. Control de los procedimientos para imitar modelos y representar situaciones.
4. Simbolización y codificación mediante el movimiento corporal.
5. Técnicas de relajación y respiración.

Valores, actitudes y normas

1. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.
2. Aceptación de la propia imagen y desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con las demás personas.

3. Autonomía y confianza en la propia habilidad motriz y en la expresividad personal.
4. Disposición favorable a la autosuperación y la autoexigencia sobre la aceptación de las propias posibilidades y limitaciones.
5. Valoración de las posibilidades y de los recursos expresivos del propio cuerpo.

Bloque temático 3. Juegos y actividades de iniciación deportiva

Hechos, conceptos y principios

1. Patrones básicos de movimiento.
2. Mecanismos perceptivo-motores de adaptación al medio.
3. Nociones y reglas asociadas a relaciones espaciales y temporales.
4. Tipos de juegos y actividades deportivas.
5. Los juegos populares como fenómeno cultural.

Procedimientos

1. Experimentación de patrones básicos de movimiento locomotor y manipulativo relacionados con la resolución de problemas técnicos y tácticos.
2. Percepción, análisis y control de las habilidades motrices:
3. Estabilidad, coordinación y sincronización.
4. Control de los principios fundamentales de la técnica individual y de la táctica colectiva genérica a los distintos deportes.
5. Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.
6. Práctica de juegos populares y deportes autóctonos.

Valores, actitudes y normas

1. Aceptación del nivel de destreza en la práctica del juego.
2. Actitud de respeto hacia los demás, así como hacia las normas y reglas.
3. Valoración de la necesidad de practicar el juego y el deporte como medios para contribuir a mejorar el desarrollo corporal y las relaciones de índole social.

Bloque temático 4. Recreo y tiempo libre

Hechos, conceptos y principios

1. Patrones básicos de movimiento.
2. Mecanismos perceptivo-motores de adaptación al medio.
3. Nociones y reglas asociadas a relaciones espaciales y temporales.
4. Tipos de juegos, actividades y deportes de adaptación al medio natural.
5. Los juegos y las actividades tradicionales en contacto con la naturaleza como fenómeno cultural.

Procedimientos

1. Experimentación de patrones básicos de movimiento locomotor y manipulativo relacionados con el deporte y la sana ocupación del tiempo libre.
2. Percepción, análisis y control de las habilidades motrices básicas:
 - Estabilidad, coordinación y sincronización.
3. Ejecución y control de los principales juegos, actividades y deportes de la recreación desde el punto de vista organizativo.
4. Utilización de las reglas para la organización de situaciones colectivas de índole participativa.

Valores, actitudes y normas

1. Valoración de las normas para la conservación y mejora de los distintos espacios y materiales utilizados.
2. Actitud de respeto hacia los demás y hacia las normas previamente establecidas.
3. Valoración de la necesidad de practicar el juego, las actividades y los deportes desde la perspectiva del tiempo libre, como medio para contribuir a la mejora de la calidad de vida y de las relaciones sociales con los demás.

ANEXOS

Anexo 9

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Contenidos

Condición física

Conceptos

1. Condición y capacidades físicas: conceptos, principios y sistemas para su desarrollo.
2. Fundamentos biológicos de la conducta motriz:
 - Factores que inciden sobre la condición física y el desarrollo de las capacidades: desarrollo evolutivo, sexo, estados emocionales, hábitos, etc.
 - Funciones de aparatos y sistemas orgánicos en relación con el ejercicio físico y su adaptación al mismo.
 - Efectos de la actividad física sobre el organismo y la salud: beneficios, riesgos, indicaciones y contraindicaciones.
3. El calentamiento: fundamentos y tipos. Preparación para la actividad física.
4. Respiración y relajación:
 - Bases psicofisiológicas.
 - Contribución a la salud y calidad de vida (búsqueda del equilibrio psicofísico, corrección de problemas posturales, etc.).

Procedimientos

1. Acondicionamiento básico general: desarrollo de las capacidades físicas.

2. Aplicación de sistemas específicos de desarrollo de las distintas capacidades físicas y valoración de sus efectos.
3. Calentamiento: de la preparación general a la específica.
4. Técnicas de respiración y relajación.
5. Prevención y actuación en caso de accidentes en actividades físicas.
6. Planificación del trabajo de condición física (elaboración de programas de mantenimiento, mejora y recuperación).

Actitudes

1. Toma de conciencia de la propia condición física y responsabilidad en el desarrollo de la misma.
2. Valoración y toma de conciencia de la propia imagen corporal, de sus límites y sus capacidades.
3. Valoración del hecho de alcanzar una buena condición física como base de unas mejores condiciones de salud.
4. Disposición favorable a utilizar los hábitos de respiración y relajación como elementos de recuperación del equilibrio psicofísico.
5. Valoración de los efectos que determinadas prácticas y hábitos tienen sobre la condición física, tanto los positivos (actividad física, hábitos higiénicos...) como los negativos (tabaco, malos hábitos alimenticios, sedentarismo...).
6. Disposición positiva hacia la práctica habitual de actividad física sistemática como medio de mejora de las capacidades físicas, la salud y calidad de vida.
7. Respeto de las normas de prevención de disminuciones funcionales derivadas de determinadas conductas posturales, actividades habituales y escolares, etc.
8. Respeto de las normas de higiene, prevención y seguridad en la práctica de la actividad física.

9. Actitud crítica ante los fenómenos socioculturales asociados a las actividades físico-deportivas.

2. Cualidades motrices

Conceptos

1. Capacidades coordinativas y resultantes: coordinación, equilibrio, agilidad y habilidades básicas.
2. El aprendizaje motor: mecanismos implicados y factores que lo facilitan.

Procedimientos

1. Adaptación de las capacidades coordinativas a los cambios de estructura morfológica propios de la adolescencia.
2. Selección perceptiva y anticipación en la respuesta motora.
3. Elaboración de estrategias de decisión y ejecución de respuestas motrices en adaptación a situaciones más complejas.
4. Adaptación y refinamiento de las habilidades básicas: hacia la habilidad específica.

Actitudes

1. Valoración de la propia habilidad como punto de partida para la superación personal.
2. Disposición favorable al aprendizaje motor.
3. Autocontrol, superación de miedos e inhibiciones motrices.
4. Valoración de la existencia de diferentes niveles de destreza, tanto en lo que concierne a sí mismo como a los otros.

3. Juegos y Deportes

Conceptos

1. Deportes más habituales en el entorno: normas, reglas y formas de juego.
2. Recursos disponibles para la práctica deportiva: instalaciones, material, entidades y asociaciones, etc.
3. Los juegos deportivo-recreativos: reglas y materiales.
4. Fundamentos del entrenamiento deportivo.
5. Técnica y táctica deportiva.
6. Las capacidades físicas y las capacidades coordinativas en las actividades deportivas: aspectos cuantitativos y cualitativos de la habilidad motriz.
7. El deporte como fenómeno cultural y social: aspectos sociológicos, culturales y económicos de las actividades físico-deportivas.
8. Los juegos y deportes autóctonos.

Procedimientos

1. Adquisición y perfeccionamiento de habilidades específicas: formación de esquemas de ejecución.
2. Utilización de la técnica en la resolución de problemas motores originados en situaciones reales de juego: técnica y táctica individual.
3. Ajuste de respuestas motrices individuales a la estrategia del grupo: la táctica colectiva.
4. Práctica de actividades deportivas recreativas colectivas e individuales.
5. Práctica de actividades deportivas en competición: individuales y colectivas.
6. Investigación y práctica de deportes y juegos autóctonos.

Actitudes

1. Aprecio de la función de integración social que tiene la práctica de las actividades físicas de carácter deportivo-recreativas.
2. Participación en actividades con independencia del nivel de destreza alcanzado.
3. Valoración de los efectos que, para las condiciones de salud y calidad de vida, tiene la práctica habitual de actividades deportivas.
4. Disposición favorable a la autoexigencia y la superación de los propios límites.
5. Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello suponga actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud frente a los demás.
6. Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.
7. Valoración de los juegos y deportes autóctonos como vínculo y parte del patrimonio cultural de la comunidad.
8. Valoración objetiva de los elementos técnicos, tácticos y plásticos del deporte, independientemente de la persona y/o equipo que los realice.

4. Expresión corporal

Conceptos

1. El cuerpo expresivo: las posibilidades de expresión y comunicación en distintas manifestaciones (mimo, danza, dramatización, etc.).
2. Técnica y significado del uso de diversos parámetros: intensidad, espacio y tiempo.

Procedimientos

1. Experimentación con la respiración y relajación: el espacio interior.
2. Exploración y utilización del espacio como elemento de expresión y comunicación: trayectorias y direcciones, amplitud, recogimiento, desplazamientos lineales y curvos, etc.
3. Exploración y utilización del tiempo como elemento de expresión y comunicación: la cadencia de movimientos, intensidad (suave/fuerte), la antítesis rápido/lento y sus significados, etc.
4. Investigación y práctica de técnicas de distintas manifestaciones expresivas.
5. Adquisición de habilidades expresivas.
6. Elaboración y representación de composiciones corporales individuales y colectivas.

Actitudes

1. Valoración del uso expresivo del cuerpo y del movimiento.
2. Valoración de las producciones culturales que existen en el campo de la expresión corporal y, en general, valoración de la expresividad y plasticidad en la ejecución de cualquier tipo de movimiento.
3. Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con los otros.
4. Disposición favorable a utilizar los hábitos de respiración, relajación y concentración como elementos de exploración del espacio interior.

5. Actividades en el medio natural

Conceptos

1. Actividades en el medio natural: elementos técnicos y materiales.
2. Características del medio natural (orientación, topografía...) y adaptación al mismo.
3. La organización de actividades en el medio natural.
 - Normas, medidas y reglamentos para la realización de actividades. Estudio y valoración de necesidades.
 - Normas básicas de precaución, protección y seguridad.
 - Recursos, lugares e instalaciones para el desarrollo de actividades (refugios, campamentos, reservas y parques naturales...).

Procedimientos

1. Experimentación de habilidades de adaptación al tipo de actividad (trepar, escalar, transportar, nadar, remar, montar en bicicleta...) y al medio (construcción de refugios, fuegos, etc.).
2. Técnicas básicas para el desarrollo de actividades (orientación, acampada, cicloturismo...).
3. Planificación y realización de actividades en el medio natural (travesías, itinerarios y rutas ecológicas o culturales, cicloturismo, remonte en lancha, carrera de orientación, esquí, piragüismo, remo, vela...).
4. Formación de agrupaciones en función de intereses comunes.

Actitudes

1. Valoración del patrimonio natural y de las posibilidades que ofrece para actividades recreativas.

2. Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio natural.
3. Valoración de los efectos que sobre el medio tiene la correcta o la incorrecta utilización del mismo y la realización de actividades en él.
4. Autonomía para desenvolverse en medios que no son los habituales con confianza y adoptando las medidas de seguridad y protección necesarias.
5. Responsabilidad en la organización y realización de actividades.

ANEXOS

Anexo 10

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Criterios de evaluación

- 1. Utilizar las modificaciones de la frecuencia cardiaca y respiratoria como indicadores de la intensidad y/o adaptación del organismo al esfuerzo físico con el fin de regular la propia actividad.**

Mediante este criterio se trata de comprobar que el alumno utiliza las variaciones en la frecuencia cardiaca y respiratoria para regular de forma adecuada la intensidad de su actividad física y además relaciona dichas variaciones con el proceso natural de adaptación del organismo al esfuerzo exigido por la actividad física.

- 2. Realizar de manera autónoma actividades de calentamiento preparando su organismo para actividades más intensas y/o complejas, generales o específicas.**

Se trata de comprobar si los alumnos han adquirido una relativa autonomía respecto a la práctica de actividades físicas. Autonomía que se expresa en la capacidad para realizar tareas de preparación (calentamiento) encaminadas a su puesta en disposición general o específica, según el análisis que realizan de la actividad principal que se va a desarrollar en una determinada sesión.

- 3. Analizar el grado de implicación de las diferentes capacidades físicas que se están poniendo en juego en actividades realizadas por sí mismo o por los demás.**

Se trata de comprobar si la alumna y el alumno han adquirido y asimilado el concepto de las diferentes capacidades físicas y lo utilizan para realizar un análisis del papel de cada una de ellas en una determinada actividad, sea una actividad que él mismo realiza, sea una actividad que observa en otros.

4. Utilizar en la planificación y desarrollo de la condición física los principios básicos de continuidad, progresión, sobrecarga, multilateralidad e individualización.

Se trata de comprobar que el alumno identifica los principios básicos que se deben respetar en un planteamiento de mejora de la condición física, relacionando la necesidad de respetarlos como la única posibilidad de progreso y mejora de su salud. Se trata, también, de comprobar que la alumna o el alumno ha comprendido los principios y los respeta en la confección de elementales programas para su propia preparación física, ya sea en su totalidad o parcialmente según cuál sea el fin del plan establecido.

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

Se comprobará si el alumno y la alumna tienen un progreso adecuado en el desarrollo de sus capacidades físicas y si son exigentes en su esfuerzo por lograr dicho progreso. Este criterio debe basarse en una evaluación previa de las capacidades de los alumnos al comenzar la etapa y, dentro de unos límites, el valor de sus capacidades deberá aproximarse a los valores medios de las personas de su edad.

6. Aplicar las habilidades específicas adquiridas a situaciones reales de práctica de actividades físico-deportivas, prestando una atención especial a los elementos perceptivos y de ejecución.

Se trata de comprobar que el alumno es capaz de percibir y seleccionar los estímulos relevantes de las tareas específicas y lograr un grado de ejecución aceptable que le permita desenvolverse en situaciones reales de participación, en actividades deportivas organizadas, juegos deportivo-recreativos o en otras actividades físicas.

7. Resolver problemas de decisión planteados por la realización de tareas motrices deportivas, utilizando habilidades específicas y evaluando la adecuación de la ejecución al objetivo previsto.

Se trata de poner al alumno en situaciones de resolver problemas motores que vienen dados por la variabilidad del entorno en el que se producen. El aspecto central de este criterio es comprobar el desarrollo del pensamiento táctico individual.

8. Coordinar las acciones propias con las del equipo interpretando con eficacia la táctica para lograr la cohesión y eficacia cooperativas.

Se trata de comprobar que las alumnas y los alumnos comprenden la estrategia del juego colectivo y, a partir de esta comprensión, coordinan sus acciones con las de sus compañeros, participando en el juego de forma cooperativa.

9. Utilizar técnicas de relajación como medio para recobrar el equilibrio psicofísico y como preparación para el desarrollo de otras actividades.

En este criterio se trata de comprobar que los alumnos han adquirido el hábito de recurrir a las técnicas de relajación con el fin de reducir desequilibrios y como preparación para la realización de actividades complejas que precisan de una elevada concentración.

10. Expresar y comunicar, de forma individual y colectiva, estados emotivos e ideas utilizando las combinaciones de algunos elementos de la actividad física como espacio, tiempo e intensidad.

Se trata de comprobar que los alumnos han comprendido los significados expresivos que adquieren distintas combinaciones de variables referidas a: la intensidad de la acción (fuerte/suave), así como del espacio (directo/curvo, abierto/cerrado) y del tiempo (largo/corto) en que se desarrolla. Incluye la valoración de la utilización que los alumnos hacen de dichas combinaciones, para conferir significado a sus acciones y expresar y comunicar estados emotivos e ideas.

11. Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de la eficacia, tanto en el plano de participante como de espectador.

Se trata de comprobar si el alumno, por encima del resultado de su actuación individual y de equipo, tiene una actitud de tolerancia basada en el conocimiento de sus propias posibilidades y las de los demás. Trata de comprobar igualmente su aceptación de las normas y el respeto a las

mismas, anteponiendo el juego limpio a la eficacia de una actuación.

12. Participar de forma desinhibida y constructiva en la realización y organización de actividades físico-deportivas.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos y alumnas manifiestan una actitud de participación activa en la clase, si se muestran constructivos en sus juicios y acciones, en su forma de ayudar a sus compañeros y en la organización de las actividades.

13. Analizar y enjuiciar los factores económicos, políticos y sociales que condicionan la ejecución y la valoración social de las actividades físicas y deportivas.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos identifican factores que subyacen en las actividades físico-deportivas y establecen juicios de valor respecto de los mismos y de la valoración que la sociedad explícita respecto a dichos factores y a las actividades en sí mismas.

ANEXOS

Anexo 11

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Secuenciación de objetivos y contenidos

Primer ciclo

Condición física y salud

- Acondicionamiento físico general. Mayor incidencia en resistencia aeróbica, flexibilidad, velocidad de reacción y de frecuencia de movimientos.
- Identificación de las capacidades físicas básicas.
- Identificación de funciones orgánicas relacionadas con la actividad motriz:
 - contracción muscular.
 - bombeo de sangre.
 - captación de oxígeno.
- Identificación de las relaciones función-cambio orgánico:
 - tensión-relajación.
 - frecuencia cardiaca.
 - frecuencia respiratoria
- Utilización de algunas relaciones como indicadores de la intensidad del esfuerzo: las variaciones en la frecuencia cardiaca y respiratoria.
- Cambios orgánicos y salud: valoración positiva de la práctica sistemática de actividades físicas.
- Utilización de técnicas básicas de relajación asociadas a los cambios funcionales en la contracción muscular.
- Consolidación del hábito de prepararse para actividades más intensas y/o complejas.

- Realización de calentamientos generales autodirigidos.

De la habilidad básica a la habilidad específica

- Adaptación y perfeccionamiento de capacidades coordinativas: reajuste a las nuevas dimensiones corporales.
- Afianzamiento de las habilidades básicas.
- Integración de las habilidades básicas en específicas: profundización en los elementos de percepción y ejecución.
- Exploración y práctica técnico-táctica de diversas modalidades deportivas, individuales y colectivas.
- Refinamiento de elementos corporales básicos de la expresión: el gesto y las posturas.
- Experimentación con técnicas básicas de manifestaciones expresivas.
- Exploración de habilidades específicas de disciplinas del medio natural.
- Conocimiento de las normas de seguridad y protección en las actividades del medio natural.
- Utilización de las técnicas de orientación.

Autonomía en la actividad física

- Organización de tareas elementales.
- Autodirección de calentamientos de tipo general.
- Responsabilidad ante las necesidades de desarrollo personal.
- Organización autónoma del trabajo en equipo para conseguir objetivos propuestos por el profesor.

La actividad física como fenómeno sociocultural

- Identificación de aspectos políticos, económicos y sociales de las actividades físicas.
- Identificación de elementos técnicos y plásticos de las actividades físicas.

ANEXOS

Anexo 12

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1. Realizar de manera autónoma actividades de calentamiento de carácter general.

Se trata de comprobar si el alumno y la alumna han asimilado los fundamentos generales del calentamiento y, al menos, un tipo base que realizan autónomamente como actividad de preparación para la ejecución de nuevas tareas de carácter genérico.

2. Identificar las capacidades físicas que se están desarrollando en la práctica de distintas actividades físicas.

Se comprobará si los alumnos son capaces de identificar, en la práctica de su propia actividad, las capacidades físicas básicas y su desarrollo discriminado según el tipo de tareas que se realicen y las características que han sido descritas por el profesor.

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

Se comprobará si el alumno y la alumna tienen un progreso adecuado en el desarrollo de sus capacidades físicas y si son autoexigentes en su esfuerzo por lograr dicho progreso. Este criterio debe basarse en una evaluación previa

de las capacidades de los alumnos al comenzar el ciclo y, dentro de unos límites, el valor de sus capacidades deberá aproximarse a los valores medios de las personas de su edad.

4. Aplicar las habilidades específicas adquiridas a situaciones reales de práctica de actividades físico-deportivas prestando una especial atención a los elementos perceptivos y de ejecución.

Se trata de comprobar que el alumno es capaz de seleccionar (percibir) los estímulos relevantes de las tareas específicas y lograr un grado de ejecución aceptable que le permita desenvolverse en situaciones reales de participación, ya sea en las actividades deportivas institucionalizadas, juegos deportivo-recreativos o en otras actividades físicas.

5. Ajustar progresivamente la propia ejecución, previo análisis del resultado obtenido en la anterior, para reducir las diferencias entre lo que se realiza y lo que se pretende realizar.

Se trata de comprobar la capacidad del alumno para, basándose en el análisis efectuado de su propia ejecución, establecer relaciones de tipo causa-efecto que le ayuden a corregir errores cometidos y continuar el proceso de aprendizaje, realizando ajustes progresivos en las sucesivas ejecuciones de una tarea motriz, con el objetivo de acercar el resultado de las mismas al inicialmente previsto.

6. Emplear la respiración y la descontracción muscular para recobrar el equilibrio psicofísico después del esfuerzo u otras variaciones ocasionadas por agentes del medio.

Se pretende comprobar si el alumno y la alumna emplean los conocimientos adquiridos sobre respiración y

descontracción muscular, como elemento físico de la relajación, en momentos en que pueden contribuir a recobrar el equilibrio orgánico, buscando en definitiva una aceleración en la recuperación tras el esfuerzo o una vuelta a la normalidad orgánica después de situaciones de estrés psicofísico.

7. Utilizar técnicas propias de manifestaciones expresivas (danza, mimo, dramatización, etc.) para expresar y comunicar, de forma individual y colectiva, estados emocionales e ideas.

Se trata de comprobar que el alumno utiliza técnicas extraídas de diversas manifestaciones expresivas y construye con ellas, de manera individual y coordinando sus acciones con las de un grupo, representaciones de situaciones cotidianas, estados emotivos, ideas, etc.

8. Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de la eficacia, tanto en el plano de participante como de espectador.

Se trata de comprobar si la alumna y el alumno, por encima del resultado de su actuación individual y de equipo, tiene una actitud de tolerancia basada en el conocimiento de sus propias posibilidades y las de los demás. Trata de comprobar igualmente su aceptación de las normas y el respeto a las mismas anteponiendo el juego limpio a la eficacia de una actuación.

9. Participar de forma desinhibida y constructiva en la realización y organización de actividades físico-deportivas.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos y alumnas manifiestan una actitud de participación activa en la

clase, si se muestran constructivos en sus juicios y acciones, en su forma de ayudar a sus compañeros y en la organización de las actividades.

ANEXOS

Anexo 13

CONTENIDOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

GENERALITAT DE CATALUNYA

Contenidos de procedimientos

1. Habilidades motrices

- 1.1. Utilización de las diferentes habilidades motrices para aplicarlas posteriormente al aprendizaje de técnicas, habilidades y destrezas específicas.
- 1.2. Adecuación de las habilidades de giros, saltos, desplazamientos y equilibraciones y sus combinaciones en situaciones de complejidad creciente.

2. Ejercitación de cualidades físicas

- 2.1 Ejercitación de las diferentes cualidades físicas básicas: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.
- 2.2. Aplicación de algunos sistemas de entrenamiento de las cualidades físicas básicas para desarrollar la propia condición física.

3. Técnicas de expresión corporal

- 3.1. Prácticas de acciones motrices con ritmos y composiciones musicales.
- 3.2. Técnicas de relajación.
- 3.3. Prácticas de comunicación corporal espontánea.
- 3.4. Técnicas de expresión corporal con movilidad y coordinaciones diversas.

4. Práctica de actividades físico-deportivas

- 4.1. Ejecución de gestos técnicos de los juegos y deportes colectivos con oposición-cooperación, de cooperación, de oposición y de los individuales sin oposición.
- 4.2. Utilización de las decisiones estratégicas en el juego y los deportes con oposición-cooperación y los de oposición.
- 4.3. Aplicación de las normas y reglas en los juegos y deportes con oposición-cooperación, con oposición y sin oposición.
- 4.4. Práctica de actividades físicas no reglamentadas, primordialmente en la naturaleza.
- 4.5. Descubrimiento y práctica de diferentes juegos tradicionales.

Contenidos de Hechos, conceptos y sistemas

1. Adecuación del cuerpo en la actividad física

- 1.1. Acondicionamiento físico general: las cualidades físicas básicas.
- 1.2. Principales adecuaciones de los aparatos y sistemas del cuerpo humano en la realización de ejercicio o actividad física y deportiva.
- 1.3. Repercusiones de la actividad física en la mejora de la salud y la calidad de vida.

2. Expresión corporal

- 2.1. Comunicación corporal.
- 2.2. Técnicas de expresión corporal.
- 2.3. Creatividad corporal.

3. Juegos y deportes

- 3.1. Principales gestos técnicos de los deportes y juegos colectivos.

- 3.2. Reglas y normas de los deportes y juegos colectivos seleccionados.
- 3.3. Principios de la comunicación motriz y de estrategia respecto a los juegos y deportes colectivos.
- 3.4. Juegos y deportes de oposición. Características generales.
- 3.5. Reglas y normas de los deportes y juegos de oposición.
- 3.6. Juegos y deportes individuales sin oposición.
- 3.7. Reglas y normas de los deportes individuales sin oposición.
- 3.8. Actividades físicas en la naturaleza en diferentes medios.
- 3.9. Juegos tradicionales y deportes populares: del municipio, de la comarca, de Cataluña.
- 3.10. Juegos y deportes como elementos culturales.

Contenidos de Valores, actitudes y normas

1. Valoración del propio cuerpo

- 1.1. Aceptación, valoración y respeto del propio cuerpo.
- 1.2. Atención a la salud e higiene personal.
- 1.3. Valoración de los efectos positivos de las actividades físicas.

2. Valoración de la comunicación con los demás

- 2.1. Tolerancia hacia los comportamientos de los demás.
- 2.2. Aceptación de los resultados en los juegos y en el deporte.
- 2.3. Preocupación por conseguir metas comunes.
- 2.4. Aceptación de las reglas y normas de la actividad física.

3. Respeto por el entorno

- 3.1. Respeto hacia el entorno natural y urbano.
- 3.2. Preocupación y respeto por la utilización adecuada del material e instalaciones.

GOBIERNO DE NAVARRA

Bloque 1. Condición Física.

Conceptos

1. Condición y capacidades físicas: principios, dinámica de las cargas y sistemas para su desarrollo.
2. Efectos de la actividad física sobre el organismo y mecanismos de adaptación. Implicaciones del desarrollo evolutivo.
3. Actividad física y salud: preparación y prevención, atención al descanso, higiene postural y corporal, nutrición, masaje, adopción de medidas de seguridad, meros auxilios...

Procedimientos

1. Acondicionamiento físico general: desarrollo de las capacidades físicas de acuerdo con el proceso evolutivo.
2. Calentamiento: de la preparación general a la específica.
3. Técnicas de respiración y relajación.
4. Técnicas de elaboración de dietas alimentarias, prevención, primeros auxilios, masaje.
5. Las técnicas de entrenamiento de las cualidades físicas para el perfeccionamiento de la ejecución motriz (en relación con una habilidad o una actividad deportiva).
6. Planificación del desarrollo de la condición física respetando los principios y la dinámica de las cargas.

Actitudes

1. Responsabilidad en el desarrollo de la condición física en función de las propias necesidades y posibilidades.

2. Disposición positiva hacia la práctica habitual de la actividad física como elemento de mejora de la salud y calidad de vida.
3. Disposición favorable a utilizar los hábitos de respiración y relajación como elementos de recuperación del equilibrio psico-físico.
4. Responsabilidad en el mantenimiento y mejora de la condición física en función de las propias necesidades.
5. Respeto de las normas de higiene, prevención y seguridad en la práctica de la actividad física y el entrenamiento.
6. Actitud crítica ante los fenómenos socio-culturales asociados a las actividades físicas y deportivas.
7. Respeto y discreción en el trato, expresión y valoración de la corporalidad propia y ajena.

Bloque 2. Cualidades motrices.

Conceptos

1. Capacidades perceptivas, coordinativas y resultantes (coordinación, equilibrio, agilidad), fundamentalmente a través de las habilidades básicas.
2. El aprendizaje motriz: mecanismos implicados y factores que lo facilitan.

Procedimientos

1. Adaptación y refinamiento de las habilidades básicas.
2. Selección perceptiva y anticipación.
3. Elaboración de estrategias de decisión, ejecución y control de respuestas motrices, buscando la adaptación a situaciones más complejas.

Actitudes

1. Disposición favorable al aprendizaje motor.

2. Reconocimiento y valoración de diferentes niveles de habilidad propios y de los y las demás.
3. Aceptación del nivel de habilidad propio como punto de partida hacia la superación personal.

Bloque 3. Juegos y deportes.

Conceptos

1. Deportes y juegos más habituales en el entorno.
2. Recursos para la práctica deportiva.
3. El deporte como fenómeno cultural y social.
4. La habilidad específica: aspectos cuantitativos y cualitativos.

Procedimientos.'

1. Adquisición y perfeccionamiento de habilidades específicas en su aplicación a contextos reales de juego y deportes.
2. Elaboración de estrategias individuales y colectivas: la táctica.
3. Exposición y práctica de distintas actividades deportivas: juegos deportivos recreativos y deporte de competición.

Actitudes

1. Participación en las actividades de juegos y deportes con independencia del nivel de habilidad alcanzado.
2. Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.
3. Aprecio de la función de integración social que tiene la práctica de las actividades físicas de carácter deportivo-recreativo.
4. Valoración objetiva de los elementos técnicos y plásticos del deporte, independientemente de la persona y/o equipo que los realice.

5. Aceptación del reto que supone enfrentarse a otras personas en situaciones de juego y competición, sin caer en actitudes de rivalidad mal entendida o menosprecio, y desde una actitud compartida de buena voluntad.
6. Talante ecuánime y conciliador ante decisiones arbitrales en la solución de posibles conflictos y en la aceptación de resultados, tanto favorables como adversos.

Bloque 4. Danza y expresión corporal.

Conceptos

1. El cuerpo expresivo: las posibilidades de expresión y comunicación en distintas manifestaciones.
2. Técnica y significado del uso de diversos parámetros: ajuste corporal, espacio, tiempo, intensidad...
3. Las danzas hoy, en nuestra comunidad, y en la juventud.

Procedimientos

1. Exploración y utilización de los elementos de la expresión corporal en el espacio y tiempo personales y colectivos.
2. Adquisición de habilidades expresivas: su utilización en actividades de expresión y comunicación.
3. Adquisición de habilidades propias de la danza.

Actitudes

1. Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con las otras personas.
2. Valoración y respeto por la expresividad y plásticidad de las ejecuciones propias y ajenas.

Bloque 5. Actividades en el medio natural.

Conceptos

1. Actividades en el medio natural: elementos técnicos y naturales.
2. La organización de actividades en el medio natural: normas y recursos.

Procedimientos

1. Adquisición y utilización de habilidades específicas.
2. Adquisición y utilización de técnicas básicas para la adaptación al medio. Orientación, utilización adecuada de los recursos naturales.
3. Planificación y realización de actividades: senderismo, acampada, cicloturismo, esquí, carreras de orientación, etc.

Actitudes

1. Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio natural.
2. Autonomía para desenvolverse en medios que no son los habituales con confianza y adoptando las medidas de seguridad y protección necesaria.
3. Responsabilidad en la organización y realización de actividades.

XUNTA DE GALICIA

1. Condición Física

Hechos, conceptos y principios

- Condición física.
 - Factores que inciden en la condición física (edad, estado físico, formas de utilizar el tiempo libre).
 - Relación entre los conceptos de salud física y condición física.
- Cualidades físicas básicas de la condición física.
 - Resistencia, velocidad, fuerza y flexibilidad.
 - Factores de los que depende su desarrollo (base orgánica, base funcional, edad, sexo, etc.) y de sus formas de entrenamiento o mantenimiento.
- Funciones corporales en relación al ejercicio físico y a la condición física.
 - Fuentes de energía. Sistemas cardiorrespiratorio y muscular.
 - Desarrollo, configuración y mantenimiento.
- Efectos del desarrollo evolutivo.
 - Maduración sexual, crecimiento, desarrollo físico, rendimiento físico, cambios orgánicos.
- Entrenamiento.
 - Principios, tipos y sistemas.
 - Efectos del entrenamiento sobre el organismo y la salud: beneficios, riesgos, indicaciones y contraindicaciones.

Procedimientos

- Acondicionamiento básico general para la puesta en marcha de los diferentes sistemas orgánicos (cardiorrespiratorio, articular-muscular, neuromotor, energéticos).
- Capacitación de cualidades físicas.
- Aplicación de sistemas específicos de entrenamiento de las diversas cualidades físicas y autocomprobación de los efectos.
- Planificación del trabajo de condición física (elaboración de programas de mantenimiento, mejora y recuperación).
- Las técnicas de entrenamiento de las cualidades físicas para el perfeccionamiento de la acción motriz (en relación con una habilidad o una actividad deportiva).

Actitudes, valores y normas

- Toma de conciencia de la propia condición física y responsabilización en el desarrollo de la misma.
- Valoración y toma de conciencia de su propia imagen corporal, de sus límites y capacidades.
- Valoración y reconocimiento de que una buena condición física es la base de unas mejores condiciones de salud.
- Interés por el mantenimiento y/o mejora de su condición física en función de sus propias necesidades.
- Valoración de los efectos que determinadas prácticas y hábitos tienen sobre la condición física, tanto positivas (actividad física, hábitos higiénicos) como negativas (tabaco, dieta, sedentarismo, etc.).
- Interesarse por las normas de prevención de disminuciones y atrofias funcionales derivadas de unas conductas posturales y actividades habituales, de trabajo, etc.
- Valoración de las normas de higiene, prevención y seguridad en la práctica de actividades de entrenamiento.

2. Habilidades y destrezas básicas

Hechos, conceptos y principios

- El movimiento coordinado, equilibrio, destreza y agilidad. Consecución de dominios motrices.
 - Factores que intervienen en el logro favorable de patrones motores (mecanismo de percepción, de decisión, de ejecución y de control).

Procedimientos

- Coordinaciones diversas.
 - Movimiento coordinado en situaciones de equilibrio. Anticipación y control de la respuesta motora.
- Reproducción de patrones motores desde un planteamiento anterior a la acción (mecanismo de imitación, de resolución, de ensayo-error, de descubrimiento y de adaptación).
- Manejo con destreza de objetos e instrumentos.
- Agilidad, prontitud y precisión en la ejecución de diferentes tipos de movimiento.
- Actividades gimnásticas globales (saltos, movimientos segmentarios, equilibrios, suspensiones, trepas, sustentaciones).
- Calentamiento, relajación y respiración.

Actitudes, valores y normas

- Conocimiento y valoración de la propia habilidad.
- Autocontrol y superación de miedos e inhibiciones motoras.
- Disposición favorable a la utilización de mecanismos autocorrectores.
- Valoración y aceptación de los diferentes niveles de destreza propios y de los otros.

3. Juegos y deportes

Hechos, conceptos y principios

- Deportes más habituales del entorno: normas, reglas y formas de juego, tanto teóricas como prácticas.
- Movimiento Olímpico y sociedad actual.
- Juegos Olímpicos y deporte espectáculo.
- Medios con que contamos para la práctica deportiva: instalaciones, material, entidades y asociaciones.
- Principios fundamentales del entrenamiento deportivo. Técnica y táctica.
- Cualidades físicas y habilidades básicas en las actividades deportivas.
- El deporte como fenómeno social y cultural. Los juegos y deportes tradicionales y autóctonos.

Procedimientos

- Aplicación de los fundamentos generales del juego (de la habilidad básica a la destreza específica, juegos específicos y juegos adaptados).
- Utilización de la técnica individual y de las estrategias básicas del juego en situaciones reales.
- Perfeccionamiento de la técnica y de la táctica adaptando las reglas referidas a distancia, peso, implemento o móvil.
- Exploración de actividades deportivas de recreo y ocio grupales e individuales.
- Práctica de actividades deportivas: grupales e individuales.
- Sistemas organizativos de las actividades (olimpiada extraescolar, olimpiada en la naturaleza).
- Práctica de juegos y deportes populares de nuestra Comunidad.

Actitudes, valores y normas

- Aplicación de la función de integración social que tiene la práctica de actividades de carácter deportivo-recreativas.
- Participación e integración en actividades colectivas con independencia del nivel de destreza alcanzado.
- Valoración de los efectos que, para la salud y calidad de vida, tiene la práctica habitual de actividades físico-deportivas.
- Conocimiento y valoración del nivel técnico y de las tácticas empleadas por uno mismo y por los demás en juegos y actividades deportivas.
- Actitud de autoexigencia y de superación de los límites de su propio cuerpo.
- Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello suponga actitudes de rivalidad mal entendida, entendiendo la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud frente a los demás.
- Cooperación y aceptación de las funciones asignadas dentro de una labor de equipo.
- Valoración de los juegos y deportes autóctonos como vínculo y parte del patrimonio cultural de la comunidad.
- Valoración de una disposición desinteresada en la participación y organización de actividades como esencia de un espíritu Olímpico, más que una función de juntar o hacer copartícipes del deporte a grupos de personas y pueblos.
- Valoración y actitud positiva del juego limpio.

4. Expresión corporal

Hechos, conceptos y principios

- Posibilidades de movimiento y conductas posturales básicas.
- Conocimiento corporal.

- Sensaciones (propioceptivas, exploración sensitiva, tensión, relajación,...).
- Equilibrio (variaciones y desplazamientos del centro de gravedad, ejes de verticalidad, límites de equilibrio).
- Fuerza motriz (impulsión, contracción-extensión, salto, movilizaciones,...).

Procedimientos

- Exploración y utilización de los elementos básicos de la expresión corporal:
 - Los asociados al gesto (gesto reflejo, emocional y simbólico).
 - Los asociados a la postura (dominio corporal, capacidades motrices de los segmentos corporales).
 - Los asociados al movimiento: espacio (personal y grupal), dominio de los elementos del movimiento expresivo (objeto del movimiento, espacio y dirección, intensidad y duración).
- Exploración sensitiva y motriz del propio cuerpo en relación con los otros, con el espacio y con las estructuras rítmicas.
- Utilización de habilidades expresivas en actividades de expresión corporal, gimnasia de expresión, sistemas rítmicos, danza y baile.
- Utilización de técnicas de relajación, respiración y concentración.

Actitudes, valores y normas

- Valoración de la expresión a través del cuerpo y de su movimiento.
- Valoración de las producciones culturales que existen en el campo de la expresión corporal y, en general, valoración de la expresividad y plasticidad en la ejecución de cualquier tipo de movimiento.
- Aceptación de la propia imagen y actitud de desinhibición.

- Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con otros.
- Disposición favorable a utilizar los hábitos de respiración, relajación y concentración como elementos de compensación de las tensiones de la vida cotidiana.

GOBIERNO DE CANARIAS

Bloque temático 1. Conocimiento corporal y desarrollo físico, salud e higiene

Hechos, conceptos y principios

1. Partes y funciones del propio cuerpo a nivel anatómico y fisiológico:
2. Estructura óseo-muscular,
3. Sistemas metabólico, cardiovascular, respiratorio y nervioso.
4. Las cualidades físicas en relación con el desarrollo madurativo y sistemas de entrenamiento;
5. Flexibilidad, fuerza, velocidad y resistencia.
6. Factores de los que depende el desarrollo (base orgánica y funcional, edad, sexo,...).
7. Tipos de esfuerzo físico.
8. La condición física.
9. Conceptos básicos para la planificación del entrenamiento:
10. Microciclo, mesociclo, macrociclo, ritmos biológicos,...

Procedimientos

1. Funcionamiento y utilización de los sistemas anatomo-fisiológicos:
2. Mecánica de la contracción muscular, formas de producción de energía,...

3. Técnicas de ejecución de los sistemas de entrenamiento.
4. Técnicas de ejecución de los distintos tipos de gimnasia:
5. Sueca, Natural, Postparto, de Mantenimiento, Aeróbic.
6. Técnicas para la valoración de la Condición Biológica:
7. Aporte-consumo energético, morfología, pruebas de esfuerzo,...
8. Planificación del entrenamiento físico:
9. Elaboración y ejecución de programas de mantenimiento, mejora y recuperación.

Valores, actitudes y normas

1. Toma de conciencia de la propia forma física y responsabilidad en el desarrollo de la misma.
2. Valoración de la relación entre el mantenimiento de la forma física y la salud.
3. Respeto y vigilancia de las normas de higiene, prevención y seguridad en la práctica de la actividad física y el entrenamiento.
4. Valoración de las transformaciones de su cuerpo y de la necesidad de configurar su propia imagen y una forma de relación interpersonal equilibradas.
5. Valoración de la presión social existente y desarrollo del espíritu crítico entre los estereotipos que aún se mantienen en torno a las capacidades y las cualidades físicas de ambos sexos.

Bloque temático 2. Expresión corporal y manifestaciones artístico-culturales

Hechos, conceptos y principios

1. Habilidades motrices.
2. Nocións asociadas al propio cuerpo en relación con el espacio y el tiempo.

3. El cuerpo como vehículo de expresión de sentimientos y emociones.
4. Relaciones entre la expresión corporal, plástica y musical y las distintas manifestaciones artísticas y culturales.
5. Nociones específicas de cada una de las manifestaciones artístico-culturales.
6. Manifestaciones artísticas y culturales canarias.

Procedimientos

1. Experimentación de los patrones motrices básicos del movimiento locomotor y manipulativo inventando respuestas corporales.
2. Percepción, análisis y control de las técnicas motrices relacionadas con cada una de las manifestaciones artísticas y culturales.
3. Control de los procedimientos generales para imitar modelos, representar y crear situaciones, ideas y sentimientos.
4. Simbolización y codificación mediante el movimiento corporal.
5. Exploración sensorio-motriz del propio cuerpo en relación con las demás personas, con el espacio y con el tiempo.
6. Técnicas de ejecución de las distintas manifestaciones expresivas canarias.

Valores, actitudes y normas

1. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.
2. Autonomía y confianza en la propia habilidad motriz, en la expresividad personal y en la realización de aportaciones personales al grupo.
3. Disposición favorable a la autosuperación y a la autoexigencia a partir de la aceptación de las propias posibilidades y limitaciones.

4. Normas artísticas y culturales por las que se definen las distintas manifestaciones expresivas y valoración de las que se refieren a nuestro patrimonio cultural.
5. Aceptación de la propia imagen y desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con las demás personas.

Bloque temático 3. Juegos, actividades deportivas y deportes

Hechos, conceptos y principios

1. Patrones básicos de movimiento:
2. Locomotor, locomotor-manipulativo y manipulativo.
3. Mecanismos perceptivo-motores de adaptación al medio.
4. Posición fundamental, técnica individual y colectiva, táctica,...
5. Nociones y reglas asociadas a relaciones espaciales y temporales.
6. Tipos de actividades deportivas y deportes.
7. Los deportes autóctonos canarios como fenómeno cultural.

Procedimientos

1. Experimentación de patrones básicos de movimiento locomotor y manipulativo relacionados con la resolución de problemas de tipo técnico y táctico.
2. Control de los principios fundamentales de la técnica y de la táctica de los distintos grupos de tareas que se traten.
3. Técnica y táctica del deporte específico que se trate.
4. Utilización de las reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.
5. Práctica de juegos y deportes autóctonos.

Valores, actitudes y normas

1. Aceptación del nivel de destreza en la práctica del juego.

2. Actitud de respeto hacia los demás, así como hacia las normas y reglas.
3. Valoración de la necesidad de practicar el juego y el deporte como medio para contribuir a la mejora del desarrollo corporal, de la calidad de vida, así como de las relaciones sociales.
4. Desarrollo de los valores cooperativos en la práctica de los juegos y de los deportes.

Bloque temático 4. Tiempo libre, ocio y recreación

Hechos, conceptos y principios

1. Patrones básicos de movimiento locomotor, locomotor-manipulativo y manipulativo.
2. Mecanismos perceptivo-motores de adaptación al medio:
3. Técnica individual, manejo del equipo, conocimiento del medio natural.
4. Tipos y características de los juegos, las actividades y los deportes en la naturaleza.
5. Normas y reglas asociadas a relaciones espaciales y temporales.
6. Mecanismos para la readaptación del deporte como actividad creativa.

Procedimientos

1. Experimentación de patrones básicos de movimiento locomotor y manipulativo relacionados con las actividades y los deportes en la naturaleza.
2. Control corporal en las distintas tareas que se traten:
3. Estabilidad, coordinación y sincronización.
4. Técnicas de actuación en las actividades y los deportes que se sugieran:

5. Técnica individual, manejo de implementos, aspectos tácticos y reglamento.
6. Utilización de las reglas para la organización de situaciones colectivas de índole participativa.

Valores, actitudes y normas

1. Valoración de las normas para la conservación y mejora de los distintos espacios y materiales utilizados.
2. Actitud de respeto hacia los demás y hacia las normas previamente establecidas.
3. Valoración de la necesidad de practicar el juego, las actividades y los deportes desde la perspectiva del tiempo libre, como medio para contribuir a la mejora de la calidad de vida y de las relaciones sociales con los demás.

ANEXOS

Anexo 14

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA-NUEVA PROPUESTA

Secuenciación de contenidos por cursos

Primer curso

Contenidos

1. Condición física y salud.

1. El calentamiento. Concepto. Fases. Ejecución de ejercicios de aplicación al calentamiento general.
2. Condición física. Concepto. Capacidades físicas relacionadas con la salud.
3. Acondicionamiento general de las capacidades físicas relacionadas con la salud. Práctica de carrera continua, juegos, ejercicios dinámicos de fuerza general y estiramientos.
4. Práctica de ejercicios de mantenimiento de las posiciones corporales en situaciones de sentado (estudio) y en el levantamiento y transporte de cargas pesadas (carteras).
5. Fortalecimiento de la musculatura de sostén mediante la realización de ejercicios de movilidad articular, de fortalecimiento muscular y de relajación.
6. Valoración del calentamiento general para prevenir lesiones en cualquier actividad física.

2. Habilidades específicas.

1º Juegos y deportes. Cualidades motrices personales.

1. El movimiento coordinado: equilibrio y agilidad.

2. Habilidades gimnásticas globales: saltos, equilibrios, trepas, etc.
3. Clasificación de los juegos deportivos: convencionales, tradicionales y recreativos.
4. Práctica de juegos reglados y adaptados que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos/tácticos y las estrategias de ataque y defensa comunes a los deportes colectivos.
5. Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticos de un deporte colectivo.
6. Participación de forma activa en los diferentes juegos y actividades deportivas.

2º En el medio natural.

1. Posibilidades que ofrece el medio natural para realizar actividades físico-deportivas: tierra, aire y agua.
2. Adquisición de técnicas básicas manipulativas: cabuyería.
3. Identificación de señales de rastreo y realización de un recorrido por el centro y sus inmediaciones, previamente marcado.
4. Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio urbano y natural.

3. Ritmo y expresión.

1. Práctica de actividades expresivas encaminadas a conseguir la cohesión del grupo.
2. Experimentación y actividades tendentes a romper los bloqueos e inhibiciones personales.
3. El tempo y el ritmo.
4. Experimentación de actividades en las que se combinan distintos ritmos y se manejan diversos objetos.

5. Disposición favorable a la desinhibición.

Segundo curso

Contenidos

I Condición física y salud.

1. El calentamiento general. Objetivos. Pautas para su elaboración. Recopilación y puesta en práctica de ejercicios aplicados al calentamiento general.
2. Capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica y flexibilidad. Concepto. Control de la intensidad del esfuerzo por la frecuencia cardíaca: toma de pulsaciones y cálculo de la zona de actividad.
3. Acondicionamiento de la flexibilidad: ejercicios estáticos y dinámicos.
4. Acondicionamiento de la resistencia aeróbica: carrera continua, entrenamiento total y juegos.
5. Práctica de los diferentes tipos de respiración: Clavicular, torácica y abdominal.
6. Toma de conciencia de la propia condición física y predisposición a mejorarla con un trabajo adecuado.
7. Reconocimiento y valoración de la relación existente entre la adopción de una postura correcta en el trabajo diario de clase y en la relación de actividades físicas como medio preventivo.

II habilidades específicas.

1º Juegos y deportes.

1. Ejecución de distintas combinaciones de habilidades gimnásticas y acrobáticas.

2. Características básicas y comunes de las habilidades deportivas: normas, reglas, aspectos técnicos y tácticos.
3. Realización de tareas dirigidas al aprendizaje de los fundamentos técnicos básicos, principios tácticos básicos y reglamentarios de un deporte colectivo.
4. Práctica de juegos y deportes populares y tradicionales de la propia comunidad.
5. Práctica de actividades deportivas, individuales y colectivas, de ocio y recreación.
6. Respeto y aceptación de las normas y reglamentos.

2º En el medio natural.

1. Adquisición y puesta en práctica de técnicas básicas para el montaje de tiendas de campaña.
2. Nociones sobre supervivencia y acampada: normas de seguridad, elección del terreno y precauciones a tener en cuenta para montar tiendas.
3. El senderismo: ¿en qué consiste?; tipos de sendero, material y vestimenta necesaria. Realización de un recorrido de sendero.
4. Toma de conciencia de los usos y abusos de que está siendo objeto el medio urbano y natural.

3º Ritmo y expresión.

1. Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás: el gesto y las posturas.
2. Combinación de movimientos de distintos segmentos corporales con desplazamientos siguiendo una secuencia rítmica.
3. Ejecución de pasos sencillos de danzas colectivas.
4. Aceptación de las diferencias individuales y respeto ante la ejecución de los demás.

ANEXOS

Anexo 15

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA-NUEVA PROPUESTA

Criterios de evaluación

1. Confeccionar autónomamente un catálogo de ejercicios que se puedan utilizar para elaborar calentamientos generales.
2. Incrementar las capacidades físicas relacionadas con la salud, trabajadas durante el curso, mejorando con respecto a su nivel de partida.
3. Emplear la respiración como técnica que favorece el autocontrol..
4. Utilizar las técnicas básicas de las actividades en el medio natural que se lleven a la práctica y adoptar una actitud crítica ante la falta de cuidado y conservación a la que dicho medio está sometido.
5. Emplear las habilidades específicas aprendidas en situaciones reales de la práctica, prestando atención a los elementos de percepción y ejecución.
6. Practicar, en situaciones reales de práctica, juegos y deportes, aplicando las reglas, la técnica, y elaborar estrategias de ataque y defensa.
7. Participar de forma activa en la realización de actividades físico- deportivas, respetando las reglas y normas establecidas y responsabilizándose de la adecuada utilización de los materiales e instalaciones.
8. Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad, tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador.

9. Practicar danzas sencillas en pequeños grupos, dándoles un matiz expresivo y adaptando la ejecución a la de los compañeros.
10. Manifestar, individual y colectivamente, estados de ánimo e ideas, empleando técnicas de dinámica de grupo y de expresión gestual.

ANEXOS

Anexo 16

Apartado A:

1. Localidad: Zona: 1 Murcia 2 Alrededores 3 Noroeste de la región

2 Sexo: 1 Hombre 2 Mujer

3 Edad

4 Curso 1 6º 2 7º 3 8º

Apartado B

5 Te cuesta la práctica de las actividades que realizas en clase

1 Mucho 3 Poco
2 Regular 4 Nada

6 Piensas que lo que haces y aprendes en Educación Física te puede servir en tu vida fuera del colegio:

1 SI 2 NO

7 Consideras divertidas las prácticas de las clases de Educación Física

1 Mucho 3 Poco
2 Regular 4 Nada

8 Quién crees tú que participa con más entusiasmo en las clases:

1 Los chicos 2 Las chicas

9 Te gusta la asignatura de Educación Física:

1 Mucho 3 Poco
2 Regular 4 Nada

10 Cuántas horas de clase semanales tienes de Educación Física en la escuela:

1 - 0 2 - 1 3 - 2 4 - 3

11 Te gustaría que hubiese más horas de clase

1 SI 2 NO

12 De las tres posibilidades ¿Cómo consideras tú la asignatura de Educación Física?:

1 Tan importante como las demás asignaturas
2 Menos importante que otras asignaturas que se consideran fundamentales
3 La consideras una maría

13 De las tres posibilidades ¿Cómo crees tú que se considera en tu colegio (compañeros, profesores, padres.....) la asignatura de Educación Física?:

- 1 Tan importante como todas las demás asignaturas.
 - 2 Menos importante que otras asignaturas que se consideran fundamentales.
 - 3 La consideran una maría.

14 Has realizado alguna actividad, relacionada con la asignatura fuera del recinto escolar:

- 1 SI 2 NO

15 Hay alguna actividad que no te guste practicar en las clases de Educación Física:

- 1 SI 2 NO

16 ¿Cuál? 1 Gimnasia

- | | |
|-----------|-------------|
| 2 Fútbol | 7 Badminton |
| 3 B-cesto | 8 Aerobic |
| 4 B-mano | 9 Carrera |
| 5 Bailes | |

APARTADO C:

En este apartado te vamos a hacer preguntas sobre tu opinión sobre el profesor o profesora .intenta ser sincero ya que la encuesta es anónima y lo que pretendemos es saber lo que tu aprecias.

17 Tu profesor es:

- 1 Hombre 2 Mujer

18 Consideras que está bien preparado en la materia

- 1 SI 2 NO

19 Consideras que está interesado en la Educación Física

- 1 SI 2 NO

20 Explica bien y se hace comprender fácilmente:

- 1 SI 2 NO

21 Estimula y anima la participación de los alumnos en clase:

- 1 SI 2 NO

22 Promueve la afición por distintas actividades relacionadas con la Educación Física y el Deporte

- 1 SI 2 NO

23 Se relaciona bien con los alumnos:

- 1 SI 2 NO

24 Da opción a que los alumnos propongan actividades:

Apartado D:

27 Piensas que el profesor es justo cuando te evalúa:

1 Siempre 2 A veces 3 Nunca

28 Que criterios utiliza el profesor para evaluarte:

- | | |
|------------------|----------------------------------|
| 1 Asistencia | 5 Puntualidad |
| 2 Esfuerzo | 6 Interés |
| 3 Comportamiento | 7 Participación en competiciones |
| 4 Tests físicos | |

29 Como consideras la forma en que te evalúa:

- 1 Estoy muy de acuerdo 3 De acuerdo
2 Indiferente 4 En desacuerdo

30 Que prefieres que te valoren para ponerte la nota:

- res que te valoren para ponerle la nota.

1 Examen	4 Interés
2 Asistencia	5 Comportamiento