

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/44283743>

Didáctica de la educación física escolar

Article · January 2009

Source: OAI

CITATIONS

18

READS

27,060

3 authors:



Pedro Sáenz-López Buñuel
Universidad de Huelva

128 PUBLICATIONS 1,122 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Estefania Castillo
Universidad de Huelva

77 PUBLICATIONS 198 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Cristina Conde
Universidad de Huelva

29 PUBLICATIONS 252 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Exercício Físico e Prevenção de Quedas [View project](#)



Revisión sistemática sobre los estudios de intervención de actividad física para el tratamiento de la obesidad Systematic Review of Physical Activity Programs for the treatment of Obesity [View project](#)



WANCEULEN
EDITORIAL DEPORTIVA

Revista

WANCEULEN E.F. DIGITAL

Número 5 – Abril 2009

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

**Pedro Sáenz-López Buñuel, Estefanía Castillo Viera,
Cristina Conde García**

*Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus
Didácticas. Universidad de Huelva*

Resumen: En la presente publicación abarcamos la enseñanza de la educación física en España, principalmente en la etapa educativa de educación primaria (6-12 años), aportando ideas que puedan ser generalizables a otros contextos y situaciones. Comenzamos con unas breves reflexiones sobre el concepto de educación física que debería contener, bajo nuestro punto de vista, tres palabras clave: ciencia, motricidad y educación. A continuación planteamos una descripción de los elementos del currículum: objetivos, contenidos, metodología y evaluación citando algunos estudios que nos ayudan a comprender cómo se aplican en la práctica. Completamos estas ideas con un apartado específico sobre la motivación en las clases y sobre la programación a corto plazo por ser la más significativa para los docentes.

Palabras clave: Didáctica, Educación Física

Índice:

- 1.- Concepto de Educación Física
- 2.- Para qué enseñar: objetivos en Educación Física
- 3.- Qué enseñar: contenidos en Educación Física
- 4.- Cómo enseñar: metodología en Educación Física
- 5.- Cómo motivar
- 6.- Cómo evaluar
- 7.- Programación a corto plazo
- 8.- Bibliografía

1.- CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Hablar de didáctica de la Educación Física no es tarea fácil, ya que si en el propio nombre de la asignatura no hay acuerdo entre los diferentes autores, cuando se intenta abarcar el currículum o la programación, el tema se complica. En esta publicación pretendemos dar unas pinceladas sobre la enseñanza de la Educación Física en el ámbito escolar tal y como se desarrolla en España. No obstante, nos gustaría darle un enfoque práctico buscando la utilidad de los temas tratados en otros contextos. Comencemos por el análisis del concepto.

La falta de unificación de criterios en la terminología supone un serio obstáculo para los profesionales de nuestro campo. En este sentido, términos como "ejercicio físico", "gimnasia", "actividad física", "educación motriz", "educación física" e incluso el "deporte" se utilizan, en muchas ocasiones, indistintamente, cuando en algunos casos, no tienen nada que ver. El problema, según González (1993:46), es que "Educación Física" es término polisémico, que admite diversas interpretaciones, en función del contenido que se le asigne, del contexto en que se utilice o de la concepción filosófica de la persona.

Estas discrepancias existentes respecto al contenido tienen su prolongación en el cuestionamiento del propio nombre. Hay múltiples intentos por otorgarle otra denominación: educación corporal, educación del movimiento (Arnold, 1991), educación psicomotriz (Picq y Vayer, 1969), educación por el movimiento (Le Boulch, 1976), Ciencias de la Conducta Motriz o Sociomotricidad (Parlebas, 1989) o Motricidad humana (Ruiz Pérez, 1988), Ciencias de la Educación Física dentro de las Ciencias de las Actividades Físicas (Vicente Pedraz, 1988), Educación físico-deportiva (Rodríguez, 1995), actividad físico-deportiva (Grupe, 1976), etc. Sin embargo, Lagardera (1993) afirma que el término Educación Física se ha consolidado internacionalmente. Es nuestra intención intentar profundizar, delimitar y analizar su concepto. Siguiendo a Cagigal (1979), citado por Garrote (1993), creemos que para identificar la educación física, hay que partir de las dos grandes realidades antropológicas: el cuerpo y el movimiento.

No cabe duda que la idea sobre el cuerpo humano ha condicionado extraordinariamente el concepto de Educación Física a lo largo de la historia. La disociación entre alma y cuerpo que ha predominado durante siglos, destacando el papel de la primera, da lugar a una Educación Física de carácter instrumental, en la que el cuerpo es un medio para el logro de otras metas de mayor alcance y altura que trascienden la propia corporeidad. Esta tendencia se ha plasmado en la educación que ha ensalzado el espíritu y ha considerado el cuidado del cuerpo como complementario. Aún hoy día, el rendimiento deportivo, apoyándose en los estudios de biomecánica, considera al cuerpo como una máquina sumisa ante el aumento del rendimiento.

En la actualidad, autores de la Psicología Evolutiva (Piaget, Wallon o Gesell) y de otras ciencias, consideran al ser humano desde hace muchas décadas, como una unidad integral. Lain Entralgo (1989) confirma que las tendencias actuales inciden en que la "unidad funcional" del cuerpo no es sólo fisiológica, sino también psicoorgánica, es decir que se desarrolla en el cerebro que es la sede de la vida sensitiva y psíquica. Siendo el acto vital unitario, su realización psicoorgánica puede adoptar varios modos como andar, digerir, pensar o querer. Así, hay acciones preponderantemente

psíquicas (pensar, querer) o preponderantemente orgánicas (andar, digerir), pero ambas son manifestaciones de un todo único que es el cuerpo humano.

Nuestra asignatura ha de estar apoyada sobre un concepto del cuerpo humano. La actividad física, como afirma Vicente Pedraz (1988) es una cualidad sustancial al ser vivo, que en el hombre ha adquirido una dimensión más allá de lo puramente biológico y funcional. En este sentido, el movimiento humano hay que entenderlo como fuente de conocimiento y comunicación, de sentimientos y emociones, de placer, de salud o de ocio. Estos aspectos distintivos del comportamiento humano, unidos a los puramente biológicos, anatómicos y mecánicos están siendo estudiados, cada vez más por la ciencia. Probablemente, este interés provenga de la importancia que en nuestra sociedad se le está dando a la corporeidad humana. Esta concepción actual del cuerpo humano abre paso a una nueva idea de Educación Física de profundo sentido educativo.

Con relación al objeto de conocimiento de la Educación Física podemos comprobar que en todas las tendencias o corrientes subyace un elemento común: el movimiento humano. Pero si consideramos éste como único objeto de estudio caeremos en una abstracción simplista, así que haremos algunas matizaciones que expliquen este campo de conocimiento.

Si la persona es una e indivisible, el movimiento debe ser el producto de la motricidad y el psiquismo. Es decir, el movimiento humano que constituye el objeto de la Educación Física, está adornado por características como la voluntariedad, la intencionalidad y la observabilidad. Parlebas (1989) utiliza el término de "conducta motriz" mientras Le Boulch (1987) lo denomina "praxias" como sinónimo de habilidad motriz definiéndolo como un "sistema de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención". Las praxias son, en definitiva, el núcleo de todo movimiento intencional susceptibles de aprendizaje. Por esta razón debemos considerar la motricidad como la esencia del objeto de la Educación Física.

Respecto al carácter científico de la Educación Física, González (1993) considera que una rama del saber científico puede ser considerada como una ciencia independiente cuando posea identidad propia y una clara delimitación en su objeto o "corpus" y su sistema y metodología. La identidad y el objeto de conocimiento de la Educación Física serían, como acabamos de comentar, la motricidad. El método constituye el elemento central del conocimiento científico. Bunge (1980: 28) indica que "es un procedimiento regular, explícito y repetible para lograr algo, sea material, sea conceptual". Pero el método científico no aporta teorías por sí mismo, sino que se limita a encontrar estrategias y tácticas más apropiadas a cada tipo de fenómenos (Vicente Pedraz, 1988: 64). En Educación Física no hay un modo exclusivo de proceder, sino varios, en función del campo del conocimiento. Cagigal (1967), citado por González (1993), expone, por una parte un campo general de las ciencias biológicas y, por otra un campo inspirado por los métodos pedagógicos. Pero todos ellos deben estar sujetos a los principios que subyacen a la perspectiva metodológica por la que el investigador se decante.

En definitiva, la Educación Física, concluye Cagigal (1979), citado por González (1993: 67-68), es mucho más que sus ciencias soporte, "conformándose como una gran ciencia del movimiento (...) con propia metodología y con un nada desdeñable

"corpus" vigorosamente creciente". Es, por tanto, según González (1993: 68) "una actividad científica aplicada, una ciencia educativa especializada en el comportamiento motor, en las conductas motrices".

En función de este análisis, González (1993: 52) define la Educación Física como "la ciencia y el arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional (armonioso, natural y progresivo) de sus facultades de movimiento, y con ellas el del resto de sus facultades personales". Por su parte, Gagigal (1979), citado por Garrote (1993), afirma que la Educación Física como "ciencia aplicada de la Kinantropología, es el proceso o sistema de ayudar al individuo en el correcto desarrollo de sus posibilidades personales y de relación social con especial atención a sus capacidades físicas de movimiento y expresión". Miguel Vicente Pedraz (1988: 60) afirma que es la "ciencia que estudia aquellos fenómenos que siendo identificables por sus variables educativas, pertenecen al ámbito de la actividad motriz". Otra definición de Garrote (1993: 11) es "la ciencia, modo o sistema de educar a través del movimiento".

Los conceptos que se repiten en las definiciones son: el carácter científico y educativo de la materia, y el objeto de conocimiento, que, con diferentes denominaciones, hace referencia a la motricidad como la capacidad de movimiento desde un punto de vista de acción integral, es decir implicando a los ámbitos cognitivos y afectivo-social (gráfico 1).



Gráfico 1.- Concepto de Educación Física.

Según lo analizado, numerosos autores como Vicente (1988), Gómez y Rodríguez (1993) o Rodríguez (1995) consideran que la Educación Física queda enmarcada en el campo de las Ciencias de la Educación, ya que éstas integran cualquier ciencia referida a la adquisición de conocimientos por medio de procedimientos moralmente aceptados. La Educación Física estudia las conductas motrices susceptibles de poseer contenido educativo, pudiendo afirmar que es un campo del saber autónomo que se incardina en el conjunto de ciencias de la educación, contribuyendo a la consecución de metas educativas.

2. PARA QUÉ ENSEÑAR: OBJETIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

El valor de los objetivos ha cambiado significativamente en los últimos años. De la obsesión por cumplirlos como sinónimo de eficacia, se ha pasado a casi ignorarlos. No pretendemos entrar en el debate que exponen autores como Medina (1990) respecto a la conveniencia o inconveniencia de especificar objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que las metas y objetivos juegan un papel importante en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no pueden entenderse como algo concluido, sino que deben definirse de forma abierta y flexible, simplemente para que puedan servir de orientación y guía en el proceso. Por tanto, debemos asumir la posibilidad o incluso la necesidad de adoptar e incluir nuevas metas y objetivos en función del desarrollo del programa y de las expectativas y necesidades del alumnado.

En el campo de la Educación Física, Morales y Guzmán (2000: 229) consideran que los objetivos comportamentales son “declaraciones de resultados concretos esperados del alumno, que están destinados a aclarar qué comportamientos mostrarán los alumnos cuando hayan logrado el objetivo comportamental”. Los objetivos didácticos “constituyen los enunciados que definen el tipo de capacidad, habilidad o destreza que se desea que alcancen los alumnos como resultado de la acción educativa que se desea emprender. Deben ser definidos en términos de capacidades, atendiendo a los siguientes: intelectuales, de desarrollo motriz, de inserción social, de equilibrio personal y de relación interpersonal”.

Un estudio de la Asociación Americana de salud, entrenamiento y recreación, citado por Morales y Guzmán (2000: 240), trazó estos objetivos fundamentales:

1.- El hombre, como dueño de sí mismo, se mueve para satisfacer su potencial humano de desarrollo, precisando:

- Mejorar y mantener sus capacidades funcionales a través de los sistemas cardiorrespiratorios, mecánicos, del movimiento y neuromusculares.
- Conseguir una mayor integración personal y, por ello, el movimiento corporal le facilitará un mejor conocimiento de sí mismo, una liberación de tensiones y frustraciones, un mayor placer corporal y un modo de medirse a sí mismo y a los demás.

2.- El hombre se mueve en el espacio para adaptarse y controlar el entorno físico que le rodea, para lo cual precisa:

- Un mejor conocimiento de las dimensiones espaciales que suponen la relación del propio cuerpo en el espacio, la capacidad de desplazamiento espacial de dicho cuerpo y la relación del cuerpo con los objetos.
- Un mejor conocimiento y dominio de las relaciones del sujeto con los objetos en cuanto a la capacidad de manejar, transportar, proyectar, lanzar, recibir o interceptar móviles.

3.- El hombre se mueve para relacionarse con los demás y para ello necesita comunicarse y expresarse, es decir, compartir ideas y sentimientos con los demás, necesitando:

- Mejorar la comunicación entre las personas.
- Lograr una mayor interacción grupal
- Conseguir una sociedad con mayor implicación cultural.

Manzano et al (2003) preguntan a los docentes de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía sobre qué finalidades valoran más y podemos comprobar en el gráfico 2 que de las ocho finalidades que se han propuesto para concretar las respuestas, han destacado claramente cuatro: “desarrollar las relaciones socio-afectivas, adquirir hábitos higiénicos y de salud, propiciar en la clase de educación física un ambiente lúdico y recreativo y desarrollar las habilidades y destrezas motrices”. Todas ellas sobrepasan la media de 4 (sobre 5), lo que nos indica que son consideradas por el profesorado como muy importantes.

Podemos observar que estos cuatro objetivos son claramente educativos, por lo que contrastamos la evolución desde la Educación Física tradicional más enfocada al rendimiento (que en este estudio obtiene el nivel más bajo, 2,58) hacia una asignatura que pretende desarrollar valores como las relaciones socio-afectivas (4,65), la Salud (4,58), la diversión (4,57), sin olvidar el objeto de conocimiento que estaría relacionado con la destreza motriz (4,55).

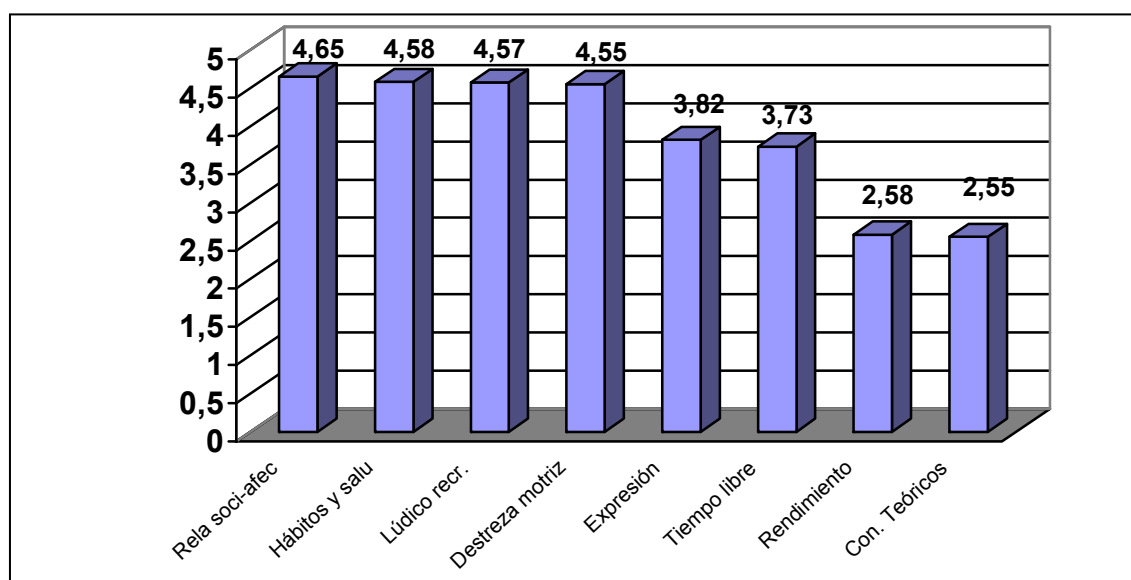


Gráfico 2.- Media de la valoración de las finalidades educativas, (entre 1-5).

Sicilia et al (en prensa) comprueban las diferencias entre niveles educativos y concluye que los objetivos “desarrollar habilidades y destrezas motrices”, “desarrollar la capacidad expresiva y estética corporal”, “desarrollar relaciones socio-afectivas” y “propiciar un ambiente lúdico y recreativo” fueron finalidades más valoradas por el profesorado del nivel educativo de primaria frente al profesorado de secundaria. Por el contrario, “aprender conocimientos teóricos”, “adquirir hábitos higiénicos y de salud”, desarrollar el rendimiento deportivo” y “capacitar para realizar actividades en tiempo libre” fueron finalidades más valoradas por el profesorado de secundaria respecto al de primaria.

Por su parte, Sáenz-López et al (en prensa) analizan las diferencias en función del género y confirman que el objetivo “Relaciones Socio-Afectivas” más utilizado por las mujeres tanto en primaria (4,66 frente a 4,54 $p < .05$) como en Secundaria (4,73 frente a 4,35 $p < .01$). Más específicamente, en Secundaria, encontraron diferencias

significativas en los objetivos “Capacidad Expresiva” y “Hábitos y Salud”, siendo más utilizada en las mujeres como ocurre en los contenidos (3,96 frente a 3,97 $p=.001$).

3.- QUÉ ENSEÑAR: CONTENIDOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Otro de los elementos básicos del currículum es el que responde a esta pregunta ¿qué enseñar? Aunque antes de abordar esta respuesta concreta, en nuestro sistema educativo actual (Ley Orgánica de Educación 2/2006) aparecen por primera vez las competencias básicas que el alumnado debe adquirir al final de cada etapa educativa. Las competencias básicas permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes adquiridos. Cada una de las áreas debe contribuir al desarrollo de dichas competencias básicas. A partir del Real Decreto 1513/2006, estas son:

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

De forma paralela a las capacidades que el alumnado debe adquirir al final de la etapa educativa, se desarrollan los contenidos específicos de cada área de conocimiento. Como decíamos al inicio del apartado, respondiendo a la pregunta ¿qué enseñar? Los contenidos deben estar al servicio de las distintas capacidades que los objetivos pretenden desarrollar. No tienen fin en sí mismos y se convierten en medios para conseguir los objetivos propuestos.

Siguiendo el Real Decreto 1513 (2006), que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la estructuración de los contenidos refleja los ejes que dan sentido a la Educación Física: el desarrollo de capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y la educación para la salud. Con este planteamiento se estructuran los contenidos en cinco bloques básicos.

Desarrollo de capacidades vinculadas a la motricidad	Bloques 1, 2 y 3
Adquisición de formas culturales de la motricidad	Bloques 3 y 5
Educación en valores	Bloques 4 y 5

Cuadro 1.- Bloques de contenidos.

Siguiendo este Real Decreto 1513 (2006), estos cinco bloques de contenidos son:

- Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción: corresponde a los contenidos que permiten el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. Está especialmente dirigido a adquirir un conocimiento y un control del propio cuerpo que resulta determinante tanto para el desarrollo de la propia

imagen corporal como para la adquisición de posteriores aprendizajes motores.

- Bloque 2. Habilidades motrices: reúne aquellos contenidos que permite al alumnado moverse con eficacia. Se verán implicadas por tanto adquisiciones relativas al dominio y control corporal. Destacan los contenidos que facilitan la toma de decisiones para la adaptación del movimiento a nuevas situaciones.
- Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas: se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido en cuenta en este bloque.
- Bloque 4. Actividad física y Salud: está constituido por aquellos conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable. Además, se incorporan contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física a lo largo de la vida, como fuente de bienestar.
- Bloque 5. Juegos y actividades deportivas: presenta contenidos relativos al juego y a las actividades deportivas entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana.

Los contenidos se abordan desde tres vertientes (conceptual, procedimental y actitudinal), procurando un desarrollo integral del alumnado. Se debe tener muy en cuenta que la utilidad de los contenidos como medio para lograr los objetivos, no dependen sólo de una adecuada selección, sino también, de una organización que facilite el aprendizaje. Así, se irán concretando desde un primer nivel (bloques de contenidos), pasando por un segundo nivel de concreción curricular (proyecto de centro), hasta llegar al tercer nivel de concreción (programación de aula).

Existen diversos criterios de selección de contenidos, Ramos y Del Villar (1999), analizan de manera detallada algunos de ellos:

- Criterio psicocéntrico: maduración psicológica, significatividad psicológica de los contenidos, desarrollo físico y evolutivo de los alumnos,
- Criterio logocéntricos: significatividad lógica (nivel inicial del alumnado), características del currículum “en espiral”, la lógica interna o estructura científica de los contenidos de nuestra área, interdisciplinariedad.
- Criterios sociométricos: actividades físico-deportivas típicas del entorno cultural, instalaciones y medios cercanos al centro, contexto social y económico, intereses y preparación del alumnado.

Teniendo en cuenta siempre la preparación, capacidad y afinidades del profesor.

Hasta aquí hemos presentado de manera teórica qué es lo que la normativa recoge acerca de los contenidos a desarrollar, así como algunos criterios a tener en cuenta para seleccionar y secuenciar adecuadamente nuestros contenidos. Pero ahora vamos a mostrar brevemente los resultados que Manzano et al. (2003) obtiene acerca de cuáles son los contenidos que los profesores de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía desarrollan con su alumnado. Encontramos que “habilidades y destrezas” (3,89), “juego” (3,67), “salud” (3,64) y “deportes” (3,34) son los principales contenidos. Por el contrario, los contenidos que menos se seleccionan son “actividades en la naturaleza” (2,13) y “expresión corporal” (2,68). Al preguntarle al

profesorado acerca de los motivos por los que desarrollan escasamente algunos contenidos, observamos que el excesivo número de alumnos (2,59) o la falta de formación específica sobre el contenido (2,58) son las principales razones por las que no los desarrollan.

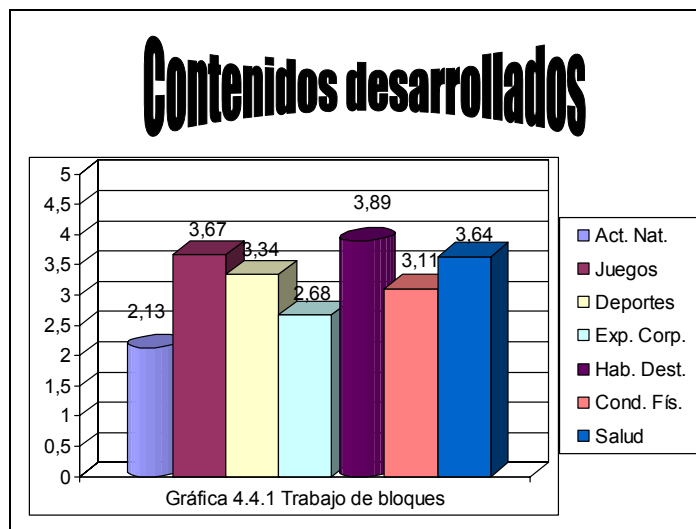


Gráfico 3.- Contenidos desarrollados por el profesorado de EF de Andalucía.

4.- CÓMO ENSEÑAR: METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Respecto al papel del profesor, en función de la manera de enseñar que tenga utilizará una u otra metodología. Siguiendo a Sáenz-López (1997:141) vamos a resumir las técnicas y los estilos de enseñanza que podemos utilizar en educación física dependiendo de la actividad a trabajar.

4.1.- Técnica de enseñanza

Cada profesor tiene su manera de enseñar, aunque debemos plantearnos cómo queremos que aprendan nuestros alumnos para favorecer que sea un aprendizaje constructivo. Siguiendo a Sáenz-López (1997:141), “la técnica de enseñanza barca la forma correcta de actuar el profesor, de forma de dar la información inicial, la forma de ofrecer conocimiento de resultados o cómo mantiene la motivación de los alumnos”. Las modalidades de técnica de enseñanza que podemos encontrar son instrucción directa e indagación. Cada una tiene unas características propias y unas ventajas e inconvenientes, aunque es cierto que la técnica de indagación favorece un aprendizaje más estable y duradero en función de las actividades que planteemos en la sesión utilizaremos una u otra.

Siguiendo al mismo autor vamos a resumir las características de cada una y posteriormente planteamos ejemplos de actividades enseñadas con cada técnica.

Características técnicas de enseñanza	
Instrucción directa	Indagación
<ul style="list-style-type: none"> - Profesor es el protagonista del proceso enseñanza aprendizaje - Alumno tiene papel pasivo, no toma decisiones - Organización más formal - Más difícil individualizar 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno es protagonista, toma decisiones - Aprendizaje más lento pero más duradero - Implica ámbitos cognitivo y afectivo - Organización menos formal

Cuadro 2.- Características de las técnicas de enseñanza.

La técnica de instrucción directa se puede utilizar, por ejemplo, para la enseñanza de danzas en un momento avanzado en el que se necesite mostrar una técnica o paso correcto.

En la mayoría de actividades debemos procurar utilizar la técnica de indagación, que favorece un aprendizaje más duradero. Como ejemplo, cuando ponemos una música y dejamos que ellos se muevan o expresen libremente. Cuando diseñan sus pequeñas actividades o variantes, en la parte inicial de la sesión, etc.

4.2.- Estilos de enseñanza

El estilo de enseñanza es la forma en la que el profesor ejerce su labor. Están enmarcadas dentro de una técnica de enseñanza concreta.

Técnica instrucción directa	Técnica indagación
<ul style="list-style-type: none"> - Mando directo (modificado) - Asignación de tareas - Enseñanza recíproca 	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento guiado - Resolución de problemas - Libre exploración

Cuadro 3.- Estilos de enseñanza.

Aunque comentamos anteriormente que debe predominar la técnica de indagación, en algunas ocasiones es más efectiva la instrucción. Por ejemplo en la enseñanza de bailes de salón o aeróbic, o contenidos similares, utilizaremos el mando directo modificado, o la asignación de tareas. Mostramos un modelo a seguir para que aprendan una técnica concreta, por lo que estamos utilizando esta técnica de instrucción. Aunque en un primer momento nos basemos en estos estilos de enseñanza más instructivos, debemos evolucionar hacia la indagación. Los estilos de enseñanza de indagación los emplearemos por ejemplo en la parte inicial de la sesión, como la libre exploración, para que los alumnos se muevan al ritmo de la música y expresen los sentimientos que les produce. Posteriormente podemos utilizar el descubrimiento guiado para ir orientándoles hacia donde queremos llegar, sin mostrarle la solución o un modelo a seguir. También aplicaremos la resolución de problemas cuando planteemos una situación una actividad sin una solución exacta y ellos experimenten el camino hasta terminarla.

ESTILO DE ENSEÑANZA	EJEMPLO DE TAREA
Mando directo (modificado)	Aerobic (adaptado)
Asignación de tarea	Habilidades motrices: en parejas, pases de balón hasta medio campo, y a partir de ahí un 1x1 hasta la canasta
Enseñanza recíproca	En grupos cada uno enseña su paso (inventado previamente) a los demás
Descubrimiento guiado	En la iniciación deportiva, plantear situaciones en las que el alumnado tenga que descubrir el medio técnico-táctico más correcto a través de las preguntas del docente
Resolución de problemas	En Educación Física de Base plantear tareas del tipo “¿de cuántas formas puedo cruzarme en un banco sueco con otro compañero?”
Libre exploración	Plantear un ambiente de aprendizaje para que el alumno realice juegos con libertad. Por ejemplo con cajas de cartón, que los niños vayan proponiendo juegos y actividades

Cuadro 4.- Estilos de enseñanza.

4.3.- Orientaciones metodológicas

Las orientaciones metodológicas pretenden dar respuesta al cómo enseñar. No pueden establecerse como técnicas de intervención de forma ideal, dado que la realidad no es uniforme y por ello la actuación pedagógica no puede tener una estructura rígida y de resultados inequívocos. Deben pues entenderse en un sentido de búsqueda de estrategias adecuadas, de líneas metodológicas que puestas en práctica bajo conjunto de condiciones, logren los resultados pretendidos.

Teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas de la LOGSE (ley orgánica de ordenación general del sistema educativo). Para el área de Educación Física, Sáenz-López (1997) ofrece una serie de pautas orientativas para primaria que guían la actuación a los maestros/as durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Basándonos en ellas citamos a continuación las más relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación física:

- Evolucionar de lo simple a lo complejo: comenzaremos la sesión con actividades sencillas con poca organización, número de participantes, materiales, etc. Iremos aumentando la complejidad progresivamente para terminar con alguna actividad que reúna la mayoría de los aprendizajes de la sesión. De igual modo, comenzaremos el curso con las sesiones más sencillas y avanzaremos hacia las más complejas.
- Aprender jugando: las propuestas serán mediante el juego, ya que resulta más motivante para los niños que las actividades o ejercicios analíticos.
- Aprendizajes significativos: partiremos de la propia experiencia de los alumnos y de sus ideas previas para favorecer un aprendizaje constructivo.

- Globalidad: no desarrollamos contenidos aislados, sino interrelacionados entre sí.
- Descubrimiento o modelos: plantearemos la mayoría de actividades por descubrimiento, para desarrollar la creatividad, aunque también podemos recurrir a un modelo para facilitar el aprendizaje de ciertas técnicas, por ejemplo en algún tipo de danza.
- Individualización: adaptar las actividades de la sesión al nivel y características de los alumnos para que todos alcancen los objetivos planteados.
- Adecuación de materiales y normas: adaptar las actividades para poder desarrollarlas con los niños (por ejemplo las danzas, los bailes de salón o aeróbic). No trasladamos técnicas de adultos a la clase de primaria, sino que las modificamos para que sean educativas.
- Actitud de paciencia y clima favorable: trabajar en grupo, no obligar a participar sino animar a que lo hagan para que no se sientan incómodos con contenidos que no han trabajado antes.
- Informaciones breves y mucha práctica: como en cualquier otra sesión de educación física, debe predominar la actividad física, por lo que las actividades deben ser dinámicas y la información breve. La reflexión se realizará al final de la sesión.
- Fomentar el conocimiento de resultados internos: para que los alumnos aprendan a tomar decisiones y aprendan a conocerse mejor, sus posibilidades y sus limitaciones.

Además de la técnica y los estilos de enseñanza, el profesor cuenta con otras herramientas, que aunque no aparecen de forma explícita en el diseño de la sesión, si que se tienen en cuenta con el fin de facilitar el control, la motivación y la participación del grupo Sáenz-López (1997:117). Algunos ejemplos de recursos didácticos son:

- Comunicación: utilizar carteles, pegatinas para escribir los nombres, sistemas de señales que faciliten dar la información inicial de las actividades.
- Organización: trabajar en grupos, evolución de los grupos de parejas a grupos de cuatro, de cuatro a ocho, etc. mantener la agrupación durante varias actividades, plantear variantes de una misma actividad, etc. Todo lo que nos ayude a no perder tiempo entre cada actividad.
- Motivación: la situación del profesor, está dentro de la clase participando con los alumnos; artefactos como maquillaje, disfraces u objetos; la música, etc.

Al igual que en apartados anteriores, vamos a presentar los resultados del estudio que Manzano et al. (2003) realizan sobre el profesorado de Andalucía. Observamos que, aunque hemos aconsejado que la técnica de indagación es más adecuada para la etapa de educación primaria, la realidad es que el profesorado utiliza en mayor medida la instrucción directa (3,19) más que la indagación (2,97).

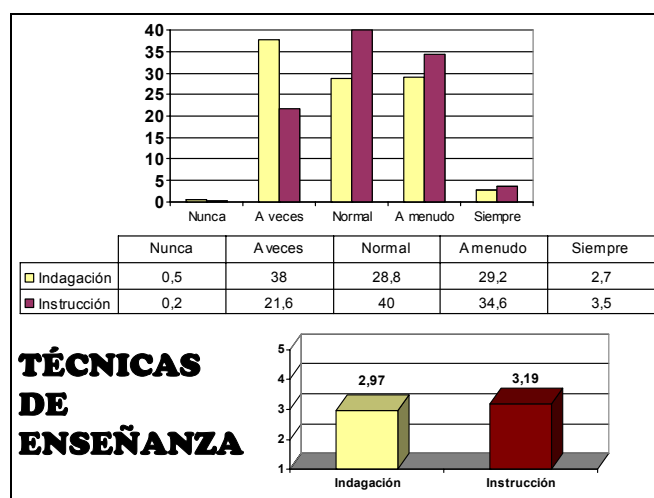


Gráfico 4.- Técnicas de enseñanza utilizadas en Andalucía.

5.- CÓMO MOTIVAR

El estudio de la motivación ha sido un tópico de investigación muy importante en la enseñanza de la Educación Física, desde la psicología de la actividad física y del deporte se han hecho muchas investigaciones acerca de la motivación y como mejorarla. Existen dos grandes teorías acerca de la Motivación, La teoría de las metas de logro (Nichols, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

La teoría de las metas de logro (Nichols, 1989) es uno de los principales marcos teóricos motivacionales en los que se han apoyado los investigadores. Esta teoría establece que en contextos de logro, como es la educación física, existen dos tipos de metas de logro: la orientación disposicional a la tarea o a la maestría, en la que el éxito viene definido por el esfuerzo y la mejora personal; y la orientación disposicional al ego o al rendimiento, en la que el éxito se define como superación de los demás y demostración de capacidad.

Otro constructo importante que propone la teoría de las metas de logro, y que ha sido aplicado al de las Educación física, es el del clima motivacional transmitido por el profesor de educación física, clima tarea o clima ego, que va a influir de manera importante en la motivación de los alumnos. Diferentes trabajos han encontrado una relación positiva y significativa entre los climas motivacionales percibidos y sus correspondientes orientaciones de meta (Moreno, Martínez y Alonso, 2005).

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), que trata de analizar cómo determinados factores sociales influyen en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás para incrementar la motivación más positiva. Esta teoría establece diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo, en función del nivel de autodeterminación del individuo. Así, podemos encontrar, de menor a mayor autodeterminación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

Diversas investigaciones en el ámbito físico-deportivo han tratado de relacionar los constructos definidos por la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación, encontrando que la percepción de climas orientados a la tarea y la

orientación a la tarea se relacionan con formas de motivación más autodeterminadas, mientras que las dimensiones ego se relacionan con la motivación no autodeterminada. Además, la motivación más autodeterminada se relaciona con las consecuencias más positivas, tanto a nivel cognitivo, como conductual y afectivo: interés, emociones positivas, concentración, esfuerzo, rendimiento y, ante todo, intenciones de seguir practicando (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2006; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002).

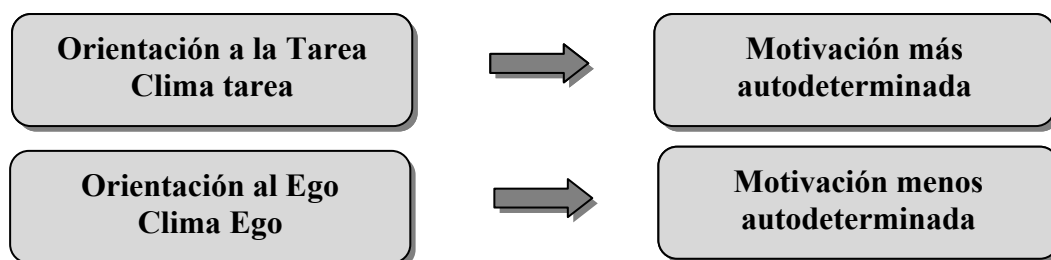


Gráfico 5.- Relación entre la orientación de la motivación y tipos de motivación.

Bajo el amparo de las teorías citadas anteriormente, se plantean una serie de estrategias a tener en cuenta por los maestros/as, para mejorar la motivación autodeterminada de los alumnos y crear un clima de clase orientado a la tarea.

Hemos realizado una recopilación teniendo en cuenta varios autores y basándonos las áreas TARGET creadas por Ames y Arches 1988 (Moreno et al, 2005): tareas, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo.

Siguiendo a Moreno, Cervello, Gonzalez-Cutre (2006); Saenz-Lopez (1997); Ames (1992); Moreno y Martínez (2006), establecemos varias estrategias de intervención en las clases de educación física.

- Tareas: En relación al diseño se tareas, las estrategias a seguir para conseguir un clima orientado a la tarea son:
 - Variedad (nuevas, suficientes, material, etc.).
 - Reto personal o colectivo, promover el éxito.
 - Significativas.
 - Juego social (cooperación, oposición).
 - Competición.
- Autoridad: Esta área está relacionada con el grado de autonomía que se les brinda a los alumnos/as, las estrategias para fomentarlas son:
 - Implicación activa (participación y decisiones).
 - Comunicaciones positivas.
 - Dar a todos la misma oportunidad de liderazgo.
 - Dar libertad y responsabilidad a los alumnos/as.
- Reconocimiento: Las estrategias para otorgar al reconocimiento por igual a todos son:

- Usar recompensas, evitando el castigo.
 - Establecer un contrato con los alumnos en relación a las recompensas y los castigos al principio de curso.
- Agrupación: Para potenciar un clima adecuado enfocado a la tarea, el trabajo en grupo es fundamental:
- Favorecer relaciones.
 - Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea.
 - Posibilitar múltiples formas de agrupamientos.
- Evaluación: La forma que usemos para dar los conocimientos de resultados y el tipo de conocimiento de resultados que demos, son fundamentales para lograr un clima tarea en nuestras clases.
- Conocimiento de resultados positivos.
 - Escuchar y preguntar, implicando al alumno/a en su evaluación.
 - Valorar el progreso y la implicación en la tarea.
 - Usar evaluaciones privadas y significativas.
- Tiempo: Este último aspecto está relacionado con la gestión del tiempo durante las programaciones, para respetar las progresiones de aprendizaje.
- Respetar los tiempos necesarios para el desarrollo de las actividades, según la práctica y la edad.
 - Posibilitar los tiempos de aprendizaje.

Todas estas estrategias debemos llevarlas a cabo con amabilidad, simpatía, sentido del humor y creyendo en los que estamos haciendo. (Saénz-López, 1997).

6.- CÓMO EVALUAR

La evaluación es uno de los elementos más complejos y que más incertidumbre crea al docente de educación física.

Gimeno (1993: 338) define la evaluación como “cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno/a, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores/as, programas, etc. Reciben la atención del que evalúa, se analizan sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”. En este mismo sentido Stenhouse(1984: 159) nos dice que la evaluación es “el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado”.

Según las definiciones anteriores debemos entender la evaluación y la calificación como conceptos totalmente diferentes, considerando la calificación como la emisión de un juicio de valor (Saenz-López, 1997).

Ante esta situación Manzano et al (2003), realiza un estudio sobre los docentes de educación física en ámbito escolar en la comunidad de Andalucía, en el que se les

plantea esta controvertida diferenciación de términos, preguntando si es necesario calificar al alumnado al final de curso o si la calificación carece de sentido. Un 60% del profesorado en Andalucía lo ve totalmente necesario, frente a un 4% que lo ve totalmente innecesario. A rangos generales podemos decir que algo más que 3 de cada 4 docentes andaluces creen necesaria la calificación final, siendo esta complementaria a la evaluación.

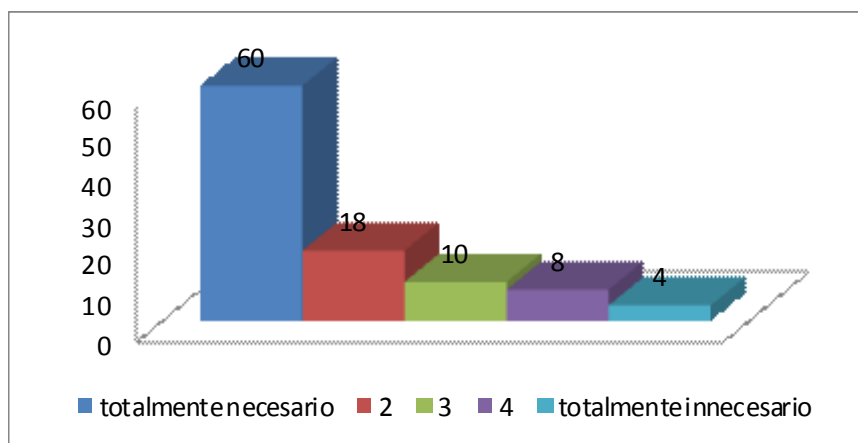


Gráfico 6.- Porcentajes sobre si calificar en EF es necesario (Manzano et al, 2003).

¿Qué evaluamos? Y ¿Con qué?

La consideración de la educación física, como asignatura eminentemente procedimental, parece ya algo muy lejano. La mayoría de los autores recogen en sus manuales que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe abarcar los tres ámbitos: motriz, cognitivo y afectivo. (Saénz-López, 1997; Viciano, 2002).

Esta evolución de la Educación física desde una asignatura procedimental hasta una asignatura integradora, nos lo confirma los propios maestros/as de educación física de Andalucía, los cuales otorgan más importancia a la evaluación de los contenidos actitudinales, como podemos apreciar en el siguiente gráfico (Manzano, 2003).

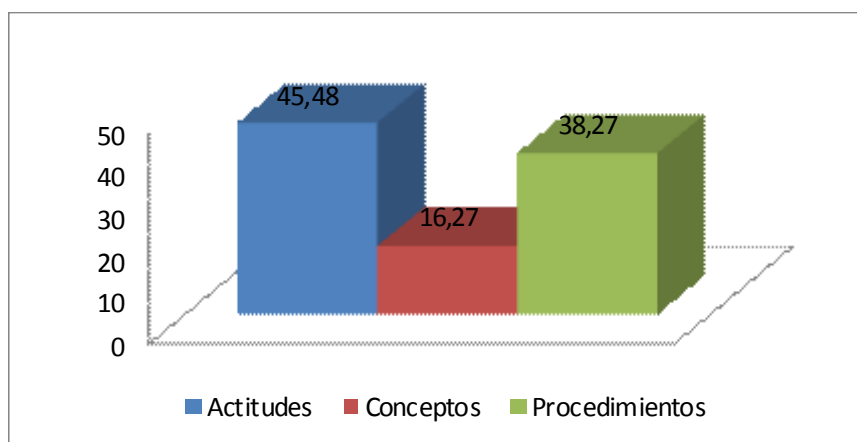


Gráfico 7.- Porcentajes de la evaluación de los alumnos en los tres tipos de contenidos (Manzano, 2003).

Una vez que se ha definido, cuáles son los aspectos que evalúan los docentes en Educación física, podemos preguntarnos ¿qué instrumentos de evaluación son los que utilizan para la recogida de la información?

Sáenz-López (1997) nos hace una relación entre los ámbitos, algunos aspectos a evaluar y los instrumentos que podemos utilizar:

ÁMBITOS	ASPECTOS	INSTRUMENTOS
COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría sobre Educación • Física • Deportes • Higiene (Salud) • Hábitos • Creatividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno del alumno/a • Pruebas teórico-prácticas • Exámenes • Cuestionarios • Entrevistas • Observación
AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Intereses • Actitudes sociales • Autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Lista de control • Sociograma • Autoevaluación • Cuaderno del alumno/a
MOTRIZ	<ul style="list-style-type: none"> • Datos físicos • Hb. Perceptivo-motrices • Condición física • Habilidades básicas • Hb. específicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Medición del cuerpo • Test • Pruebas motrices • Observación

Cuadro 5.- Ámbitos y aspectos a evaluar (Sáenz-López, 1997).

De forma más práctica Manzano et al (2003), nos dice cuáles son los instrumentos más utilizados por los docentes en función del ámbito y el tipo de contenidos.

Tanto en contenidos procedimentales (ámbito motor) y actitudinales (ámbito afectivo-social), la técnica más utilizada es la observación con un 4,34 y 4,2 respectivamente, en escala de 0-5, obteniendo la demás técnicas puntuaciones similares.

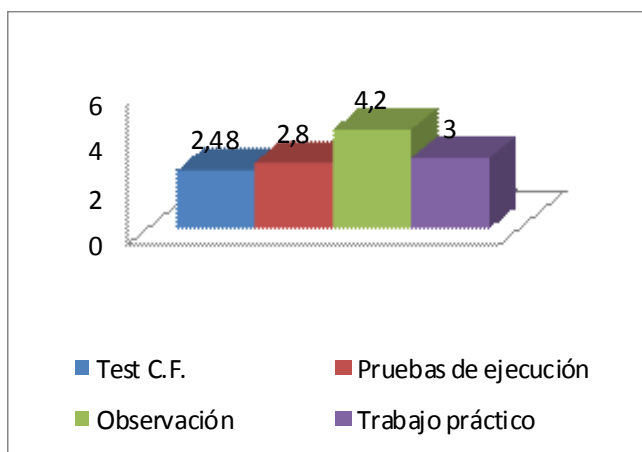


Gráfico 8.- Instrumentos de recogida de Información para la evaluación de contenidos actitudinales. (Manzano 2003)

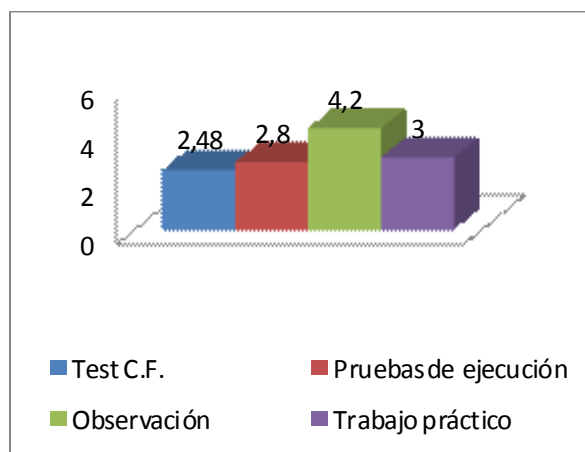


Gráfico 9.- Instrumentos de recogida de Información para la evaluación de contenidos procedimentales. (Manzano 2003)

Para los contenidos conceptuales (ámbito cognitivo), el instrumento más utilizado, parece ser la utilización de trabajos para el alumno con una puntuación de 3,65 sobre cinco, siendo los exámenes los menos utilizados, podemos verlos en la gráfica siguiente:

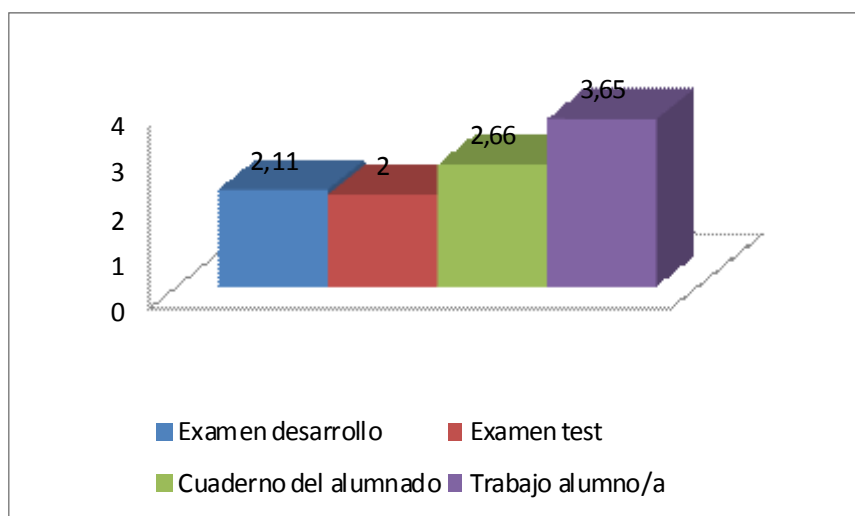


Gráfico 10.- Instrumentos de recogida de Información para la evaluación de contenidos conceptuales (Manzano et al, 2003).

Tras analizar los elementos del curriculum que se aplicarían en la planificación de la educación física, vamos a analizarlos más concretamente en la programación de sesiones y tareas.

7.- PROGRAMACIÓN A CORTO PLAZO

Basándonos en la propuesta desarrollada por Sánchez Bañuelos (1986) proponemos que el profesor/a de Educación Física desarrolle los siguientes apartados para la programación en todos los niveles: diagnóstico inicial, objetivos, contenidos, organización temporal, metodología, evaluación. Su estudio nos hace separarlos cuando en realidad se trata de proceso continuo en el que consideramos que los objetivos no son lo primero ni la evaluación lo último (gráfico 11).

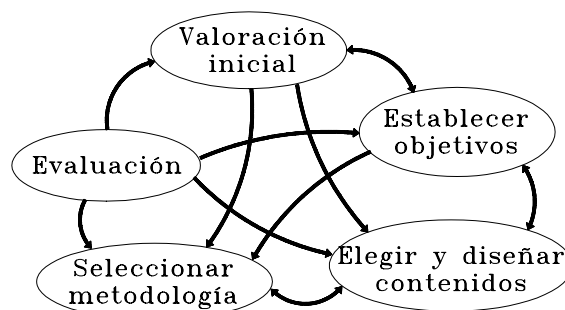


Gráfico 11.- Proceso continuo de la programación.

Estos elementos del curriculum deben desarrollarse en todos los niveles de la programación, relacionándolos unos con otros desde los más generales a los más concretos (gráfico 12). En los apartados anteriores hemos analizado aspectos

generales de cada elemento curricular y en este apartado vamos a centrarnos en la programación a corto plazo.

PROGRAMACIÓN

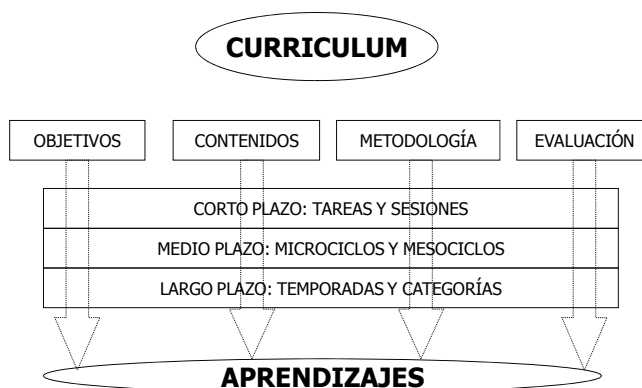


Gráfico 12.- Elementos del curriculum en los niveles de programación.

7.1.- Diseño de sesiones

La sesión es el punto de unión entre la programación teórica que se tiene desarrollada previamente y la realidad práctica que supone llevar a cabo cada una de las actividades elegidas.

Planificar detenidamente una sesión cumpliendo principios, eligiendo correctamente las actividades, la metodología o la organización, supondrá a medio y largo plazo una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mosston y Ashworth (1993) analizan los siguientes factores a considerar en la toma de decisiones antes de una sesión:

- Objetivo de la sesión ¿A dónde nos dirigimos?
- Estilo de enseñanza que va a utilizar.
- ¿A quién se enseña? Debemos analizar el grupo de alumnos/as y los niveles de enseñanza.
- Contenidos y tareas de enseñanza. Tenemos que prever el número de actividades, el orden de presentación, la relación con el objetivo, el grado de dificultad o la duración).
- Instalación y material.
- Comunicación. Hay que prepararla utilizando los canales verbal y/o visual y, en su caso, la utilización de demostraciones.
- Organización. Debemos preparar el material, organizar las tareas y los grupos de alumnos/as.
- Ambiente de la clase. Podemos preparar el clima social y afectivo.
- Evaluación. Elegir los aspectos e instrumentos que vamos a utilizar.

Por tanto, la elaboración de una sesión debe incluir unos datos teóricos iniciales que faciliten su identificación como objetivos, contenidos o ciclo. Creemos que, al menos, debería citarse:

- Momento del curso. Fecha y Unidad Didáctica a la que pertenece.
 - Número de sesión.
 - Contenidos que se desarrollan.
 - Objetivo(s) fundamental(es) de la sesión.
 - Equipamiento: instalaciones y material.
- Se pueden citar otros aspectos como la metodología, la organización, la información inicial o el conocimiento de resultados.

Tras indicar los datos iniciales, la sesión se divide tradicionalmente en tres grandes bloques:

<p>1) PARTE INICIAL.</p> <p>La parte inicial de la sesión debe constar siempre de dos partes, una organizativa y otra práctica:</p> <p>A) Organizativa. El acceso a la instalación de los alumnos/as debe ser lo más rápida posible, y debemos tener previsto, al menos dos aspectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar material. Antes de la sesión o durante el acceso de los alumnos/as se debe preparar todo con eficacia. - Dar la información inicial (I.I.) sobre la sesión. Reunir al grupo para explicar brevemente lo que se va a hacer en la sesión con el objetivo de motivar a los niños. <p>B) Puesta en acción. Tenemos dos posibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento. Conjunto de ejercicios que preparan genérica y específicamente para la sesión. Hasta los 11-12 años no es necesario realizar un calentamiento específico y analítico. - Actividades físicas iniciales. Conjunto de juegos simples que preparan genéricamente para la sesión. Creemos que es más idónea para niños hasta los 10-11 años. Se realizarán actividades lúdicas y globales suaves para ir entrando progresivamente en un mayor esfuerzo.
<p>2) PARTE FUNDAMENTAL. La parte central de la sesión tendrá las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar las actividades centradas en contenidos y objetivos previstos. - Tener en cuenta todos los principios que conozcamos, los problemas de organización y de control de contingencias. <p>Debe tener más duración que las partes preparatoria y final juntas.</p>
<p>3) PARTE FINAL. La sesión debe terminar, igual que empezó con una parte práctica y otra organizativa.</p> <p>A) Práctica. Igual que la puesta en acción puede realizarse de dos formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vuelta a la calma. Con actividades suaves que consigan en el organismo volver a la normalidad. - Actividad final motivante. Consiste en desarrollar un juego, el más complejo y motivante de la sesión, para que los niños terminen con una sensación agradable. También sirve para transferir positivamente todos los contenidos desarrollados durante la sesión, en esta actividad final compleja (Pintor, 1992).

Cuadro 6.- Partes de una sesión modelo.

7.2.- Diseño de tareas

La esencia de las tareas motrices es el movimiento humano, y en el ámbito de la Educación Física suponen el instrumento por el que el individuo desarrolla sus potencialidades educativas. El término "tarea motriz" lo define Famose (1981), citado por Delgado (1993: 83), como la actividad autosugerida o sugerida por otra persona

que motiva a la realización de una o varias acciones motrices y siguiendo unos criterios precisos de éxito. Sánchez Bañuelos (1986) considera que el conjunto de tareas motrices a enseñar define los contenidos generales de nuestra materia.

En función de diversos autores como Delgado (1993), Seybold (1974), Parlebas (1989) o Florence (1991) hemos querido sintetizar los criterios que consideramos de mayor interés a la hora de diseñar o seleccionar las tareas de enseñanza:

1. Libertad de acción. Que la organización permita a los alumnos que se muevan con libertad y puedan tomar decisiones durante el desarrollo de la actividad. Cuando sea posible es muy educativo dejar a los niños elegir los juegos o las tareas.
2. Mejora motriz. Asegurar un efecto fisiológico mínimo, desarrollando contenidos relacionados con la E.F.
3. Resolver problemas motrices. Fomentar el desarrollo de la inteligencia motriz (percepción y decisión) con tareas en las que el niño desarrolle su capacidad cognoscitiva a través del movimiento.
4. Integrar los ámbitos de la conducta. Además de la capacidad física y cognitiva la tarea debe implicar elementos afectivos, sociales y valores en forma de temas transversales.
5. Socio-motricidad. La tarea fomentará lo que Parlebas (1989) denomina socio-motricidad porque existe cooperación y/u oposición. Asimismo en caso de competiciones se diseñarán grupos igualados.
6. Adaptación a las capacidades del alumnado. Para individualizar la tarea ha de permitir distintos niveles de actuación.
7. Participación. La tarea debe durar lo suficiente para que el alumno tenga un margen de asimilación personal, es decir que los aprendizajes que conlleva, se produzcan. A su vez, la organización debe permitir que la mayoría de los niños están participando en la actividad.
8. Situaciones reales. Las tareas contendrán elementos significativos para el alumnado con el fin de que se impliquen en la actividad con más motivación.
9. Éxito. El diseño y los objetivos planteados buscarán que el joven alumno experimente la sensación de éxito de una u otra forma.
10. Reglas. Las tareas tendrán reglas o al menos normas que el alumnado puede colaborar en su elaboración y control.

8.- BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- ARNOLD, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. M.E.C. y Morata. Madrid.
- BUNGE, M. (1980). *Epistemología*. Ariel. Barcelona.
- DECI, E. L., y RYAN, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.

- DELGADO, M.A. (1993). Las Tareas en la Educación Física para Enseñanza Primaria. En A.A.VV. *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. Vol. 1. INDE. Barcelona.
- FAMOSE, J.P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Paidotribo. Barcelona.
- FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física escolar*. INDE. Barcelona.
- GARROTE, N. (1993). Educación Física y su contexto. En MARTÍNEZ, V. (Coord.). *La Educación Física Primaria. Reforma, 6 a 12 años. Vol.I*. Paidotribo. Barcelona.
- GIMENO, J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En GIMENO, J. y PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, 334-397.
- GÓMEZ, J.M. Y RODRÍGUEZ, C. (1993). Didáctica de la Educación Física. En MARTÍNEZ, V. (Coord.). *La Educación Física Primaria. Reforma, 6 a 12 años. Vol.II*. Paidotribo. Barcelona.
- GONZÁLEZ, M. (1993). La Educación Física: Fundamentación Teórica y Pedagógica. En A.A.V.V. *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. Vol. 1. INDE. Barcelona.
- GRUPE, O. (1976). *Teoría pedagógica de la educación física*. INEF. Madrid.
- LAGARDERA, F. (1993). Contribución en los estudios Praxiológicos a una teoría general de las actividades Físico-Deportivo-Recreativas. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 32; pp. 10-18.
- LAIN ENTRALGO, P. (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Espasa. Madrid.
- LE BOULCH, J. (1976). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós. Buenos Aires.
- LE BOULCH, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós. Buenos Aires.
- MANZANO, I. et. al. (2003). *Currículo, Deporte y Actividad Física en el ámbito escolar*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- MEDINA, A. (1990). Los objetivos. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M^a. L. (Coord.). *Didáctica-Adaptación*. UNED. Madrid, 369-417.
- MORALES, A. Y GUZMÁN, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Arguval. Málaga.
- MORENO, J. A., CERVELLÓ, E., y GONZÁLEZ-CUTRE, D (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22, 310-317.
- MORENO, J. A., MARTÍNEZ GALINDO, C. y ALONSO, N. (2005). La enseñanza de las actividades acuáticas según las aportaciones de la Teoría de las metas de logro. En J. A. Moreno (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas* (pp. 232-247). Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte.
- MORENO, J. A., y MARTÍNEZ, A. (2006). [Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas](#). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 39-54.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea. Barcelona.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- PARLEBAS (1989). *Perspectivas para una educación física moderna*. Unisport. Málaga.
- PIERÓN, M. (1989). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos. Madrid.
- RAMOS, L.; DEL VILLAR, F. (1999). Criterios de estructuración de contenidos para el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Apunts: Educación Física y Deportes*. N° 56, pg. 32-38.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- RODRÍGUEZ, J. (1995). *Deporte y Ciencia. Teoría de la actividad física*. INDE. Barcelona.
- RUIZ, L.M. (1988). Conductas motrices, aprendizaje y Educación Física: Reflexiones. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 20, COPLEF, Madrid, 20-27.
- SÁENZ-LÓPEZ, P. (1997). *Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Wanceulen. Sevilla.

- SÁENZ-LÓPEZ, P.; SICILIA, A.; MANZANO, J.I. (en prensa). *La visión del profesorado de educación física sobre los elementos del curriculum en función del género*.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Didáctica de la educación física y el deporte*. Gymnos. Madrid.
- SARRAZIN, P., VALLERAND, R., GUILLET, E., PELLETIER, L., y CURY, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- SEYBOLD, A. (1974). *Principios Pedagógicos en la Educación Física*. Kapelusz. Buenos Aires.
- SICILIA, A.; SÁENZ-LÓPEZ, P.; MANZANO, J.I.; DELGADO, M.A. (en prensa). El desarrollo curricular de la Educación Física en primaria y secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts*, educación física y deportes.
- STENHOUSE, L. (1984). *La investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- VICENTE PEDRAZ, M. (1988). La Educación Física; más que una asignatura. *Revista de Educación Física*, nº 19. Ideasport. Barcelona.
- VICIANA RAMÍREZ, J. (2002). Planificar en Educación Física. Inde. Barcelona