

Didàctica de l'Educació Física

Diego Moliner Urdiales
Carlos Hernando Domingo

Didàctica de l'Educació Física

Diego Moliner Urdiales
Carlos Hernando Domingo



DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

■ Codi d'assignatura: MP 1010

UNIVERSITAT
JAUME·I

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 101
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2015

ISBN: 978-84-16356-26-3



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autor i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDIX

Introducció	
Tema 1. La didàctica de l'Educació Física	
1.1. Antecedents històrics de l'Educació Física	
1.1.1. La prehistòria.....	
1.1.2. Les civilitzacions prehel·lèniques	
1.1.3. L'antiga Grècia	
1.1.4. L'imperi romà.....	
1.1.5. L'edat mitjana	
1.1.6. El Renaixement	
1.1.7. El segle XVII	
1.1.8. El segle XVIII	
1.1.9. El segle XIX	
1.1.10. El segle XX	
1.2. Antecedents històrics de l'Educació Física a Espanya	
1.3. Conceptualització de l'Educació Física	
1.4. Marc legislatiu actual de l'Educació Física	
1.5. Corrents i tendències actuals de l'Educació Física	
1.6. Perspectives futures de l'Educació Física	
1.7. La didàctica de l'Educació Física	
1.7.1. Pedagogia i didàctica.....	
1.7.2. Didàctica general i didàctiques específiques	
1.7.3. Didàctica tradicional i didàctica moderna.....	
1.7.4. Didàctica de l'Educació Física	
1.8. Referències bibliogràfiques.....	
1.9. Referències legals	
Tema 2. La sessió i les tasques en Educació Física	
2.1. Conceptualització de la sessió d'Educació Física.....	
2.2. Antecedents històrics de la sessió d'Educació Física	
2.3. Tipus de sessions d'Educació Física	
2.4. Proposta d'un model de sessió per a l'Educació Física	
2.4.1. Informació	
2.4.2. Adaptació al medi o escalfament.....	
2.4.3. Assoliment d'objectius	
2.4.4. Adaptació a la normalitat o tornada a la calma	
2.4.5. Anàlisi de resultats	
2.5. Les tasques en Educació Física	

2.6. Tipus de tasques en Educació Física.....	
2.6.1. Tipus de tasques segons la complexitat.....	
2.6.2. Tipus de tasques segons el nivell d'informació disponible.....	
2.7. Referències bibliogràfiques.....	

Tema 3. Recursos metodològics en l'ensenyament de l'Educació

Física.....	
3.1. La comunicació en Educació Física.....	
3.1.1. La comunicació inicial en Educació Física.....	
3.1.2. El <i>feedback</i> en Educació Física.....	
3.2. La formació de grups en Educació Física.....	
3.3. Els materials en Educació Física.....	
3.4. El factors ambientals en Educació Física.....	
3.5. El temps en Educació Física.....	
3.6. La situació i el desplaçament del professorat en Educació Física.....	
3.7. Els estils d'ensenyament en Educació Física.....	
3.8. Referències bibliogràfiques.....	

Tema 4. La programació en Educació Física.....

4.1. El procés d'ensenyament-aprenentatge.....	
4.2. La programació didàctica.....	
4.3. Referències bibliogràfiques.....	
4.4. Referències legals.....	

Tema 5. L'avaluació en Educació Física.....

5.1. Concepte d'avaluació.....	
5.2. Tipus d'avaluació.....	
5.3. L'avaluació en el marc legislatiu actual.....	
5.3.1. L'avaluació de l'alumnat.....	
5.3.2. La qualificació de l'alumnat.....	
5.3.3. L'avaluació de la pràctica docent.....	
5.4. Referències bibliogràfiques.....	
5.5. Referències legals.....	

Agraïments.....	
-----------------	--

Introducció

L'Educació Física com a matèria escolar, presenta una sèrie de característiques que la diferencien de la resta de matèries (p. ex., el seu caràcter pràctic, les infraestructures i materials necessaris, les interaccions que es produeixen entre els diferents elements que participen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, etc.). Per tant, resulta evident que el docent d'Educació Física requereix d'una sèrie d'habilitats i competències professionals específiques que li permeten programar i dur a terme processos d'ensenyament-aprenentatge eficaços.

La present obra pretén ser una guia per a l'assignatura Didàctica de l'Educació Física que s'imparteix en el primer curs del Grau de Mestre/e d'Educació Primària a la Universitat Jaume I. Aquesta obra s'ha desenvolupat seguint l'estructura que presenta l'assignatura Didàctica de l'Educació Física, i tractant d'introduir-hi els continguts sobre la base de l'actual marc legislatiu nacional i autonòmic.

El tema 1 constitueix una introducció a la didàctica de l'Educació Física. Partint d'un breu repàs històric, es pretén que l'alumne conega l'evolució de l'Educació Física, així com la seua situació actual i les perspectives de futur. El tema 2 desenvolupa les diferents estructures que poden adoptar les sessions d'Educació Física, alhora que mostra les diverses possibilitats de modificació que presenten les tasques que les integren. El tema 3 tracta d'oferir una visió general sobre les estratègies didàctiques més habituals en l'àmbit de l'Educació Física, fent especial èmfasi en els estils d'ensenyament. El tema 4 defineix el marc legislatiu actual i presenta les característiques bàsiques del model de programació vigent en l'etapa d'Educació Primària. Finalment, el tema 5 ofereix diversos recursos a l'hora d'avaluar l'Educació Física sobre la base de l'actual marc legislatiu.

TEMA 1

La didàctica de l'Educació Física

1.1. Antecedents històrics de l'Educació Física

L'Educació Física actual és el producte d'un llarg procés evolutiu que ha portat a la sistematització i la introducció de la pràctica d'activitat física en l'àmbit educatiu. A continuació anem a fer un breu repàs històric sobre els orígens i els esdeveniments més rellevants que hi ha en l'evolució de l'Educació Física des de la prehistòria fins als nostres dies. Conèixer el passat i la forma en què s'ha anat configurant i modelant l'Educació Física actual, ens permetrà entendre les seues peculiaritats per tal d'afrontar de forma més eficaç el disseny i l'aplicació dels processos d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta matèria escolar durant l'etapa d'educació primària.

Abans de començar aquest recorregut històric, cal dir que els antecedents i l'evolució històrica de l'Educació Física són el fruit dels models ideològics, religiosos i/o científics predominants en cada etapa històrica i en cada lloc, existint notables diferències en funció de la interpretació que els diferents historiadors i antropòlegs hagen fet a partir de les fonts originals consultades.

1.1.1. La prehistòria

L'activitat física ha estat present al llarg de tota la història de la humanitat. Encara que aquesta presència no ha sigut constant, les pràctiques corporals han anat evolucionant i millorant quant a organització al llarg dels segles, donant lloc al que avui dia coneixem com a Educació Física. Per tant, podem afirmar que els seus orígens es remunten als orígens de l'ésser humà, qui requeria de la seua capacitat de moviment per a sobreviure en un entorn hostil, envoltat de perills i amb nombroses dificultats per a cobrir les necessitats bàsiques.

L'activitat física en la prehistòria estava relacionada principalment amb l'instint de supervivència que permetia cobrir les necessitats bàsiques (p. ex., alimentació, vestimenta, defensa) i amb l'instint de propagació de l'espècie. A mesura que l'ésser humà transforma el seu entorn, el fet de satisfer les seues necessitats vitals resulta cada vegada més senzill, i l'activitat física comença a associar-se a altres finalitats religioses (p. ex., via de comunicació amb els déus) i formatives (p. ex., preparació per a la vida adulta).

Entre els pobles primitius trobem múltiples exemples d'activitat física en forma de danses i tasques lúdiques (Zagalaz, 2001). Tradicionalment, els progenitors, curanderos i ancians eren els encarregats de la formació física i intel·lectual de les persones més joves del grup. Quan aquests s'aproximaven a la seua adolescència havien de començar un període d'instrucció marcat per la realització de diferents rituals, danses, proves d'habilitat, demostracions de força i exhibicions de valentia on l'activitat física tenia un gran protagonisme (Van Dalen i Bennett, 1971). La manca d'escoles i estratègies formatives complexes feia que els joves foren formats a través de la imitació i de l'assaig-error, resultant de gran importància per a la supervivència de cada grup el desenvolupament de les qualitats físiques i motrius dels seus membres.

1.1.2. Les civilitzacions prehel·lèniques

La civilització xinesa és una de les més antigues de la humanitat. Malgrat la falta de coneixements científics sobre la seua història, avui en dia sabem que en l'antiga Xina les pràctiques físiques eren molt variades i perseguïen principalment objectius relacionats amb la salut i les seues creences religioses. Entre les més habituals destacaven les danses, les tècniques respiratòries, la caça, la boxa, l'esgrima, les regates, els jocs de pilota amb el peu, el llançament de pedres i les curses de carros (Barrow i Brown, 1992).

Fa més de 9000 anys la cultura índia, fortament classista i jerarquitzada, presentava diverses pràctiques físiques, però totes elles sense importància en l'àmbit educatiu. El desenvolupament intel·lectual i espiritual prevalia sobre les pràctiques físiques, les quals tenien sempre connotacions religioses i estaven orientades principalment a preservar la salut i el benestar (Van Dalen i Bennett, 1971).

Les antigues cultures mesopotàmica i egípcia (3000 a. de C.), motivades principalment per objectius militars, higiènics i el seu fort esperit de progrés, van recórrer a la pràctica d'una àmplia varietat d'activitats físiques. Entre les més habituals i esteses hi van destacar l'equitació, el tir amb arc, els jocs de pilota i les danses (Barrow i Brown, 1992).

1.1.3. L'antiga Grècia

La cultura hel·lènica va ser l'origen de molts dels elements i tòpics que hi ha avui dia en la nostra Educació Física. Malgrat utilitzar el terme «gimnàstica» per a referir-se als exercicis físics, els grecs són considerats «els pares de l'esport». A més de crear diversos jocs i especialitats esportives, la civilització hel·lènica va ser l'origen de les primeres teories de preparació esportiva, tècniques de massatge, banys, dietes i tota classe d'infraestructures i materials per al desenvolupament de les pràctiques gimnàstiques (Vázquez, 1989).

El concepte de cos i els seus valors van anar evolucionant notablement durant l'apogeu de la societat hel·lènica (segles VIII-I a. de C.), però sempre des d'una pers-

pectiva holística, on cos i ànima es mostraven íntimament relacionats. Els grecs diferenciaven la gimnàstica practicada a l'escola, amb finalitats educatives, de la gimnàstica de rendiment practicada amb finalitats competitives i higièniques. Aquesta última va ser la que a posteriori va donar lloc a la creació dels Jocs Olímpics que es van celebrar des del 884 al 394 a. de C. en l'antiga ciutat grega d'Olímpia (Zagalaz, 2001).

Les dues ciutats estat més excel·lents de l'imperi hel·lè, Atenes i Esparta, presentaven concepcions molt diferents sobre les pràctiques corporals. A Esparta es va desenvolupar el que podríem denominar gimnàstica militar, mentre que a Atenes va sorgir una concepció de cultura corporal higiènica i estètica orientada cap al desenvolupament harmònic i equilibrat dels seus habitants. De fet, Atenes constitueix el primer lloc on s'ha pogut identificar una pràctica sistemàtica d'exercici físic durant el període educatiu, posant-se de manifest la dicotomia entre ànima i cos, tan present en tota la filosofia occidental (Vicente, 1988).

De forma tràgica, la gran evolució que van experimentar les pràctiques físiques durant l'etapa hel·lènica, es va veure frenada per diverses causes entre les quals van destacar les guerres del Peloponès entre Atenes i Esparta, la professionalització que van patir les pràctiques gimnàstiques durant el desenvolupament de l'imperi romà, i la censura exercida pel cristianisme enfront de qualsevol forma de culte al cos.

1.1.4. L'imperi romà

La cultura romana, malgrat ser considerada com una prolongació de la cultura grega, va posar un major èmfasi en el desenvolupament espiritual de l'ésser humà respecte al seu desenvolupament físic o corporal. De forma global, podem afirmar que durant l'imperi romà les pràctiques físiques van decaure de forma progressiva, prevalent aquelles de marcat caràcter militar i circense (Barrow i Brown, 1992). La gimnàstica va perdre la seua rellevància en l'àmbit educatiu, quedant relegada a una preparació bèl·lica basada en l'equitació, la lluita, la natació i les curses. A mesura que l'imperi decaïa, els romans es transformaven en espectadors de jocs i competicions cada vegada més cruels i sagnants com les famoses batalles de gladiadors.

1.1.5. L'edat mitjana

Després de la caiguda de l'imperi romà, i en plena etapa de recessió, l'Església es va convertir en la principal institució de poder a nivell internacional. L'extensió del cristianisme va aguditzar la visió dualista en la qual l'ànima i els aspectes espirituals eren els elements fonamentals, mentre que el cos era concebut com un instrument de pecat. La postura de l'Església topava amb la realització de pràctiques corporals, la qual cosa va suposar una important limitació per a l'exercici d'activitat física. Amb un sistema educatiu pràcticament desintegrat i centrat en

els aspectes espirituals, la pràctica d'activitat física va quedar exclosa de l'àmbit educatiu i va deixar d'estar present en la vida quotidiana de la gent durant aquesta fosca etapa de la història (segles v-xv). Només es van mantenir els entrenaments de caràcter bèl·lic centrats en el maneig d'armes i l'equitació, així com algunes pràctiques físiques de marcat caràcter recreatiu com les caceres, els tornejos i alguns jocs populars de gran violència (p. ex., la *soule*).

1.1.6. El Renaixement

El Renaixement va constituir una època de forts canvis socials, polítics i econòmics que van influir notablement sobre l'educació. El ressorgiment de la cultura clàssica va fer que la bellesa i el domini del cos tornaren a ser elements importants en la vida de l'ésser humà, qui cercava el seu equilibri personal i un desenvolupament harmònic, tal com es reflecteix en la famosa cita llatina de Juvenal *mens sana in corpore sano*. Durant els segles xv-xvi va sorgir un gran interès per incloure les pràctiques corporals com l'equitació, les curses, els salts, l'esgrima, o els jocs entre els continguts educatius. Gràcies als múltiples pedagogs humanistes de l'època (p. ex., Guarino Guarini de Verona, Vittorino Rambaldoni da Feltre, León Batista Alberti, Roger Ascham, Thomas Elyot, Richard Mulcaster, Erasmo de Rotterdam, Antonio de Nebrija, Luis Vives...), la cura corporal i el desenvolupament de les capacitats motrius es van consolidar entre els continguts educatius més rellevants (Álvarez, 1999). Açò podem afirmar que va suposar la base de l'Educació Física moderna, ja que va permetre que en els posteriors segles xviii-xix aparegueren els grans sistemes gimnàstics.

1.1.7. El segle xvii

Després de l'aparició d'una sèrie d'obres sobre la utilitat de l'activitat física en l'educació, la religió va tornar a prendre gran força i va relegar a les pràctiques físiques amb caràcter educatiu a un segon pla. Les noves influències filosòfiques racionalistes sobre l'educació com la de René Descartes (1596-1650), van donar motiu a una concepció dualista de l'ésser humà, entenent el cos com una màquina que l'Educació Física podia optimitzar. Altres filòsofs contemporanis van recórrer a la pràctica d'exercicis físics per tal d'aconseguir una bona salut, millorar el domini corporal i recrear l'esperit. Entre ells va destacar l'anglès John Locke (1632-1704), qui va encunyar a Anglaterra per primera vegada en 1693 el terme «Educació Física».

1.1.8. El segle xviii

El segle xviii és considerat com el «segle de l'educació» o Segle de les Llums. Gràcies a la revolució que va suposar el moviment intel·lectual de la Il·lustració, denominat així per la seua declarada finalitat de dissipar les tenebres de la humanitat mitjançant les llums de la raó, va començar a parlar-se de l'Educació Física

com una matèria més en el procés de formació integral de l'individu. La unió entre la necessitat de formació integral i el contacte amb la naturalesa va donar lloc al naturalisme. Aquest moviment inspirat en la Il·lustració i basat en la creença que la naturalesa constitueix la fi i el mètode de l'ensenyament de l'ésser humà, va impulsar les activitats corporals amb una doble orientació mèdica i educativa. Van destacar-hi el metge suís J. Ballexserd, qui en 1762 va utilitzar per primera vegada a França el terme *Educació Física*, i sobretot la figura de Jean Jacob Rousseau (1712-1778), considerat el fundador de l'educació natural i pare de l'Educació Física moderna gràcies a la seua obra *L'Emile*. Altres pedagogs com Johann Bernhard Basedow (1723-1790), Guts Muths (1754-1839), Jean Henric Pestalozzi (1746-1827) o l'espanyol Melchor Gaspar de Jovellanos (1744-1810) van posar de manifest diverses aplicacions educatives de l'activitat física, establint en alguns casos sistemes d'exercici propis amb finalitats formatives.

1.1.9. El segle XIX

A partir del segle XIX, amb l'aparició de les primeres escoles i moviments gimnàstics, va començar el que podríem denominar l'Era Gimnàstica Moderna (Langlade i De Langlade, 1986). Gràcies a la continuació de les aportacions dels pedagogs del segle passat com Rousseau, Basedow, Muths o Pestalozzi, entre d'altres, l'Educació Física va començar a adquirir la fonamentació científica i la sistematització que no tenia fins a aquest moment. Motivada en gran mesura per l'impuls que va suposar la revolució industrial, l'educació es va tornar essencialment utilitària, sent el seu objectiu principal la preparació de l'ésser humà per a la vida adulta.

L'aparició de les escoles gimnàstiques va constituir un fenomen clau en la història de l'Educació Física i l'esport. Cada àmbit geogràfic va desenvolupar una teoria gimnàstica pròpia en funció de les seues peculiaritats físiques, però basada en els principis i tradicions establerts durant els segles anteriors. És possible identificar quatre grans escoles gimnàstiques les quals, malgrat els seus diferents plantejaments, ens permeten identificar alguns dels continguts propis de l'Educació Física actual tals com l'esport, la gimnàstica, els jocs, les danses o l'expressió corporal, entre d'altres.

- L'Escola Alemanya va ser creada per dos autors amb plantejaments antagònics. Guts Muths (1754-1839), pedagog i humanista alemany, va ser considerat el pare de la gimnàstica pedagògica moderna. Partint de les influències de Rousseau i Pestalozzi, va oferir una concepció naturalista de l'activitat física amb finalitats educatives i curatives. En el costat oposat, Friederich Ludwing Jahn (1778-1852), marcat per un fort sentiment nacionalista i amb la idea de crear una joventut forta que fora capaç de defensar el país, va desenvolupar un sistema gimnàstic centrat en el desenvolupament de la força i de la capacitat de lluita.
- L'Escola Sueca va ser iniciada per Franz Nachteggall (1777-1847) amb la introducció en 1801 de la gimnàstica com a assignatura en l'ensenyament primari, i la fundació en 1804 de l'Institut Militar de Gimnàstica. El seu

màxim representant va ser Pier Henrich Ling (1776-1839), qui sota la influència de Muths i Nachteggall, i recolzat pel seu fill Hjalmar Ling (1820-1866) va crear un mètode gimnàstic analític amb moviments lents i dirigits, basat fonamentalment en l'anatomia i la fisiologia humana. Aquesta gimnàstica sueca correctiva amb i sense aparells tenia per objecte mantenir una bona salut i assegurar un desenvolupament harmònic del cos. Gràcies al Real Institut Central d'Estocolm, on s'impartien els estudis de docent, la gimnàstica sueca es va situar en l'àmbit universitari i es va estendre per Europa i els Estats Units fins a començaments del segle xx. Posteriorment, a causa de les crítiques dels seus múltiples detractors, van començar a introduir-se variacions que van donar lloc a un mètode gimnàstic menys rígid denominat gimnàstica neosueca.

- L'Escola Francesa va tenir en el valencià Francisco d'Amorós (1770-1848) el seu màxim exponent. Amorós, inspirat en Muths i basant-se en els mètodes de Pestalozzi, va optar per una gimnàstica global i utilitària que formava la moral i preparava tot el cos de l'individu per a la vida adulta, millorant la seua condició física, dotant-li de major estètica i permetent un major domini corporal.
- L'Escola Anglesa es va basar en els plantejaments de Thomas Arnold (1795-1842), qui va tenir una importància decisiva en el desenvolupament del fenomen esportiu a partir de 1827. Arnold va fomentar entre la joventut la pràctica de jocs reglamentats que van donar lloc a l'aparició de l'esport. Aquesta forma peculiar d'entendre l'Educació Física va passar dels col·legis a les universitats, estenent-se finalment a la resta del món a través de les colònies de l'imperi britànic. No obstant això, el desenvolupament del fenomen esportiu actual es deu fonamentalment a la figura del baró Pierre de Coubertin (1863-1937), pedagog francès que va lluitar per introduir els esports en els col·legis i va ser l'organitzador dels primers Jocs Olímpics moderns a Atenes durant el mes d'abril de 1896.

L'evolució de les diferents escoles gimnàstiques es va produir de forma molt desigual. Mentre que l'Escola Alemanya va romandre estancada en els seus orígens, l'Escola Sueca va iniciar un procés de flexibilització a principis del segle xx. Per la seua banda, l'Escola Anglesa va experimentar un gran creixement a nivell mundial influenciant notablement els nous mètodes d'Educació Física.

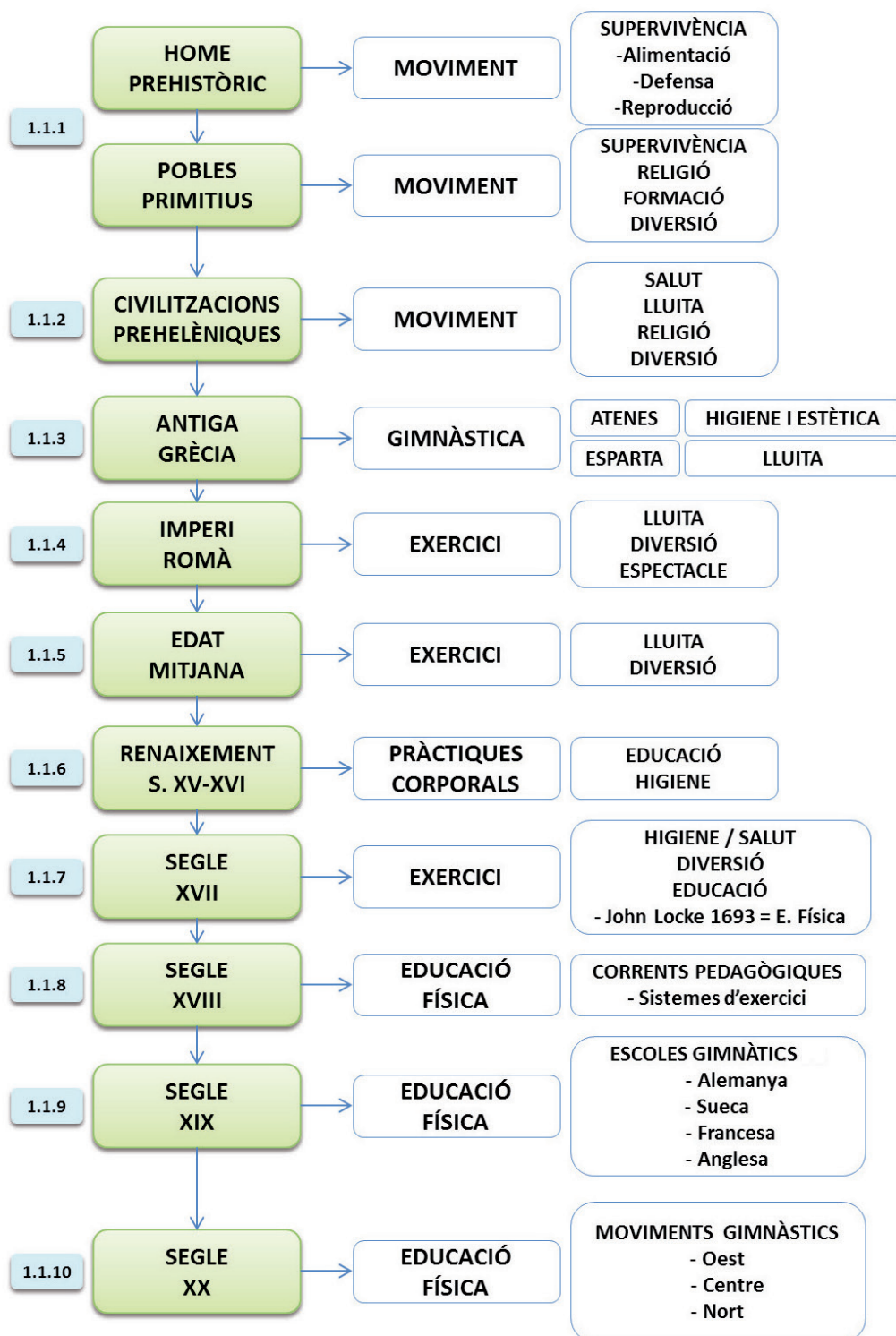
1.1.10. El segle xx

Després de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) va existir una proliferació de mètodes en Educació Física molt diferents de les tendències clàssiques de les antigues escoles gimnàstiques. Les contínues manifestacions de l'Educació Física que es venien produint al llarg del segle XIX van continuar la seua evolució fins a consolidar-se a principis del segle xx en tres grans moviments gimnàstics, amb unes diferències cada vegada més acusades entre ells i amb una important influència sobre l'Educació Física escolar.

- El Moviment de l'Oest (França) va unir la visió naturalista de la gimnàstica amb els estudis científics. George Hèrbert (1857-1957), amb el seu mètode natural, va aportar una visió global de la pràctica d'exercici físic en un entorn natural. Philippe Tissié (1852-1935), Esteban Marey (1830-1904) i Fernand Lagrange (1845-1909) van aportar una visió científica de l'exercici, analitzant els seus efectes sobre el cos, la intel·ligència i el caràcter de la persona. Finalment, Georges Demeny (1850-1917), principal representant d'aquest moviment, va tractar de cercar una via intermèdia entre la gimnàstica d'Amorós i la gimnàstica sueca, sent un clar referent de l'Educació Física moderna gràcies a la unió de ciència, racionalitat i funcionalitat en el seu mètode gimnàstic.
- El Moviment del Centre (Alemanya, Àustria i Suïssa) va tenir com a màxims exponents a Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Rudolf Bode (1881-1971), Karl Gaulhofer (1885-1941) i Margarete Streicher (1891-1983). Aquest Moviment va donar lloc al naixement de la gimnàstica moderna i de la gimnàstica escolar austríaca, ambdues basades en la dansa, la música i l'expressió corporal.
- El Moviment del Nord (Escandinàvia) va comptar amb les aportacions de diferents personatges com Eli Björkstén (1870-1947), Johannes Lindhard (1870-1947) i Josef Gottfrid Thulin (1876-1965), entre d'altres, els quals van establir noves manifestacions rítmiques i expressives de la tradicional gimnàstica sueca. Partint de les bases de l'Escola Sueca de Ling, aquest moviment va donar lloc a l'aparició de la gimnàstica neo-sueca, més flexible i lúdica que la seua antecessora.

La importància adquirida per l'Educació Física al llarg de la primera meitat del segle XX resulta indiscutible. Així, en 1953 va sorgir la Federació Internacional d'Educació Física (FIEP), com a evolució de l'antiga Federació Internacional de Gimnàstica Educativa (1923-1930) i de la Federació Internacional de Gimnàstica de Ling (1930-1953). Posteriorment es va crear el Consell Internacional d'Higiene, Educació Física i Recreació, i en 1956 es va fundar el Consell Internacional d'Educació Física i Esport de la UNESCO amb l'objectiu d'englobar a tots aquests organismes.

A mesura que avançava el segle XX, l'Educació Física s'anava institucionalitzant de forma progressiva i van començar a fer-se patents les influències mútues entre les diferents escoles i moviments gimnàstics. Van sorgir noves formes de treball i es va posar de manifest la progressiva universalització de l'Educació Física i l'esport, donant lloc als diferents corrents pedagògics que podem identificar en l'actualitat.



Esquema 1. Evolució de l'Educació Física des de la prehistòria fins al segle xx

1.2. Antecedents històrics de l'Educació Física a Espanya

En 1767, en plena Il·lustració política i sota el regnat de Carlos III, va tenir lloc la gran reforma educativa a Espanya. Els jesuïtes van ser expulsats d'Espanya i es van tancar 120 centres escolars. Malgrat els esforços per progressar i superar aquesta crisi educativa, el sistema educatiu en general i l'Educació Física en particular seguien molt allunyats de la resta d'Europa. Va ser llavors quan la societat va començar a demanar un sistema educatiu competitiu i l'Estat va plantejar la possibilitat d'incloure l'Educació Física com una matèria més del currículum educatiu.

Durant el segle XIX, la forta tradició conservadora present en el nostre país permet explicar l'escassa atenció rebuda per l'Educació Física a les escoles. No obstant això, els avanços científics i mèdics van suposar una forta influència en els plantejaments educatius durant la segona meitat del segle XIX, aconseguint-se en 1847 la inclusió de l'Educació Física dins del currículum escolar com una matèria denominada «gimnàstica» (Zagalaz, 1998).

Podem afirmar que la gimnàstica va aparèixer a Espanya de la mà de Francisco d'Amorós, estretament vinculat al moviment pestalozziano, qui va crear la seua primera escola a Tarragona (1803) i posteriorment l'Institut Gimnàstic Pestalozziano a Madrid (1806). La invasió napoleònica va provocar l'exili d'Amorós i va fer desaparèixer el seu institut. Les idees d'Amorós van ser arreplegades per Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811), qui les va incorporar a l'educació a través del Pla General d'Instrucció Pública (1809) i per la qual cosa és considerat el precursor de l'Educació Física a Espanya. Posteriorment es van produir diversos fets que van resultar clau per a l'evolució de l'Educació Física a Espanya; entre els més rellevants cal destacar la publicació del *Manual d'Educació Física i Moral* de Francisco Amorós (1830), la petició de Francisco de Aguilera (XII comte de Villalobos) per a la creació d'un Gimnàs Normal a Madrid per a professors i professores de gimnàstica (1844), la Proposició de llei per a declarar obligatòria la gimnàstica en els Instituts de Segon Ensenyament i en les Escoles Normals (1879), i la creació del Museu Pedagògic Nacional o Museu d'Instrucció Pública (1882).

Durant aquest primer període que podem denominar d'institucionalització progressiva, l'Educació Física a Espanya es va entendre com un ensinistrament corporal amb un marcat caràcter higiènic i militar. L'aïllament del país va privar el poble de nombrosos avanços culturals, tècnics i industrials, la qual cosa explica en gran mesura la reduïda i tardana influència que van tenir a Espanya les escoles i moviments gimnàstics presents a la resta d'Europa (Zagalaz, 1998).

A Espanya, la influència de les escoles gimnàstiques europees i l'inici de l'Educació Física com a tal estan associats a la promulgació de la «Llei Becerra» pel rei Alfonso XII l'any 1883. El ministre Manuel Becerra i Bermúdez (1823-1896) va crear a Madrid l'Escola Central de Professors i Professores de Gimnàstica que va començar a funcionar en 1887. La formació de docents especialitzats va suposar la incorporació progressiva de nous aspectes com el joc i l'esport, diversificant-se així el concepte d'Educació Física. No obstant això, la clausura de l'Escola Central

L'any 1892 va obrir un fosc període fins a la creació en 1919 de l'Escola Central de Gimnàstica de Toledo. Aquest fet va suposar l'inici d'una nova època per a l'Educació Física a Espanya.

Com podem observar, l'Educació Física a Espanya va travessar diferents èpoques en funció dels canvis polítics del país, passant de ser pràctica obligatòria amb els governs més liberals i progressistes, a convertir-se en voluntària o fins i tot desaparèixer amb els més conservadors. No va ser fins a l'any 1900 quan l'Educació Física va ser reconeguda com una matèria més en tots els nivells educatius (Zagalaz, 2001).

El segle xx va fer incrementar la preocupació per l'ensenyament públic en detriment del privat i religiós. L'Educació Física va experimentar constants alts i baixos i múltiples reformes entre les quals va destacar l'obligació dels aspirants a mestres a preparar-se en gimnàstica durant dos cursos (1914). El creixent interès per l'Educació Física i l'expansió del fenomen esportiu van fer proliferar la creació de clubs i federacions com la de ciclisme (1896), tir olímpic (1900), o vela (1905) entre altres. En 1924, durant la dictadura de Primo de Rivera, es va declarar obligatòria la Cartilla Gimnàstica Infantil amb l'objectiu de promoure l'Educació Física. Posteriorment, per a poder atendre aquestes necessitats es van convocar en 1926 cursos en l'Escola Central de Gimnàstica de Toledo per a especialitzar a professors i inspectors. Malgrat el reconeixement teòric de la importància de l'Educació Física, les circumstàncies del país no van permetre la seua pràctica efectiva en l'àmbit educatiu.

La II República (1931-1936) va abordar una àmplia reforma educativa, reconeixent de nou la importància de l'Educació Física en el pla d'estudis de les Escoles Normals (1933). Després de la guerra civil (1936-1939) l'esport va passar a convertir-se en un element d'afirmació del règim, i l'Educació Física es va establir com a obligatòria en tots els nivells d'ensenyament, encara que respectant la separació per sexes. L'Educació Física femenina va quedar a càrrec de la Secció Femenina, mentre que la masculina va ser organitzada pel Front de Joventuts.

Durant les primeres dues dècades del règim franquista, l'esport va cobrar gran intensitat, establint-se entre altres els Campionats Escolars Nacionals amb l'objectiu de promocionar l'Educació Física i l'esport entre la joventut espanyola (Zagalaz, 2001). A partir de 1967, el professorat d'Educació Física va passar a formar-se en els Instituts Nacionals d'Educació Física, els quals van començar a convertir-se en Facultats a partir de l'any 1993. Però va ser a partir dels anys setanta quan podem observar un progrés significatiu de l'Educació Física en el nostre país allunyada de la visió higienista i militar de Jovellanos, i un canvi en la mentalitat de la societat que va començar a considerar l'esport com una pràctica recreativa i utilitària (Zagalaz, 2001).

La llei d'educació de 1970 va assegurar les bases sobre la instauració de l'Educació Física com a matèria obligatòria en tots els nivells educatius, encara que en la pràctica açò no va ocórrer fins a passats vint anys amb la nova Llei d'ordenació general del sistema educatiu de 1990 (LOGSE). Paral·lelament, com a conseqüència de la Llei de reforma universitària (LRU) de 1983 i del decret de 1991, es va crear en la Universitat l'especialitat d'Educació Física en les Escoles de Formació del Professorat, avui dia convertides en Facultat d'Educació.

Sense cap dubte, l'última dècada del segle xx va tenir un gran poder de transformació sobre l'Educació Física. La celebració dels Jocs Olímpics de Barcelona 1992, les creixents tendències socials de culte al cos i salut, la major disposició de temps d'oci, i la creació de nombroses instal·lacions esportives públiques van suposar un notable increment de la pràctica d'activitat física per part de tota la societat i van transformar els plantejaments de l'Educació Física escolar.

1.3. Conceptualització de l'Educació Física

Abordar el concepte d'Educació Física és una tasca delicada i complexa, però necessària si es vol entendre la identitat pròpia d'aquesta matèria. L'Educació Física es presenta íntimament lligada al concepte d'educació. Per tant, la nostra aproximació conceptual parteix de la idea que l'Educació Física no és un procés educatiu de la part «física» de l'ésser humà, sinó un procés educatiu a través d'aquesta part «física».

El terme educar prové del llatí *educere* «guiar, conduir» o *educare* «formar, instruir». Segons el diccionari de la Real Academia de la Lengua Española, educar és 1) dirigir, encaminar, adoctrinar; 2) desenvolupar o perfeccionar les facultats intel·lectuals i morals del xiquet o del jove per mitjà de preceptes, exercicis, exemples, etc., i 3) ensenyar els bons usos d'urbanitat i cortesia. Per tant, podem entendre l'educació com un procés gràcies al qual l'ésser humà desenvolupa les seues aptituds i assimila els valors i coneixements del grup al qual pertany, tornant-se membre de la comunitat.

Si bé l'Educació Física comparteix els plantejaments propis de l'educació, podem trobar certs matisos quant a l'ocupació dels mitjans que utilitza, però sempre mantenint com a nucli comú la funció educativa dins de l'àmbit social.

El concepte actual d'Educació Física s'ha anat construint al llarg de la història sobre la base de les irregulars aportacions de les denominades ciències afins com la medicina, la biomecànica, la pedagogia o la psicologia, entre d'altres, que han permès dotar d'un corpus científic aquesta matèria educativa.

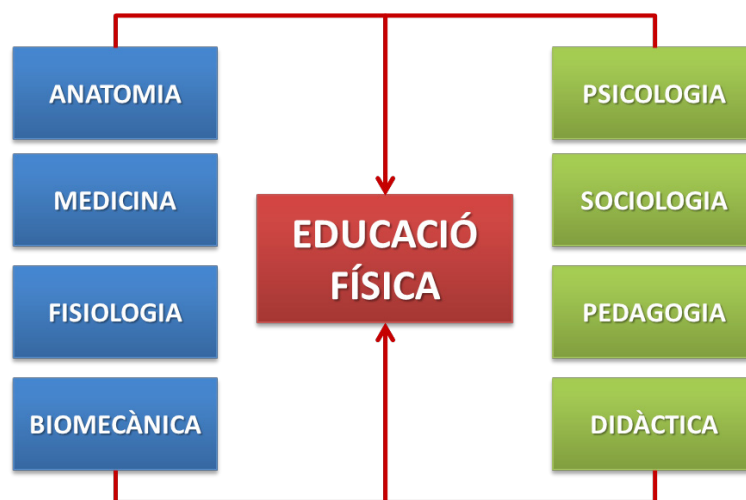


Figura 1. Ciències afins de l'Educació Física

Les aportacions i la influència que cadascuna de les ciències afins ha exercit sobre l'Educació Física es deu, en gran mesura, a l'evolució que el concepte de cos ha experimentat al llarg de la història de les diferents cultures. La tradicional dualitat entre el cos i la ment, on tant l'aspecte espiritual com cognitiu prevalien sobre el corporal, ha evolucionat en els nostres dies en una nova concepció de l'ésser humà en la qual ambdues parts es presenten com un tot indivisible i interrelacionat. Aquesta visió holística de l'ésser humà predominant en la nostra societat actual, ha ajudat a identificar els múltiples efectes que l'Educació Física té sobre les persones més enllà del merament corporal.

Al llarg de l'últim segle són nombrosos els autors que han tractat de cercar el concepte d'Educació Física sobre la base d'una definició pròpia. No obstant això, segons Zagalaz (2001) l'origen del terme s'atorga a John Locke a Anglaterra (1693) i Jacques Ballexserd (1762) a França.

- José María Cagigal (1979) va definir l'Educació Física com «el procés d'ajudar l'individu en el correcte desenvolupament de les seues possibilitats personals i de relació social amb especial atenció a les seues capacitats físiques de moviment i expressió».
- Pierre Parlebas (1988) va descriure l'Educació Física com «una pràctica d'intervenció que exerceix una influència sobre les conductes motrius dels participants en funció de normes educatives implícites o explícites, considerant la matèria d'Educació Física com l'àrea de l'escolaritat preocupada per les conductes motrius dels alumnes».
- Manuel González (1993) tractava de definir l'Educació Física des d'un punt de vista etimològic com «la ciència i l'art d'ajudar a l'individu en el desenvolupament de les seues facultats de moviment, i amb elles el de la resta de les seues facultats personals».
- La Federació Internacional d'Educació Física, en el seu *Manifest de l'Educació Física* (2000) defineix l'Educació Física com «l'element de l'educació que utilitza sistemàticament les activitats físiques i la influència dels agents naturals (p. ex., aire, sol, aigua, etc.), com a mitjans específics».
- Domingo Blázquez (2001), un dels autors nacionals més influents en l'àmbit de la didàctica de l'Educació Física defineix l'Educació Física com «una pràctica d'ensenyament escolar obligatori, estructurada a través de l'aprenentatge de conceptes, procediments, actituds, valors i normes, i que utilitza una didàctica específica per a l'educació de les conductes motrius, contribuint a l'èxit de l'alumnat».

Seguint a Pedro Sáenz-López (1997), i després d'analitzar les diverses definicions d'Educació Física, podem afirmar que els conceptes associats que més es repeteixen són el caràcter científic, el caràcter educatiu, les conductes motrius i el cos. Açò ens posa de manifest que no hem de confondre l'Educació Física amb una activitat de

recreació ni amb la pràctica esportiva. Les finalitats educatives d'aquesta matèria obliguen el docent a anar més enllà de la mera recreació i la iniciació esportiva, havent de fomentar l'autonomia i la capacitat crítica de l'alumne.

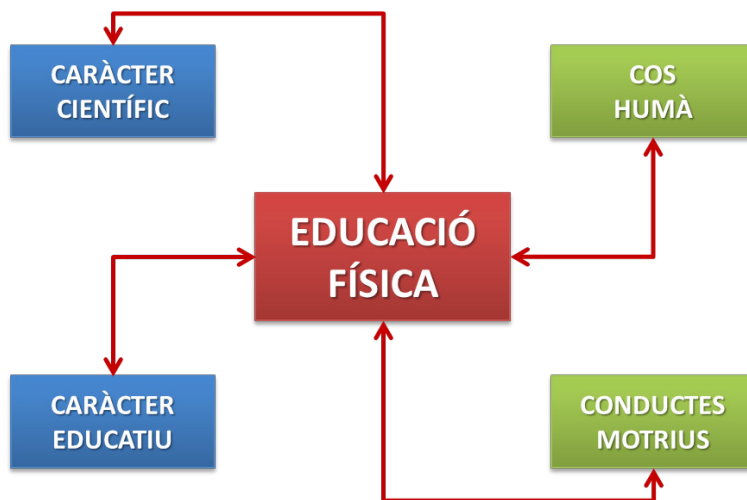


Figura 2. Conceptes comuns a les definicions de l'Educació Física

En la nostra opinió, l'Educació Física pot definir-se com la ciència que estudia la motricitat humana per a utilitzar-la com a eina educativa en l'entorn escolar reglat, contribuint al desenvolupament integral de l'alumnat sobre la base del marc legislatiu vigent.

1.4. Marc legislatiu actual de l'Educació Física a Espanya

L'article 143 de la Constitució espanyola (1978), contempla la transferència de competències a les 17 comunitats autònomes que configuren l'Estat espanyol. Després de la finalització d'aquest procés l'any 2000, resultava necessari simplificar la normativa vigent per a fer-la més senzilla i comprensible. Així, l'Estat espanyol, mostrant un especial interès per la qualitat de l'educació i la igualtat d'oportunitats, va optar per establir un nou marc legislatiu a través de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), i la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE). Aquest nou marc legislatiu ha ampliat el període obligatori de 8 a 10 anys, dividint-ho en dues etapes; Educació Primària (6 cursos) i Educació Secundària Obligatòria (4 cursos). Així mateix, ha reconegut l'Educació Física com una de les matèries obligatòries del currículum en ambdues etapes.

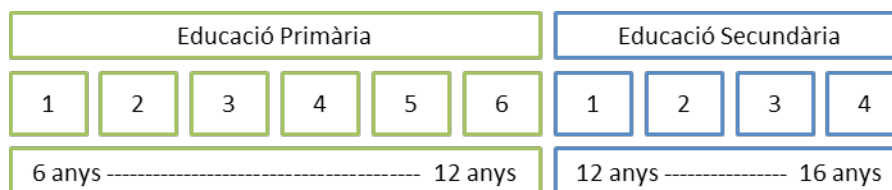


Figura 3. Estructura del sistema educatiu obligatori a Espanya segons la LOE

En relació a l'etapa d'Educació Primària, a nivell estatal s'han establert recentment els ensenyaments mínims en el Reial decret 126/2014, de 28 de febrer i en l'Ordre ECD 686/2014, de 23 d'abril, que a la nostra comunitat s'ha concretat a través del Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

A nivell universitari, l'actual oferta de titulacions universitàries de grau, contempla exclusivament la formació específica en Educació Física per als futurs docents d'Educació Secundària Obligatoria a través del Grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Per la seua banda, malgrat la gran importància que té l'Educació Física durant la infància, l'actual titulació generalista de Grau en Mestra/e d'Educació Primària contempla una limitada especialització en Educació Física fruit de les mencions reconegudes en el «Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Després de l'extinció de l'antiga Diplomatura en Mestra/e d'Educació Física, els futurs mestres d'Educació Primària han vist minvada la seua formació en aquesta matèria. En la Universitat Jaume I de Castelló, la recent «Resolució de 6 de maig de 2013, de la Universitat Jaume I, per la qual es publica la modificació del pla d'estudis de Graduat en Mestra/e d'Educació Primària», estableix que la menció en Educació Física comporta exclusivament la superació de dues assignatures obligatòries com són «Didàctica de l'Educació Física» i «Fonaments de l'Acció Motriu», i dues assignatures optatives com ara «Recursos en Educació Física» i «Pràcticum II».



5371 *Resolución de 6 de mayo de 2013, de la Universidad Jaume I, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Primaria.*

Mención en Educación Física

Asignatura	Carácter	Créditos	Curso
Didáctica de la Educación Física.	OB	6	1
Fundamentos de la Acción Motriz.	OB	8	4
Recursos en Educación Física.	OP	6	3
Practicum II (mención Educación Física).	OP	26	4

Figura 4. Estructura de la menció en Educació Física del Grau en Mestra/e d'Educació Primària per la Universitat Jaume I

1.5. Corrents i tendències actuals de l'Educació Física

Amb la progressiva dissipació dels Moviments Gimnàstics durant la segona meitat del segle XX, va començar a parlar-se de diferents tendències en l'àmbit de l'Educació Física. Seguint les aportacions de Benilde Vázquez (1989), és possible afirmar que l'Educació Física actual està configurada sobre la base de tres grans corrents educatius:

- L'educació físico-esportiva (cos acrobàtic): Els seus orígens es troben a la fi del segle XIX gràcies a la introducció dels jocs esportius en els col·legis anglesos per part de Thomas Arnold, i a la reinstauració dels Jocs Olímpics moderns de la mà del baró Pierre de Coubertin. Aquest corrent entén l'Educació Física com un aprenentatge per a la pràctica esportiva competitiva, on l'esport és el contingut central a desenvolupar. Les classes són concebudes com a sessions d'entrenament en les quals el principal objectiu és l'aprenentatge de les tècniques i estratègies específiques de l'esport.
- L'educació psicomotriu (cos pensant): Els seus inicis es troben a França entre els anys 1950 i 1960, i arriba a Espanya una dècada més tard. Aquest corrent advoca per la ruptura de la tradicional concepció dual de l'ésser humà a través del seu desenvolupament integral (cos i ment). Partint d'un coneixement profund de l'evolució física i psicològica de l'individu, aquest corrent se centra en treballar les seues capacitats perceptivo-motrius per sobre de l'aprenentatge de gestos tècnics concrets. Les sessions d'Educació Física es conceben com a moments d'exploració en els quals cada alumne cerca les seues pròpies respostes davant les diferents situacions que li planteja el docent.
- L'expressió corporal (cos comunicant): La seua presència comença a expandir-se en la dècada de 1960, convertint-se en una alternativa a l'omnipresent esport en les classes d'Educació Física. Aquest corrent utilitza una pedagogia basada en l'exploració del moviment, cercant el desenvolupament de l'expressivitat i la creativitat a través d'activitats corporals com la dansa, la dramatització o el mim. Les sessions d'Educació Física són concebudes com un temps per a la creació corporal partint d'una música, un poema, o qualsevol altra manifestació artística o cultural. Tant els alumnes com el docent experimenten conjuntament, relativitzant la importància dels aspectes tècnics i prevalent la capacitat artística i creativa.

No obstant això, sobre la base de les aportacions de María Luisa Zagalaz (2001), a aquestes tres corrents podem sumar el corrent sociomotriu de Pierre Parlebas, qui considera insuficient la concepció individual del moviment humà proposant passar d'una anàlisi individual de la motricitat a una anàlisi social. Tal com es desprèn del actual marc legislatiu, aquest corrent ha servit de base a l'hora de desenvolupar l'actual currículum d'Educació Física per a l'etapa d'Educació Primària («Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria»). De forma general, les sessions d'Educació Física estan basades

principalment en el joc i són concebudes com a experiències motrius socials en les quals la motricitat individual està condicionada per la motricitat dels companys, dels adversaris, i per les condicions d'incertesa que genera el propi entorn motriu.

A més, Zagalaz (2001) identifica altres corrents que malgrat quedar fora del nostre àmbit d'estudi, mereixen ser tinguts en compte per la seua influència en l'Educació Física actual.

- El corrent centre-europeu.
- El corrent de les habilitats motrius bàsiques.
- El corrent multi-esportiu.
- El corrent alternatiu.
- El corrent d'activitats a la naturalesa.
- El corrent d'activitat física i salut.
- El corrent de turisme i esport.

1.6. Perspectives futures de l'Educació Física

Si bé l'Educació Física actual a Espanya gira entorn de quatre grans blocs de continguts (habilitats perceptiu motrius, habilitats motrius bàsiques, activitats físiques artístic-expressives, activitat física i salut), analitzant l'actual marc legislatiu tant a nivell nacional com a autonòmic, destaca la presència de termes com a qualitat de vida, higiene, benestar personal o salut. De fet, tal com s'estableix en l'Ordre ECD 686/2014 i el Decret 108/2014, un dels quatre blocs de continguts en els quals es troba estructurada l'àrea d'Educació Física es denomina literalment «activitat física i salut».

Actualment, és possible observar un creixent interès de tota la societat cap a estils de vida saludables com l'alimentació o la pràctica regular d'activitat física. L'alarmant increment de patologies associades al sedentarisme (Tremblay *et al.*, 2011; Thorp *et al.*, 2011), i les nombroses evidències científiques que posen de manifest els beneficis per a la salut associats a la pràctica regular d'activitat física (Janssen i LeBlanc, 2010), estan convertint-se en elements clau a l'hora d'orientar l'assignatura d'Educació Física durant l'etapa d'educació primària. De fet, són cada vegada més els docents d'Educació Física que desenvolupen en les seues classes els diferents blocs de continguts establerts en el marc legislatiu, però sense perdre de vista el foment dels hàbits higiènics i saludables.

En la nostra opinió, el futur de l'Educació Física tant a Espanya com en molts altres països desenvolupats, sembla orientar-se cap a la promoció i el manteniment de la salut i la qualitat de vida. Sense cap dubte, l'Educació Física constitueix una matèria única a través de la qual resulta relativament senzill transmetre hàbits, valors i actituds positives relacionades amb la salut. Per tant, sense perdre de vista la seua diversitat de continguts, l'Educació Física haurà d'afrontar en els pròxims anys el repte d'assumir el seu paper de matèria dinamitzadora de la salut en els centres escolars, alhora que haurà de complir amb la seua funció educativa integral de l'alumne.

1.7. La didàctica de l'Educació Física

1.7.1. Pedagogia i didàctica

Segons l'actual marc legislatiu en Educació Primària, els alumnes en finalitzar aquesta etapa han d'haver desenvolupat set competències («Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria»). Açò vol dir que després dels primers sis cursos d'escolaritat obligatòria, els alumnes han de posseir certes destreses i coneixements bàsics per al seu desenvolupament personal com a membres actius de la societat. L'adquisició d'aquestes competències no implica només la impartició d'uns continguts per part del docent, sinó la creació de situacions que faciliten l'aprenentatge de l'alumne, és a dir, de processos d'ensenyament-aprenentatge que assegurin la consecució de les competències establides.

El terme *didàctica* prové del grec «διδασκτικός», i segons la Real Academia Española fa referència a «l'art d'ensenyar». Per tant, podem definir el terme *didàctica* com la ciència centrada en l'estudi dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Així mateix, si considerem la pedagogia com la ciència de l'estudi de l'educació, la didàctica seria la part de la pedagogia encarregada de l'estudi de les tècniques i els mètodes d'ensenyament.

1.7.2. Didàctica general i didàctiques específiques

Sobre la base del context educatiu a què fa referència el terme didàctica, podem parlar de didàctica general i de didàctiques específiques. La didàctica general té com a objectiu establir normes bàsiques d'actuació i principis generals per a un òptim desenvolupament dels processos d'ensenyament-aprenentatge sense tenir en compte la disciplina que cal tractar. A partir d'una anàlisi crític s'identifiquen els problemes comuns a tots els processos d'ensenyament i es dissenyen solucions genèriques. Per la seua banda, les didàctiques específiques estudien les diferents disciplines per a identificar problemes i dificultats concretes de cadascuna d'elles, i així establir estratègies metodològiques que possibiliten l'òptim desenvolupament dels processos d'ensenyament-aprenentatge propis de la disciplina en qüestió.

1.7.3. Didàctica tradicional i didàctica moderna

Des d'una perspectiva històrica, la forma de transmetre un coneixement s'ha basat en la imitació. Aquella forma primitiva de didàctica va anar evolucionant fins a constituir el que denominem didàctica tradicional. Aquesta didàctica considera l'alumne com un element totalment passiu que es limita a assimilar els continguts impartits. Per la seua banda, el docent adquireix tot el protagonisme establint la seua pròpia metodologia al marge dels seus alumnes i plantejant objectius principalment teòrics basats en la retenció de coneixements.

Gràcies a les aportacions de les ciències afins i a les noves demandes de la societat, la didàctica tradicional va anar evolucionant cap al que avui dia denominem didàctica moderna. Aquesta nova tendència didàctica situa l'alumne com el protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge, sent el docent un orientador que adapta els seus mètodes a les característiques dels seus alumnes, establint objectius principalment de caràcter pràctic i sent flexible en els continguts a impartir.

1.7.4. Didàctica de l'Educació Física

Les característiques pròpies que presenten els processos d'ensenyament-aprenentatge en l'àmbit de l'Educació Física, posen de manifest la necessitat de desenvolupar una didàctica específica que aporte solucions als problemes i situacions propis d'aquesta matèria. Segons Villada i Vizuet (2002), la didàctica de l'Educació Física presenta els processos d'ensenyament-aprenentatge que es produeixen en l'assignatura d'Educació Física i ofereix els recursos necessaris per a orientar-los de forma eficaç segons el marc social. Podem dir que la didàctica de l'Educació Física ensenya al futur mestre a planificar, organitzar i controlar els processos d'ensenyament-aprenentatge, adaptant-los a situacions concretes (p. ex., legislació, alumnes, entorn, etc.).

Assignatura teòrica	Educació física
Sedentarisme	Activitat física
Implicació cognitiva	Implicació integral
Aula teòrica	Zona esportiva
Llapis i paper	Sabates i roba esportiva
Sense risc	Risc de lesió
Interacció limitada	Interacció constant
Motivació reduïda	Molta motivació

Figura 5. Principals diferències entre les assignatures teòriques i l'Educació Física (adaptat de Sánchez, 1992)

1.8. Referències bibliogràfiques

- ÁLVAREZ, E. (1999): *La Educación Física en la pedagogía humanista italiana e inglesa de los siglos XV y XVI*, Apunts; Educación Física y Deportes
- BARROW, H. M., BROWN, J. P. (1992): *Hombre y Movimiento*, Doyma, Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (2001): *La educación física*, Inde, Barcelona.
- CAGIGAL, J. M. (1979): *Cultura intelectual y cultura física*, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (2000): *Manifiesto de la Educación Física*. <http://usuarios.arnet.com.ar/otanez/menu/manifestom.htm>.
- GONZÁLEZ, M. (1993): «La Educación Física: Fundamentación Teórica y Metodológica», en vv. AA.: *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*, vol. 1, Inde, Barcelona.
- JANSSEN, I., LEBLANC, A. G. (2010): *Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth*, Int J Behav Nutr Phys Act.
- LANGLADE, A., DE LANGLADE, N. R. (1986): *Teoría general de la gimnasia*, Editorial Stadium, Buenos Aires.
- PARLEBÀS, P. (1988): *Elementos de sociología del deporte*, Unisport, Màlaga.
- SÁENZ-LÓPEZ, P. (1997): *Educación física y su didáctica*, Wanceulen, Sevilla.
- SÁNCHEZ, F. (1992): *La didáctica de la educación física y el deporte*, Gymnos, Madrid.
- THORP, A. i altres (eds.) (2011): *Sedentary behaviors and subsequent health outcomes in adults a systematic review of longitudinal studies*, Am J Prev Med.
- TREMBLAY, M. S, i altres (eds.) (2011): *Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth*, Int J Behav Nutr Phys.
- VAN DALEN, D. B., BENNETT B. L. (1971): *A world history of physical education: cultural, philosophical, comparative*, Prentice Hall, New Jersey.
- VÁZQUEZ, B. (1989): *La Educación Física en la Educación Básica*, Gymnos, Madrid.
- VICENTE, M. (1988): *Teoría pedagógica de la actividad física*, Bases Epistemológicas Gymnos, Madrid.
- VILLADA, P., VIZUETE, M. (2002): *Los fundamentos teórico-didácticos de la educación física*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
- ZAGALAZ, M. L. (1998): *La Educación Física Femenina en España*, Universidad de Jaén, Jaén.
- (2001): *Bases teóricas de la educación física y el deporte*, Universidad de Jaén, Jaén.

1.9. Referències legals

- Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7 de juliol de 2014, núm. 7311, pp. 16325-16694.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Orden ECD 686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como su evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de mayo de 2014, núm. 106, pp. 33827-34369.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de Noviembre de 2011, núm. 270, pp. 116652- 116657.
- Resolución de 6 de mayo de 2013, de la Universidad Jaume I, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de mayo de 2013, núm. 122, pp. 38808-38811.

La sessió i les tasques en Educació Física

2.1. Conceptualització de la sessió d'Educació Física

La sessió constitueix la unitat bàsica de programació del procés d'ensenyament-aprenentatge. Es tracta de l'element més petit que el professorat deu dissenyar durant el procés de programació didàctica. El desenvolupament de la sessió constitueix el moment en què es produeix la interacció entre el professorat i l'alumnat, de manera que per aconseguir el seu correcte desenvolupament i posada en pràctica el professorat deu dissenyar les corresponents estratègies pedagògiques que faciliten la consecució dels objectius per part de l'alumnat (Galera, 2001a).

En Educació Física trobem que la sessió pot ser analitzada des de diferents perspectives; segons el seu objectiu principal, segons la funció que té dins de la unitat didàctica a què pertany, d'acord amb la metodologia emprada pel professorat, o sobre la base de l'organització de l'alumnat entre altres possibilitats (Viciano *et al.*, 2006). No obstant això, totes aquestes perspectives d'anàlisi fan referència als diferents tipus de sessions que podem trobar en Educació Física (Galera, 2001a; Sánchez, 1990, 2002). Durant el desenvolupament d'aquest tema analitzarem la sessió d'Educació Física en funció de les seues parts, intentant recollir totes les classificacions anteriorment esmentades.

Abans de fer l'anàlisi de les parts de la sessió, és convenient fer, de la mà de Fernando Sánchez (1990), un recorregut pel temps per tal de conèixer l'evolució històrica de les parts d'una sessió.

2.2. Antecedents històrics de la sessió d'Educació Física

Les primeres propostes de sessió d'Educació Física estaven associades al concepte de gimnàstica i a plantejaments higienistes. A continuació, trobem alguns exemples sobre l'estructura de les sessions d'Educació Física pròpies de les diferents escoles gimnàstiques (ss. XIX-XX). En totes elles s'observen estructures tancades i complexes, amb un elevat nombre de parts.

Estructura de sessió de l'Escola Sueca - 12 parts						
Exercicis en fila	Exercicis preparatoris	Exercicis de força	Exercicis de força amb aparells	Exercicis d'equilibri	Exercicis de músculs dorsals	
Exercicis de músculs ventrals	Exercicis consecutius de músculs laterals	Exercicis per a cames	Exercicis de força repetits	Salts	Exercicis finals i respiratoris	
Estructura de sessió de l'Escola Alemanya - 5 parts						
Exercicis en fila	Exercicis de desenvolupament general	Exercicis amb aparells	Exercicis populars	Jocs		
Estructura de sessió de l'Escola Francesa - 7 parts						
Moviments bàsics de braços, cames i tronc	Exercicis d'equilibri	Volteretes	Salts	Exercicis per al tronc	Curses	Exercicis respiratoris de marxa lenta
Estructura de sessió de l'Escola Anglesa - 7 parts						
Exercicis d'introducció	Exercicis per al cap i el tronc	Exercicis per als braços	Exercicis d'equilibri	Exercicis per als músculs laterals	Exercicis generals de gran mobilitat	Exercicis respiratoris

Esquema 1. Exemples d'estructures de la sessió d'Educació Física segons les diferents escoles gimnàstiques (adaptat de Sánchez, 1990)

L'estructuració de les sessions en diferents números de parts tenia l'objectiu de treballar tots aquells aspectes que cada escola gimnàstica considerava rellevant. L'exemple més evident el tenim en les sessions pròpies de l'Escola Sueca que, amb una clara finalitat higienista, dividia la sessió d'Educació Física segons les diferents zones corporals que cal treballar i segons la utilització dels diferents aparells gimnàstics creats per la mateixa escola. Aquest fet també és observable en altres models de sessió que confereixen l'estatus de «part de la sessió» a zones corporals, a la utilització de determinats aparells, o a la necessitat d'equilibrar la sessió combinant activitats lúdiques amb exercicis més analítics.

En la segona meitat del segle xx Daughtrey (1969) proposà una sessió d'Educació Física estructurada en dues parts que va denominar 1) escalfament i 2) desenvolupament de l'activitat. Aquesta proposta va posar de manifest la possibilitat de no cenyir-se a un treball definit per a l'estructura de la sessió i a poder incloure diferents models de treball, així com diversos tipus de continguts en cadascuna de les parts.

Des de l'Europa de l'Est diferents autors comencen a proposar models de sessió basats en els nivells d'intensitat de cadascuna de les seues parts, quedant les sessions estructurades en quatre parts: 1) part introductòria, 2) part preparatòria, 3) part bàsica o fonamental, i 4) part final o de tornada a la calma. Aquest model inicial va donar lloc a un model posterior més modern en què es proposava estructurar la sessió d'Educació Física en tres parts: 1) part preparatòria o escalfament, 2) part bàsica o principal, i 3) part final o tornada a la calma. Actualment és possible observar com aquesta estructura de sessió s'ha extrapolat amb èxit a activitats dirigides com *step*, aeròbic, *spinning* o *aquagym*, entre d'altres.

No obstant això, en les sessions d'Educació Física totes aquestes propostes d'estructuració de la sessió d'Educació Física han quedat enrere i han estat superades per models molt més flexibles i oberts. Així i tot, encara és possible identificar, en els nostres centres escolars, sessions d'Educació Física amb estructures molt clàssiques quan el professorat desenvolupa continguts relacionats amb els balls, la condició física o determinades especialitats esportives.

2.3. Tipus de sessions d'Educació Física

A l'hora d'establir els diferents tipus de sessions d'Educació Física, podem trobar una gran diversitat segons l'element en què centrem l'atenció del nostre anàlisi. Els diferents tipus de sessions suposen una ajuda per al professorat a l'hora de programar l'assignatura d'Educació Física, que ha d'aplicar cada tipus de sessió en el moment més adequat en base als objectius establerts.

Seguint la proposta de Viciano *et al.* (2006), és possible identificar cinc tipus de sessions d'Educació Física.

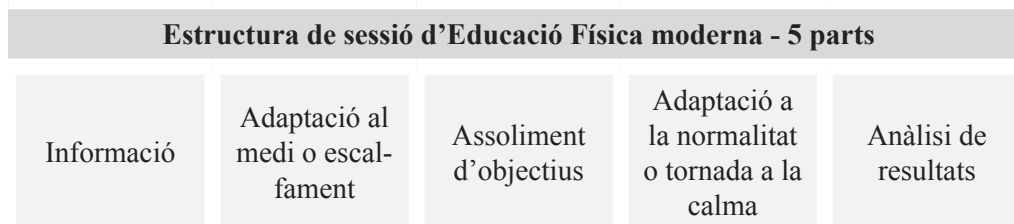
- Segons l'objectiu principal, podem identificar sessions d'aprenentatge i sessions amb un marcat caràcter lúdic en què la principal finalitat és que l'alumnat visca situacions lúdiques basades en la pràctica d'activitat física.
- Segons la funció que exerceix la sessió dins de la unitat didàctica, podem identificar sessions introductòries, sessions de desenvolupament, sessions d'avaluació, i sessions culminatives en què l'alumnat ha d'aplicar els diferents aprenentatges adquirits.
- Segons els continguts a desenvolupar, podem identificar sessions teòriques, sessions pràctiques, i sessions teòrico-pràctiques.
- Segons la metodologia docent emprada, podem identificar sessions instructives totalment dirigides pel professorat, i sessions d'indagació en les quals el professorat supervisa les tasques que l'alumnat ha de tractar de resoldre amb un cert grau d'autonomia i responsabilitat.
- Segons l'organització de l'alumnat, podem identificar sessions massives en què treballa tota la classe de forma conjunta, sessions en circuit en què l'alumnat es

distribueix en diferents tasques, sessions en subgrups establerts segons el criteri del professorat, sessions modulares en què la classe es divideix en dos grups que van alternant treball i recuperació, i sessions d'organització combinada amb una estructura flexible que pot anar modificant durant el seu desenvolupament.

2.4. Proposta d'un model de sessió per a l'Educació Física

Tal com hem analitzat anteriorment, cal dotar les sessions d'Educació Física d'una estructura d'acord amb els objectius plantejats, que siga alhora flexible i versàtil per ajudar el professorat a l'hora de programar l'assignatura d'Educació Física. Des d'aquesta perspectiva i partint de la proposta de Costes (1993), proposem una estructura de sessió basada en cinc parts, cadascuna de les quals respon a un criteri educatiu per facilitar l'aprenentatge significatiu. Aquest model parteix d'un concepte global que recull, en gran mesura, els diferents tipus de sessions analitzades amb anterioritat. Es tracta d'una proposta integradora i que permet, respectant les seues parts, adaptar qualsevol tipus de sessió d'Educació Física al seu context educatiu.

El nostre model assigna l'estatus de parts de sessió a aquells elements que considerem imprescindibles incloure en sessions amb caràcter educatiu. Per tant, és necessari no oblidar cap d'aquestes parts i dotar-les del temps corresponent en base a la seua finalitat.



Esquema 2. Proposta d'estructura de la sessió d'Educació Física (adaptada de Costes, 1993)

2.4.1. Informació

La part d'informació constitueix la primera part de la sessió i la seua finalitat és introduir a l'alumnat en el treball que es desenvoluparà al llarg de la sessió, per tal que tinguen una idea general sobre el seu funcionament. Permet centrar l'atenció de l'alumnat en els aspectes rellevants que es treballaran durant la sessió d'Educació Física i s'ha de tenir en compte que la durada de la informació ha de ser breu i el missatge molt concret. Durant aquesta part inicial de la sessió cal tenir en compte els següents aspectes:

- Donar a conèixer els objectius de la sessió.
- Missatge breu, clar i motivant.
- Focalitzar l'atenció de l'alumnat en els aspectes claus de la sessió.
- Missatge adaptat al nivell de l'alumnat (p. ex., vocabulari, continguts, etc.).

2.4.2. Adaptació al medi o escalfament

La part d'adaptació al medi té com a finalitat preparar l'alumnat o adaptar-lo fisiològicament i psicològicament de cara a la següent part de la sessió que és la més important pel que fa a l'assoliment d'objectius. A les sessions on es treballen continguts de condició física, l'adaptació fisiològica de l'organisme serà més rellevant que la psicològica. És convenient desenvolupar aquesta part de la sessió com una continuació de l'anterior (informació), de manera que el conjunt de tasques estiguen basades en la informació rebuda sobre el treball a realitzar. Tradicionalment aquesta part també s'ha anomenat «escalfament», però el seu ús és més apropiat en sessions de desenvolupament de les qualitats físiques i en Educació Física la seua finalitat va més enllà de la mera elevació de la temperatura corporal. Durant aquesta part de la sessió cal tenir en compte els següents aspectes:

- L'adaptació ha de focalitzar els aspectes fisiològics i/o psicològics depenent dels continguts i els objectius de la sessió.
- Ha d'implicar moviments globals i variats, de manera que intervinguen els grans grups musculars i hi haja una activació general de l'organisme.
- L'ús de formes jugades o amb un component lúdic per incrementar la motivació de l'alumnat en el desenvolupament de la sessió.
- No s'ha de desviar l'atenció de l'objectiu de la sessió i els continguts per desenvolupar que s'han d'haver presentat a la part d'informació.

2.4.3. Assoliment d'objectius

La part d'assoliment d'objectius constitueix la part central de la sessió, en la qual totes les tasques plantejades han de tenir com a element comú el desenvolupament dels continguts i l'assoliment dels objectius plantejats.

Durant aquesta part de la sessió cal tenir en compte els següents aspectes:

- Constitueix la part central de la sessió.
- Posar molta atenció en el disseny de les estratègies pedagògiques (p. ex., formació de grups, metodologia docent, distribució d'espais, selecció i ús de materials, etc.).
- Seleccionar correctament les tasques en funció dels continguts a desenvolupar (p. ex., adaptar la seua complexitat, ordenar de forma progressiva, tenir en compte els coneixements previs, etc.).
- Analitzar tots els elements en el seu conjunt per facilitar el seu bon funcionament i l'assoliment dels objectius (p. ex., espai, materials, grups, tasques, recursos metodològics, etc.).

2.4.4. Adaptació a la normalitat o tornada a la calma

La part d'adaptació a la normalitat o tornada a la calma permet que l'alumnat s'adapte a una situació de repòs. El concepte d'adaptació resulta més apropiat, ja que no necessàriament cal deixar l'alumnat relaxat o en calma, simplement s'ha de disminuir de manera progressiva el nivell d'intensitat de les tasques que es realitzen. És necessària una adaptació fisiològica i psicològica, prioritzant una o altra en funció del treball realitzat prèviament. Durant aquesta part de la sessió cal tenir en compte els següents aspectes:

- L'adaptació a la normalitat ha de focalitzar els aspectes fisiològics i/o psicològics depenent del treball previ.
- Continuar amb el desenvolupament dels objectius de la sessió utilitzant tasques que suposen una intensitat menor.

2.4.5. Anàlisi de resultats

La part d'anàlisi de resultats és l'última part de la sessió i igual que la part de «informació» ha de ser breu i molt concisa. La seua finalitat és recordar els continguts treballats, i valorar el grau de consecució dels objectius proposats. A més, aquesta part serveix d'enllaç per a les sessions posteriors i afavoreix l'aprenentatge significatiu que permet construir aprenentatges sobre els ja realitzats en les sessions anteriors. Durant aquesta part final de la sessió cal tenir en compte els següents aspectes:

- Recordar els objectius de la sessió.
- Comprovar que l'alumnat ha entès el treball realitzat i ha focalitzat la seua atenció en els elements destacats en la part d'informació.
- Recórrer a l'ús de qüestions breus, concretes i adequades al nivell de l'alumnat (p. ex., vocabulari, continguts, etc.) per obtenir informació útil.
- Crear un ambient distès i d'efecte positiu cap a l'Educació Física que en destaque els aspectes positius.
- Preparar i motivar l'alumnat de cara a la propera sessió anticipant els aspectes més atractius.

A més de tractar de respectar l'estructura de cinc parts plantejada per al desenvolupament de qualsevol sessió d'Educació Física, cal tenir en compte certs aspectes a l'hora de dissenyar una sessió:

- La sessió no és un conjunt d'exercicis i jocs, sinó una unitat de programació en què s'ofereix a l'alumne la possibilitat de realitzar diferents tasques de

forma ordenada sobre un contingut i orientades cap a la consecució d'uns objectius concrets.

- Valorar prèviament el context en què es va a dur a terme la sessió, analitzant el lloc i els condicionants que presenta.
- Tenir en compte les característiques de l'alumnat a qui va dirigida, adaptant tots els aspectes de la sessió a les seues característiques pròpies i tractant d'individualitzar al màxim els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Seleccionar de forma adequada els continguts a treballar perquè faciliten la varietat de tasques a desenvolupar.
- Seleccionar de forma adequada els objectius a assolir perquè siguin realistes i faciliten la varietat de les tasques a desenvolupar.
- Establir els recursos metodològics a utilitzar en funció del context, l'alumnat, els continguts a treballar i els objectius a assolir.
- Analitzar el resultat final de la sessió en base als objectius establerts.

1.ª part - INFORMACIÓ			
Objectius a assolir	Continguts que cal treballar	Elements motivacionals	Funcionament de la sessió
2.ª part – ADAPTACIÓ AL MEDI / ESCALFAMENT			
Descripció de la tasca		Gràfic de la tasca	
3.ª part – ASSOLIMENT D'OBJECTIUS			
Descripció de la tasca 1		Gràfic de la tasca 1	
Descripció de la tasca 2		Gràfic de la tasca 2	
Descripció de la tasca 3		Gràfic de la tasca 3	
Descripció de la tasca N		Gràfic de la tasca N	
4ª part – ADAPTACIÓ A LA NORMALITAT / TORNADA A LA CALMA			
Descripció de la tasca		Gràfic de la tasca	
5ª part – ANÁLISI DE RESULTATS			
Objectius assolits	Continguts treballats	Preguntes a l'alumnat	Motivació pròxima sessió

Esquema 3. Proposta de fitxa descriptiva d'una sessió d'Educació Física respectant l'estructura de cinc parts

2.5. Les tasques en Educació Física

Per entendre què és una tasca motriu cal analitzar els components d'un acte motriu que, segons Domingo Blázquez (1982), està compost per quatre elements:

- Els moviments que es realitzen fan referència a la forma de realitzar l'acte motriu (p. ex., reptant, corrent d'esquena, saltant a peus junts, etc.).
- El mitjà o lloc fa referència a l'entorn on es realitza l'acte motriu (p. ex., pista poliesportiva, fossa de sorra, piscina, camp de rugbi, etc.).
- Els materials fan referència als instruments utilitzats en l'acte motriu (p. ex., cèrcol, estic, pilota, raqueta, disc volador, etc.).
- L'objectiu fa referència a la finalitat o l'aprenentatge que es pretén adquirir amb la realització de l'acte motriu (p. ex., encistellar una pilota, saltar un obstacle, mantenir l'equilibri, etc.).

A aquests quatre elements que componen l'acte motriu, cal afegir-hi la comunicació proporcionada pel professorat. La informació i la forma en què aquesta s'ofereix a l'alumnat poden influir sobre cadascun dels aspectes de l'acte motriu (p. ex., limitant els moviments a realitzar, modificant les condicions del medi, restringint l'ús dels materials, o establint diferents objectius). Per tant, a l'hora de dissenyar i aplicar una tasca el professorat ha de tenir en compte tant els elements del propi acte motriu com els aspectes relacionats amb la comunicació.

La tasca d'Educació Física			
Com realitzar la tasca?	On realitzar la tasca?	Què utilitzar per a la tasca?	Què aconseguir amb la tasca?
Exemple	Exemple	Exemple	Exemple
<i>Caminar sostenint una pica amb les dues mans i els braços estesos</i>	<i>dalt d'una barra d'equilibri</i>	<i>Una barra d'equilibri i una pica de fusta</i>	<i>Creuar d'un extrem a un altre de la barra d'equilibri mantenint l'equilibri</i>

Esquema 4. Elements que s'han de definir en una tasca d'Educació Física

En base a les aportacions de diferents autors de l'àmbit de l'Educació Física i seguint la línia de Delgado (1993), entenem la tasca motriu com «el conjunt d'accions motrius que realitza l'alumnat d'acord amb la comunicació rebuda o seguint la seua pròpia iniciativa, més o menys induïda, després d'haver analitzat les condicions de l'entorn». Per tant, la tasca motriu en Educació Física pot tenir múltiples possibilitats (p. ex., exercicis, jocs, representacions, etc.), estant totes elles compostes per dues elements.

- **Condicionament del medi:** es tracta de l'anàlisi prèvia que l'alumnat realitza sobre les condicions de l'entorn on es desenvoluparà la tasca motriu.

Entorn manipulat: el professorat determina les condicions del context en què es realitzarà la tasca (p. ex., materials, espai, obstacles, etc.).

Entorn no manipulat: el professorat selecciona el context en què es realitzarà la tasca, però no intervé sobre els elements que s'hi troben.

- **Comunicació:** es tracta de la informació que proporciona el professorat per a facilitar el desenvolupament de la tasca.

Què cal aconseguir: s'estableix clarament l'objectiu que es pretén aconseguir amb la realització de la tasca.

Com aconseguir-ho: s'especifiquen el conjunt d'operacions a realitzar i com realitzar-les per a desenvolupar la tasca correctament.

Amb què aconseguir-ho: s'estableixen els materials a utilitzar per part de l'alumnat i l'ús que se'ls ha de donar per a desenvolupar la tasca correctament.

2.6. Tipus de tasques en Educació Física

Un cop establert el concepte de *tasca motriu* i analitzats els principals elements que la configuren, anem a classificar els diferents tipus de tasques que habitualment podem trobar en les sessions d'Educació Física.

2.6.1. Tipus de tasques segons la complexitat

Segons Sánchez (1990), el punt de partida d'aquesta classificació es troba en el model proposat per Marteniuk (1976), qui analitza el procés pel qual es produeix l'execució d'un moviment.

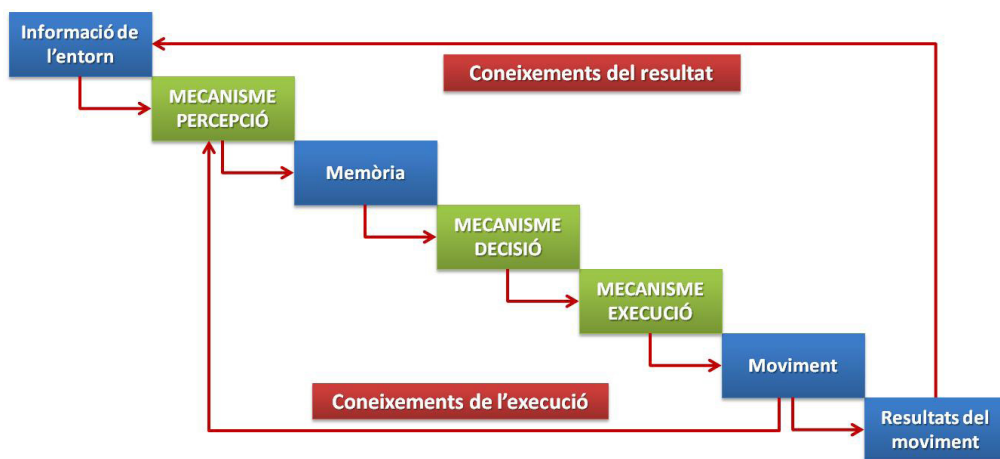


Figura 6. Model d'execució de moviments proposat per Martineuk (adaptat de Sánchez, 1990)

- El model s'inicia amb la informació disponible per a l'alumnat en l'entorn (p. ex., espai, materials, informació proporcionada pel professorat, etc.).
- Seguidament el mecanisme de percepció intervé percebent la informació de l'entorn que considera més rellevant sobre la base de les seues experiències prèvies emmagatzemades en la seua memòria. És precisament aquesta memòria la que permet que tota la informació es processe amb més velocitat i amb més encert.
- Després del procés de percepció de la informació s'activa el mecanisme de decisió. Aquest és l'encarregat d'establir quines accions s'han de fer d'acord amb la informació rebuda, de manera que la decisió adoptada siga la més adequada per a aquesta situació. Ací l'experiència motriu prèvia de l'alumnat constitueix un element clau que permet decidir amb més velocitat i probabilitat d'encert.
- Una vegada presa la decisió, el mecanisme d'execució s'activa per tal de realitzar els moviments establerts. La precisió dels moviments estarà determinada pels òrgans executors del moviment. Així, una bona decisió pot no ser executada correctament perquè els grups musculars que actuen no són capaços de fer-ho amb la precisió adequada (p. ex., realitzar un llançament a cistella des de la línia de triple).
- El procés finalitza amb l'execució del moviment, i és precisament en aquest moment quan la persona que el realitza percep internament el nivell d'eficàcia assolit (*feedback* intern). La informació generada durant l'execució és tractada de nou pel mecanisme de percepció, de manera que s'incrementa l'experiència motriu de la persona i gràcies a la seua memòria millorarà la seua capacitat d'execució en futures tasques. A més, hi ha un resultat del moviment que és percebut de manera externa, tant per la persona que el realitza (p. ex., no he llançat bé però he encistellat) com per un observador extern (p. ex., professorat). Aquest resultat processat pel mecanisme de percepció de la persona executant i l'observador permet oferir indicacions sobre l'execució del moviment perquè aquest pugua ser realitzat posteriorment amb més eficàcia (*feedback* extern).

Sobre la base del model presentat per Marteniuk (1976), podem afirmar que les tasques poden ser predominantment perceptives, de decisió o d'execució. En base a aquesta classificació el professorat, introduint modificacions sobre els diferents paràmetres que caracteritzen cada tasca, podrà incrementar o disminuir la seua complexitat en relació a la percepció, la decisió o l'execució.

Seguint les aportacions de Sánchez (1990), basades en els mecanismes implicats durant la realització de les tasques motrius (percepció, decisió i execució), presentem a continuació diferents possibilitats que ens permetran dissenyar variants amb diferent grau de complexitat.

TASQUES SEGONS EL MECANISME DE PERCEPCIÓ		
Elements d'anàlisi	Menys complexitat	Més complexitat
Segons les condicions de l'entorn	Entorn estable <i>Ex.: tir lliure de basquet</i>	Entorn inestable <i>Ex.: escalada en roca</i>
Segons el nombre d'estímuls a atendre	Reduït nombre d'estímuls <i>Ex.: parar un penal d'handbol</i>	Elevat nombre d'estímuls <i>Ex.: defensar un atac en futbol</i>
Segons la velocitat i durada dels estímuls	Baixa velocitat i molta durada de l'estímul <i>Ex.: Llançar un dard a una diana</i>	Alta velocitat i curta durada de l'estímul <i>Ex.: Disparar un disc volador</i>

Esquema 5. Possibilitats de graduació de la complexitat d'una tasca sobre la base del mecanisme de percepció (adaptat de Sánchez, 1990)

TASQUES SEGONS EL MECANISME DE DECISIÓ		
Elements d'anàlisi	Menys complexitat	Més complexitat
Segons nombre de decisions per prendre	Reduït <i>Ex.: cursa de velocitat</i>	Elevat <i>Ex.: joc de «balón-tiro»</i>
Segons nombre d'opcions en cada decisió	Reduït <i>Ex.: joc del sambori</i>	Elevat <i>Ex.: un contraatac en futbol</i>
Segons el temps disponible per decidir	Reduït <i>Ex.: joc del mocador</i>	Elevat <i>Ex.: tasca de relaxació</i>
Segons les condicions de l'entorn	Entorn estable <i>Ex.: tir lliure de bàsquet</i>	Entorn inestable <i>Ex.: escalada en roca</i>
Segons el nivell de risc de la decisió	Reduït <i>Ex.: tir lliure en bàsquet</i>	Elevat <i>Ex.: salt de perxa</i>
Segons ordre i seqüència de les decisions	Fixe <i>Ex.: coreografia de ball</i>	Variable <i>Ex.: atac en bàsquet</i>
Segons nombre d'elements per recordar	Reduït <i>Ex.: llançament d'un penal</i>	Elevat <i>Ex.: jugada d'estratègia en futbol</i>

Esquema 6. Possibilitats de graduació de la complexitat d'una tasca sobre la base del mecanisme de decisió (adaptat de Sánchez, 1990)

TASQUES SEGONS EL MECANISME D'EXECUCIÓ		
Elements d'anàlisi	Menys Complexitat	Més complexitat
Segons nivell de coordinació	Reduït <i>Ex.: caminar</i>	Elevat <i>Ex.: nadar estil papallona</i>
Segons nivell de condició física	Reduït <i>Ex.: llançar a una diana</i>	Elevat <i>Ex.: cursa de cavallets</i>

Esquema 7. Possibilitats de graduació de la complexitat d'una tasca sobre la base del mecanisme d'execució (adaptat de Sánchez, 1990)

2.6.2. Tipus de tasques segons el nivell d'informació disponible

Com ja hem analitzat anteriorment, les tasques motrius en Educació Física impliquen tres elements clarament diferenciats: condicionament del medi (p. ex., lloc, materials, etc.), objectiu a assolir (p. ex., finalitat de la tasca) i operacions a realitzar (p. ex., accions permeses, condicions a complir, prohibicions, etc.). Tenint en compte aquests elements el professorat pot definir en major o menor mesura la tasca a realitzar, podent classificar les tasques en tres grans grups de menys a més nivell de definició que facilita l'aplicació de metodologies més obertes o tancades (Blázquez, 1982, 1982b; Amicale EPS, 1986; Revue EPS, 1986; Blández, 1995).

- Tasques no definides: constitueixen tasques de tipus exploratori. Han de tenir un caràcter inèdit i de sorpresa, en cas contrari perden el seu valor. Es caracteritzen perquè no hi ha consignes respecte a l'objectiu ni a les operacions a realitzar. Se'n diferencien tres tipus.
 1. Tasques no definides tipus I: no hi ha cap element definit. La tasca consisteix en utilitzar lliurement un material de l'espai sense cap consigna al respecte.
 2. Tasques no definides tipus II: únicament es defineix el medi on es realitza la tasca i es limita el material a utilitzar.
 3. Tasques no definides tipus III: es pretén fomentar la capacitat exploratòria de l'alumnat mitjançant l'ús de preguntes que aporten noves possibilitats a la tasca (p. ex., què més puc fer amb aquest material?, hi ha altres possibilitats d'utilitzar-lo?, etc.).

TASQUES NO DEFINIDES						
ELEMENT	TIPUS I		TIPUS II		TIPUS III	
	<i>Definit</i>	<i>Consigna</i>	<i>Definit</i>	<i>Consigna</i>	<i>Definit</i>	<i>Consigna</i>
Condicionament del medi	No	Mínima	Sí	Sí	Sí	Inicial i d'exploració
Objectiu a assolir	No		No		No	
Operacions per realitzar	No		No		No	

Esquema 8. Classificació de les tasques no definides en Educació Física (adaptat de Blázquez, 1982a)

- Tasques semidefinides: constitueixen situacions problema en què es defineix clarament l'objectiu a aconseguir i s'estableixen unes normes que cal complir en tot moment. Se'n diferencien de dos tipus.
 1. Tasques semidefinides tipus I: es determina l'objectiu però no com aconseguir-ho. Simplement es pretén que l'alumnat siga capaç de resoldre un problema motriu plantejat.
 2. Tasques semidefinides tipus II: es determina l'objectiu i el material o el medi en què es desenvoluparà la tasca, però sense establir les accions concretes que s'han de realitzar. Suposa un increment en el nombre de condicionants que ha de tenir en compte l'alumnat per solucionar el problema motriu i aconseguir l'objectiu establert.

TASQUES SEMIDEFINIDES				
ELEMENT	TIPUS I		TIPUS II	
	<i>Definit</i>	<i>Consigna</i>	<i>Definit</i>	<i>Consigna</i>
Condicionament del medi	No		Sí	Sí
Objectiu a assolir	Sí	Sí	Sí	Sí
Operacions per realitzar	No		No	

Esquema 9. Classificació de les tasques semidefinides en Educació Física (adaptat de Blázquez, 1982)

- Tasques definides: el professorat determina totes les operacions que cal realitzar. L'alumnat no ha de prendre decisions, ja que tota la tasca es presenta perfectament estructurada. Se'n diferencien de dos tipus.
 1. Tasques definides tipus I: es determinen les operacions que cal realitzar, els materials i l'ús que cal fer-ne. La tasca es limita a una mera reproducció d'un model exterior que proposa el professorat.
 2. Tasques definides tipus II: es determinen les operacions que cal realitzar, els materials, el seu ús i l'objectiu a aconseguir. Són tasques pròpies de la iniciació esportiva en què l'alumnat ha de reproduir un patró estàndard, però que busca cert grau d'eficàcia, per la qual cosa en moltes ocasions l'èxit és l'únic rellevant.

TASQUES DEFINIDES				
ELEMENT	TIPUS I		TIPUS II	
	<i>Definit</i>	<i>Consigna</i>	<i>Definit</i>	<i>Consigna</i>
Condicionament del medi	Sí	Sí	Sí	Sí
Objectiu a assolir	No		Sí	Sí, consigna màxima
Operacions per realitzar	Sí	Sí	Sí	Sí

Esquema 10. Classificació de les tasques definides en Educació Física (adaptat de Blázquez, 1982)

Per finalitzar, presentem aquest quadre resum en què es mostren ordenades, segons el nivell de llibertat de l'alumnat en la presa de decisió, els tipus de tasques motrius en Educació Física segons el nivell d'informació que té a la seua disposició (Blázquez, 1982).

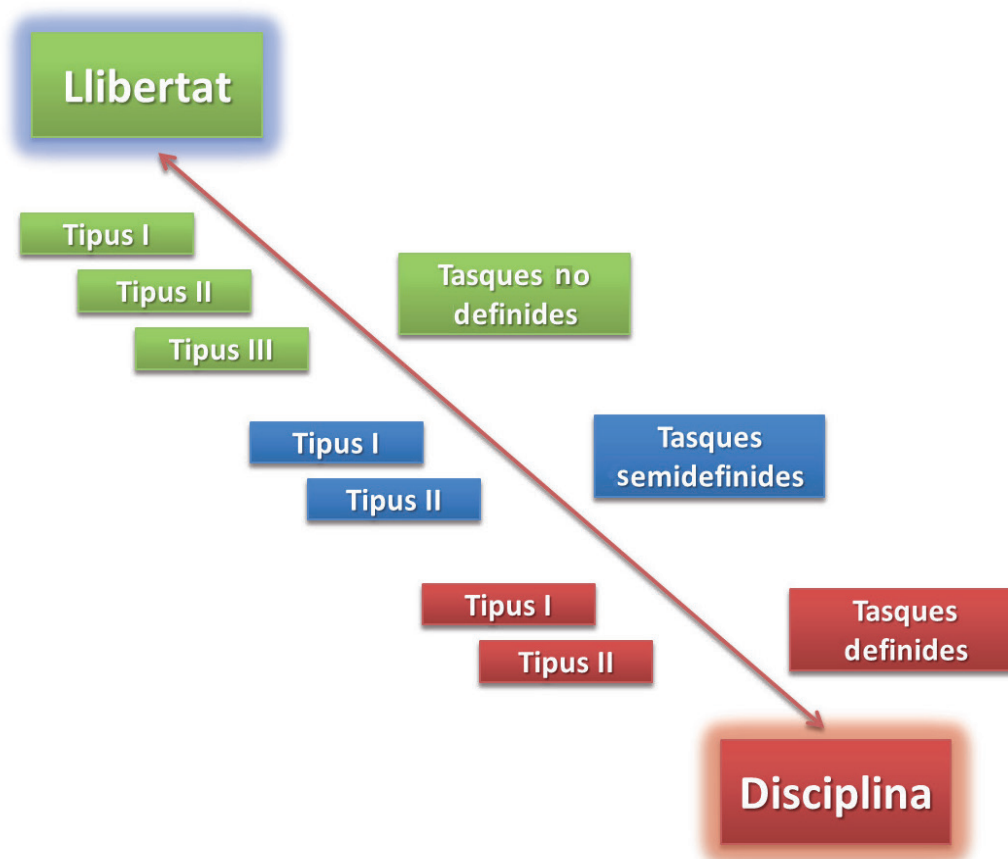


Figura 7. Classificació de les tasques segons la informació disponible i la seua relació amb el nivell de llibertat de l'alumnat en la presa de decisions

2.7. Referencias bibliogràfiques

- AMICALE EPS (1986): *El niño y la actividad Física*. Paidotribo, Barcelona.
- BLÁNDEZ, J. (1995): *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Inde, Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1982a): *Elección de un método en educación física: las situaciones-problema*, Apunts d'educació física i medicina esportiva
- (1982b): *La Educación Física en preescolar: Una didáctica aplicada*, Apunts d'educació física i medicina esportiva.
- COSTES, A. (1993): «La clase de educación física». En vv. AA.: *Fundamentos de Educación Física para Primaria*, vol. II, cap. XXXII, Inde, Barcelona.
- DAUGHTREY, G. (1969): *Methods in physical education and health for secondary schools*, W B Saunders, Filadèlfia.
- DELGADO, M. A. (1993): «Las tareas en educación física para enseñanza primaria», en vv. AA.: *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*, vol. I, cap. II, Inde, Barcelona.
- GALERA, A. D. (2001): *Manual de Didáctica de la Educación Física I. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición*, Paidós, Barcelona.

- MARTENIUK, R. (1976): *Information processing in motor skills*. Holt, Rinchart and Winston, Nova York.
- REVUE EPS (1986): *La educación física en el ciclo medio de EGB (8 a 11 años). Guía del profesor*, Paidotribo, Barcelona.
- SÁNCHEZ, F. (1990): *Didáctica de la Educación Física y el deporte*, Gymnos, Madrid.
- (2002): *Didáctica de la Educación Física*, Prentice Hall, Madrid.
- VICIANA, J. i altres (eds.) (2006): *La planificación de la sesión de educación física: tipos de sesiones y ejemplos*, www.efdeportes.com.

TEMA 3

Recursos metodològics en l'ensenyament de l'Educació Física

3.1. La comunicació en Educació Física

La comunicació és un element essencial per a poder transmetre tot tipus d'informació des de la font que l'origina fins al seu receptor. Depenent del tractament que es faça d'aquesta informació l'emissor pot facilitar o dificultar la seua comprensió al receptor. Per analitzar aquest element dins l'àmbit educatiu presentarem de forma contextualitzada el model de comunicació universal de Shannon i Weaver adaptat per Sánchez (1984), en el qual es reconeixen els elements essencials en la comunicació: emissor, canal i receptor.



Figura 8. Model universal de comunicació de Shannon i Weaver contextualitzat en l'àmbit educatiu (adaptació de Sánchez, 1984)

Si ens centrem en l'àrea d'Educació Física, trobem que la font emissora d'informació sol ser el professorat, qui mitjançant l'ús de diferents òrgans efectors (p. ex., veu, mans, cames, etc.) transmet els missatges en un entorn amb moltes interferències ambientals (p. ex., soroll, climatologia, il·luminació, dispersió de l'alumnat, etc.). Aquestes circumstàncies fan necessari posar una especial cura a l'hora de transmetre la informació si es pretén que els receptors (alumnat) descodifiquen correctament el missatge. A continuació, podem veure de forma esquemàtica el llarg procés que recorre un missatge en una sessió d'Educació Física des que el professorat comença l'acte comunicatiu fins que l'alumnat realitza la tasca sol·licitada. Gràcies a aquesta senzilla anàlisi és possible identificar i optimitzar les diferents fases del procés comunicatiu.

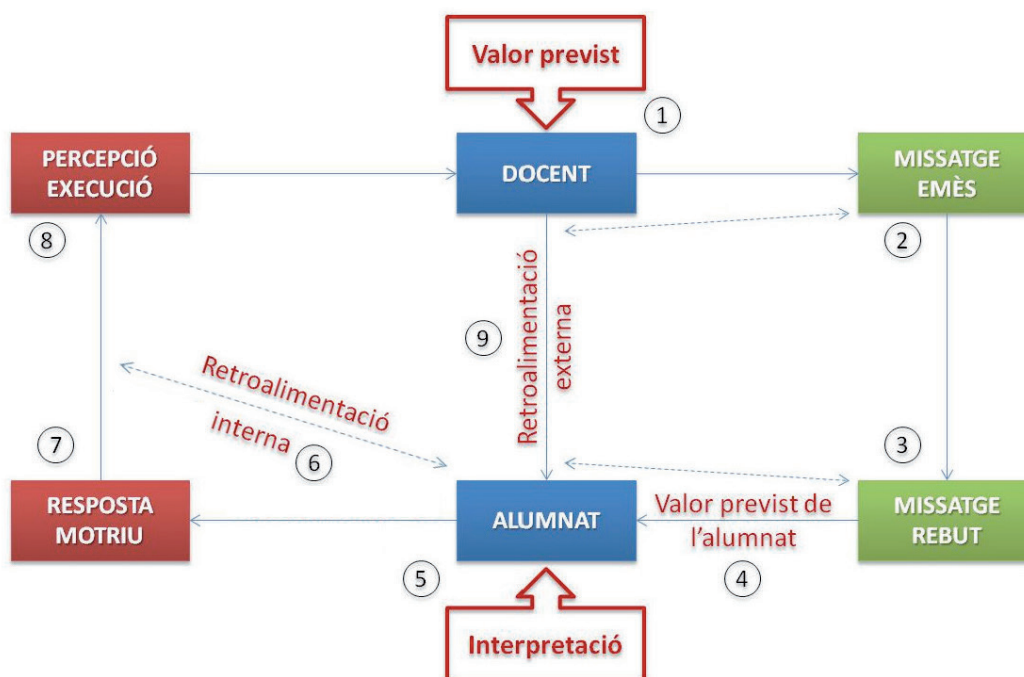


Figura 9. Anàlisi de l'acte comunicatiu contextualitzat en Educació Física

- L'inici de la comunicació comença quan l'emissor (professorat) estableix el valor previst del procés comunicatiu que iniciarà (fase 1), és a dir, quan decideix la informació que vol transmetre i la finalitat del seu missatge. En aquesta primera fase és imprescindible preparar prèviament allò que es vol comunicar i la forma en què es farà, de manera que es facilite al receptor (alumnat) la recollida i interpretació del missatge.
- Un cop dissenyat el missatge, l'emissor (professorat) l'envia (fase 2). Resulta necessari estructurar, ordenar i triar correctament el missatge de manera que el receptor (alumnat) pugui interpretar-ho correctament.
- Després de la seua tramesa, el receptor (alumnat) rep el missatge (fase 3). La transició entre les dues fases inicials se sol veure dificultada per les interferències que a l'àrea d'Educació Física solen estar constituïdes per la dispersió de l'alumnat, els elements de distracció que hi ha a l'entorn, les condicions ambientals, els sorolls, etc. La recepció del missatge està igualment condicionat pel valor previst (fase 4), és a dir, per allò que el receptor (alumnat) considera que l'emissor (professorat) espera d'ell.
- Després de rebre el missatge, el receptor (alumnat) ha d'interpretar-lo (fase 5) i confeccionar un esquema inicial del que li sol·licita l'emissor (professorat). Com més gran siga el grau de coincidència entre el valor previst del receptor (alumnat) i el valor previst de l'emissor (professorat), més senzilla resultarà la comprensió del missatge i més eficaç serà el procés comunicatiu.

- Un cop interpretat i entès el missatge, el receptor (alumnat) procedeix a realitzar la tasca que se li sol·licita (fase 6). Durant l'execució de la tasca els receptors interns estan constantment proporcionant informació sobre la seua execució (fase 7). Aquest procés és habitualment denominat retroalimentació o *feedback* intern, i resulta un element clau en els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'àrea d'Educació Física.
- L'execució de la tasca motriu és percebuda per l'emissor (professorat) o altres persones alienes (fase 8). Aquesta percepció externa permet avaluar l'execució de la tasca, aportant una retroalimentació o *feedback* extern a la persona que executa (fase 9). Aquest procés resulta igualment clau per reorientar els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'àrea d'Educació Física, i constitueix un nou procés comunicatiu en el qual es generen i transmeten nous missatges basats en la percepció, l'experiència i els coneixements previs de la persona que observa externament (professorat).

Després d'haver analitzat el procés comunicatiu en Educació Física, establirem alguns aspectes clau que ha de complir el missatge des del punt de vista del professorat (Galera, 2001):

- Adequat: el professorat ha de conèixer a qui va dirigit el missatge (p. ex., edat, coneixements previs, motivacions, etc.) per tal d'ajustar les característiques del seu missatge (p. ex., llenguatge, quantitat d'informació, forma de transmissió, etc.). Per això, per a l'alumnat amb grans coneixements sobre una matèria (p. ex., bàsquet), el vocabulari utilitzat serà molt més ampli, més tècnic i requerirà de menys explicacions de suport.
- Veritable i objectiu: el professorat ha de tenir una formació adequada que li permeta emetre missatges mancats d'errors. La informació que trasllada a l'alumnat ha de recolzar-se en valors reals i tractar de transmetre una informació veraç, de manera que els aprenentatges puguen integrar-se i aplicar-se a llarg termini sense arrossegar errors de base.
- Suficient: el missatge del professorat ha de contenir tota la informació necessària perquè l'alumnat pugui realitzar la tasca. No cal donar excessiva informació perquè dispersa l'atenció de l'alumnat, encara que hem de ser conscients que la manca d'informació impossibilita la realització de la tasca (p. ex., a un alumne que desconeix el bàsquet li resultarà impossible completar correctament una tasca si el missatge que rep és «realitza 5 tirs lliures», mentre que a un practicant habitual d'aquest esport no li comportarà cap tipus de problema interpretar el missatge i completar la tasca).
- Organitzat: el professorat ha d'emetre un missatge amb la informació ordenada per tal de facilitar la interpretació per part de l'alumnat. Com més gran siga la complexitat de la tasca major organització requereix el missatge (p. ex., per explicar un joc amb un elevat nivell de complexitat caldrà organitzar la informació sobre els jugadors, l'espai de joc, les regles, l'ús de materials, etc.).

- Significatiu: el professorat ha d'emetre missatges que captin l'atenció i estiguen recolzats en els aprenentatges previs de l'alumnat, de tal manera que els nous aprenentatges s'incorporen als ja existents i incrementen el seu nivell de coneixements (aprenentatge significatiu).

La comunicació en l'àmbit educatiu és entesa com el *missatge docent*, i resulta evident que si el professorat vol que el seu missatge tinga èxit ha de tractar de complir amb les característiques anteriors. En funció de l'objectiu i del moment en què es produeix aquest missatge docent, podem diferenciar entre comunicació inicial i *feedback* o retroalimentació.

3.1.1. La comunicació inicial en Educació Física

La comunicació inicial es caracteritza per ser la que inicia tot el procés d'informació i és la que marca el punt de partida de l'execució d'una nova tasca motriu. A continuació anem a analitzar la comunicació inicial des de diferents punts de vista per poder entendre com s'articula.

- Contingut: el contingut de la comunicació inicial en Educació Física fa referència als diferents aspectes que l'alumnat ha de tenir en compte per a la correcta execució de la tasca establerta pel professorat. Així, és possible identificar diferents tipus de continguts vinculats a la tasca entre els quals en destaquem tres:
 1. Sobre la tasca: quina tasca, com s'executa, gest per realitzar, etc.
 2. Sobre la gestió del treball: nombre de repeticions, temps de treball, temps de descans, etc.
 3. Sobre l'organització: formació de grups, col·locació dels grups en l'espai, distribució dels materials, etc.
- Canals de comunicació: la comunicació inicial utilitza diferents canals per a la transmissió de la informació. En Educació Física diferenciem tres canals (Sánchez, 1984; Galera, 2001).
 1. Canal auditiu: el missatge docent és rebut per l'alumnat a través del sentit de l'oïda. Diferenciem tres tipus de missatges inicials que poden transmetre a través del canal auditiu:

Descripció: el missatge de descripció fa referència a l'expressió mitjançant el llenguatge d'allò que el professorat pretén que realitzi l'alumnat. La descripció pot ser global quan es descriu la tasca en la seua totalitat, o parcial quan simplement se'n descriu una part, de manera que l'alumnat pugua centrar-se en els apartats que el professorat considera més rellevants.

Explicació: el missatge d'explicació fa referència a l'expressió mitjançant el llenguatge d'allò que el professorat pretén que l'alumnat realitzi, exposant els raonaments que justifiquen la tasca. L'explicació pot ser simple, pot transmetre sensacions o emocions, pot respondre a qüestions plantejades per l'alumnat, etc.

Ajuda sonora: el missatge d'ajuda sonora fa referència a la utilització de sons associats a l'execució de la tasca. L'ajuda sonora afegeix precisió a l'execució de la tasca, facilita la comprensió del ritme de l'execució, les execucions coordinades, etc.

2. Canal visual: el missatge docent és rebut per l'alumnat a través del sentit de la vista. Diferenciem dos tipus de missatges inicials que es poden transmetre a través del canal visual.

Demostració: el missatge de demostració fa referència a la realització de la tasca a una velocitat d'execució normal i sense aturades. Aquesta execució la pot realitzar tant el professorat com l'alumnat.

Ajuda visual: el missatge d'ajuda visual fa referència a la realització de la tasca de manera que s'aportem informació sobre la seua execució i així que l'alumnat la pugui rebre a través de la vista. Es pot aturar l'execució o utilitzar diferents velocitats per facilitar la comprensió de l'alumnat, encara que no sempre és possible (p. ex., salt). Habitualment l'ajuda visual s'utilitza quan durant l'execució de la tasca es modifica el ritme de realització mitjançant una imatge congelada, quan s'atura l'execució de la tasca per oferir detalls o focalitzar l'atenció de l'alumnat, o bé en una execució a càmera lenta quan la tasca es realitza més lentament de la velocitat normal per tal de facilitar la identificació de tots els moviments i fer més senzilla la seua comprensió.

Mitjans gràfics: el missatge dels mitjans gràfics fa referència a la utilització de qualsevol mitjà que proporciona informació visual sobre l'execució de la tasca. Gràcies als avanços tecnològics cada vegada és més gran el nombre de mitjans gràfics que s'utilitzen en Educació Física, destacant la pissarra clàssica, la pissarra digital, les fotografies, els dibuixos o gràfics, i el vídeo.

3. Canal cinestèsico-tàctil: el missatge docent és rebut per l'alumnat a través del sentit del tacte o dels diferents propioceptors que tenim distribuïts per tot el cos. Es tracta d'un canal específic per a l'aprenentatge de tasques pròpies de l'Educació Física. Diferenciem dos tipus de missatges inicials que poden transmetre a través del canal cinestèsico-tàctil.

Ajuda manual: el missatge d'ajuda manual fa referència a les accions que realitza el professorat per tal de guiar manualment i de forma directa l'alumnat en l'execució de la tasca. Aquest ajut manual aporta una gran

quantitat d'informació sobre la tasca a realitzar, indicant a l'alumnat les diferents accions a realitzar, a més de reduir els possibles riscos i augmentar la sensació de seguretat.

Ajuda automàtica: el missatge d'ajuda automàtica fa referència a la modificació de les condicions en què es realitza la tasca per facilitar que l'alumnat reba una major quantitat d'informació per la via cinestèsica. Aquest ajut automàtic es pot realitzar mitjançant l'ús de facilitadors, és a dir, elements externs que n'afavoreixen la tasca (p. ex., matalassos, minitramps, etc.). Una altra forma d'introduir aquesta ajuda automàtica és mitjançant l'ús de simuladors que reproduïxen les condicions d'execució (p. ex., cinta de córrer, bicicleta estàtica, rocòdrom, etc.), i mitjançant les variacions en el pes i la forma dels objectes que s'utilitzen en l'execució de la tasca (p. ex., llançar una pilota medicinal de 1 kg per millorar el llançament de servei de banda en futbol).

4. Combinacions dels diferents canals: el missatge docent és rebut per l'alumnat a través dels diferents sentits. En Educació Física és molt habitual que el professorat recórrega a l'ús combinat de diferents canals comunicatius per tal de facilitar la transmissió i la compressió del missatge per part de l'alumnat.

- Intenció perseguida: la comunicació inicial té com a principal finalitat que l'alumnat reba i comprega el missatge que el professorat li vol transmetre perquè s'execute de manera adequada la tasca proposada.
- Moment de la comunicació: la comunicació inicial es produeix únicament i exclusivament abans d'iniciar la tasca, sent aquest acte comunicatiu el que inicia l'execució per part de l'alumnat.

3.1.2. El *feedback* en Educació Física

El *feedback* o la retroalimentació és la transmissió d'informació que es produeix un cop s'ha iniciat la tasca motriu, d'aquesta manera la seua intenció ha de ser la d'ajustar, modificar o corregir l'execució. Fishman i Anderson (1971), el van definir com «una intervenció pedagògica d'ensenyament que depèn de la resposta motriu, d'un o diversos alumnes i la finalitat és la d'oferir una informació relativa a l'adquisició o realització d'una habilitat motriu». Si bé aquesta definició és important per a l'Educació Física perquè el punt de partida es troba en millorar l'execució motriu, segons Tinning (1992) el *feedback* també ens permet treballar altres aspectes rellevants en l'àmbit educatiu com els valors (p. ex., igualtat, col·laboració, respecte, etc.).

Per tal de dur a terme un *feedback* adequat durant un procés d'ensenyament-aprenentatge en l'àmbit de l'Educació Física, el professorat necessita conèixer la seqüència de decisions que ha de prendre en funció de la seua experiència prèvia i

dels seus coneixements sobre la matèria i sobre les estratègies didàctiques. En primer lloc, el professorat ha de ser capaç d'observar i identificar els errors o encerts que s'estan produint en la tasca, i després d'una anàlisi ha de decidir quins són rellevants i sobre quins cal actuar (Tinning, 1992). Si el professorat decideix intervenir, ha d'establir el tipus de *feedback* a aplicar en funció de les característiques de la tasca, l'alumnat i de les seues pròpies capacitats. Un cop aplicat el *feedback* és necessari realitzar un seguiment de la tasca que permeta avaluar si s'estan obtenint els efectes desitjats o cal introduir-hi nous *feedbacks*.

Segons Pieron (2005), el *feedback* és un element essencial en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que si desapareix no hi haurà aprenentatge per part de l'alumnat o el seu ritme de progressió serà molt més lent. No obstant això, és necessari que el docent no centre el seu *feedback* exclusivament en el resultat final de la tasca, sinó que s'ha de tenir en compte tot el procés d'ensenyament-aprenentatge i els diferents tipus de *feedback* que pot oferir a l'alumnat (Pieron, 2005).

- *Feedback* aprovatiu simple: ofereix a l'alumnat una aprovació estereotipada respecte a la tasca realitzada, sense aportar cap tipus d'informació addicional.
- *Feedback* aprovatiu específic: ofereix a l'alumnat una aprovació respecte a la tasca realitzada, incloent informació relativa a l'execució i els raonaments que la justifiquen.
- *Feedback* reprovatiu simple: ofereix a l'alumnat una desaprovació estereotipada respecte a la tasca realitzada, sense aportar cap tipus d'informació addicional.
- *Feedback* reprovatiu específic: ofereix a l'alumnat una desaprovació respecte a la tasca realitzada, incloent informació relativa a l'execució i els raonaments que la justifiquen, de manera que l'alumnat la pugua modificar convenientment.
- *Feedback* específic neutre: ofereix a l'alumnat informació respecte a la tasca realitzada, juntament amb les respectives correccions però sense emetre cap tipus d'avaluació positiva o negativa.

El contingut del *feedback* pot fer referència als diferents aspectes que l'alumnat ha de tenir en compte a l'hora de realitzar la tasca. Principalment, el *feedback* se sol focalitzar en l'execució de la tasca (p. ex., acció motriu que s'ha d'ajustar), en la gestió de la tasca (p. ex., nombre de repeticions a realitzar), o en l'organització de la tasca (p. ex., distribució dels grups en l'espai) entre d'altres. Per a la transmissió del *feedback* el professorat utilitza els mateixos canals comunicatius que s'han descrit en la comunicació inicial però perseguint intencions diferents (Galera, 2001).

- Afectiva: quan el professorat tracta d'animar i motivar l'alumnat en l'execució de la tasca, o per contra el sanciona o li recrimina la seua execució.

- Comparativa: quan el professorat compara l'execució de la tasca amb una execució prèvia tant del propi alumne que la rep com de qualsevol altre.
- Descriptiva: quan el professorat descriu de manera global o parcial l'execució de la tasca per part de l'alumnat.
- Avaluativa: quan el professorat emet judicis de valor referents a l'execució de la tasca.
- Explicativa: quan el professorat ofereix una breu explicació de tipus causa-efecte sobre algun aspecte concret de la tasca executada.
- Prescriptiva: quan el professorat dóna una sèrie d'indicacions directes sobre el que ha d'intentar fer l'alumnat per millorar l'execució de la tasca.

El professorat ha de tenir en compte a qui va dirigit el *feedback* que vol donar. Dependent de si el *feedback* va dirigit a un alumne concret o si és una informació general per a tot el grup, les seues característiques seran ben diferents. A més, a diferència de la comunicació inicial que només es produeix abans d'iniciar la tasca, el *feedback* sempre es realitza un cop iniciada, podent diferenciar tres tipus en funció del moment (Galera, 2001):

- *Feedback* concurrent: es realitza de manera simultània a l'execució de la tasca per part de l'alumnat.
- *Feedback* terminal: es realitza immediatament en finalitzar l'execució de la tasca per part de l'alumnat.
- *Feedback* retardat: es realitza passat un temps des de l'execució de la tasca per part de l'alumnat.

A l'hora d'analitzar el *feedback*, cal saber diferenciar entre l'intern i l'extern, ja que les seues orientacions didàctiques seran molt diferents (Galera, 2001).

- *Feedback* extern: pot ser proporcionat per qualsevol agent extern a l'execució de la tasca, entre els quals principalment es troba el professorat. Si l'alumnat té un nivell limitat de coneixements previs sobre la tasca a realitzar, el *feedback* ha de ser abundant però evitant la informació redundant, ha de tractar de focalitzar l'atenció de l'alumne de forma organitzada, i ha de tenir un caràcter positiu. En el cas d'alumnat amb un elevat nivell de coneixements previs, el *feedback* ha de ser més limitat, tractant d'incloure informació molt precisa que permeta progressar en la tasca.
- *Feedback* intern: està constituït per tota la informació que rep l'alumnat mitjançant l'execució de la pròpia tasca motriu. Independentment del nivell de coneixements previs de l'alumnat sobre la tasca a realitzar, el professorat ha d'aconseguir a través d'aquest *feedback* que l'alumnat identifique les sensacions

i les accions motrius importants que li permetran progressar. Per a tal fi, el professorat pot recórrer a la indagació immediata demanant a l'alumnat que analitzi la seua pròpia execució i les sensacions percebudes, la repetició sistemàtica per valorar petites diferències, l'observació mútua, o fins i tot la retrospecció mitjançant una anàlisi detallada, a posteriori, de la tasca a través de la utilització de representacions en dibuixos, gràfics o redaccions per tal d'establir les possibilitats de millora.

3.2. La formació de grups en Educació Física

Les sessions d'Educació Física es caracteritzen, entre altres coses, pel seu dinamisme i per la utilització d'un espai molt gran per part d'un alumnat nombrós. Això fa que la formació de grups de treball siga una estratègia necessària per optimitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Amb l'objectiu de reduir el temps emprat en aquest procés de formació de grups i optimitzar-ne els resultats, és recomanable conèixer els diferents criteris a l'hora de la confecció (Pieron, 1988; Costos, 1993; Olmedo, 2000; Galera, 2001).

- Nombre de membres: segons el nombre de components que formen el grup o els grups que desenvoluparan cadascuna de les tasques proposades en la sessió.

Individual: l'alumnat realitza la tasca de forma individual.

Parelles: l'alumnat realitza la tasca en grups de dues persones.

Grups: l'alumnat realitza la tasca en grups reduïts que habitualment són de tres a vuit persones.

Grup classe: l'alumnat realitza la tasca de forma conjunta.

- Elecció de membres: segons qui assumeix la responsabilitat de l'elecció dels components del grup.

Professorat: el docent selecciona els components dels grups que han de realitzar la tasca.

Professorat i alumnat: el docent juntament amb el seu alumnat acorden els components dels grups que han de realitzar la tasca.

Alumnat: l'alumnat selecciona els components dels grups que han de realitzar la tasca amb llibertat absoluta per part del docent.

- Funcionalitat: segons l'objectiu de la tasca es defineix la composició del grup.

Grups espontanis: es formen en el moment i sense una finalitat concreta, podent diferenciar entre grups emocionals, quan l'alumnat s'agrupa per afinitat (p. ex., amistat), i els grups a l'atzar, quan l'alumnat s'agrupa per criteris aleatoris (p. ex., nombre de llista a classe, ordre alfabètic, color de la samarreta, color de cabell, etc.).

Grups funcionals: es formen amb interessos ben definits per part del professorat de manera que faciliten la consecució dels objectius específics establerts en la tasca (p. ex., formar grups de cinc alumnes de pes i talla similars per treballar una tasca de força mitjançant el transport de companys). Els grups poden ser homogenis, per afavorir la consecució d'uns objectius, o heterogenis per afavorir les relacions de cooperació entre els seus membres.

- Execució de tasques: segons el tipus de tasques per realitzar i el funcionament general de la sessió.

Tasca lliure: cada grup realitza la seua tasca sense tenir en compte a la resta de grups.

Tasca paral·lela: els grups treballen simultàniament però cada un realitza una tasca diferent.

Tasca alternada: mentre un grup executa una tasca l'altre descansa.

Tasca en circuit: cada grup realitza una tasca diferent i un cop l'han completada passa a la següent podent establir un temps de descans entre tasques. És un treball similar a la tasca paral·lela, però en aquest cas hi ha un gran nombre de tasques i estan situades a manera d'estacions dins d'un circuit.

- Durada de grups: segons el temps que es manté estable la composició dels grups.

Grups permanents: no es modifica la composició dels grups al llarg de la sessió o fins i tot de diverses sessions.

Grups variables: es modifica la composició dels grups durant el desenvolupament de la sessió.

- Formació de grups: segons la ubicació espacial de cada membre en cadascun dels grups.

Formacions prescrites: l'alumnat se situa espacialment segons formes geomètriques (p. ex., cercle, quadrat, etc.). Estan indicades per a sessions on poden existir situacions de risc, ja que faciliten el control del grup.

Formacions lliures: l'alumnat se situa espacialment amb total llibertat i sense seguir cap patró preestablert.

Aquests criteris han de servir d'ajuda al professorat a l'hora de definir les agrupacions que considera més adequades en les diferents tasques que conformen els processos d'ensenyament-aprenentatge. A continuació es concreten algunes orientacions didàctiques que contribuiran a optimitzar la formació de grups en les sessions d'Educació Física.

- Definir el tipus de grup a formar en funció dels criteris establerts anteriorment (p. ex., nombre i elecció de membres, funcionalitat dels grups, execució de les tasques, durada dels grups, formació dels grups, etc.).
- Ordenar de forma lògica l'evolució dels grups durant la sessió (p. ex., incrementar o disminuir de forma progressiva el nombre de membres, utilitzar números d'agrupació compatibles, etc.).
- Tenir en compte el material a utilitzar i la seua aplicabilitat en la formació de grups, així com l'espai i els sub-espais a utilitzar en la sessió.

3.3. Els materials en Educació Física

Els materials en les sessions d'Educació Física són un element que, en moltes ocasions, facilita i fins i tot condiciona l'execució de les tasques per part de l'alumnat. Si bé cal tenir present que el material principal en les sessions d'Educació Física és el propi cos, la manipulació i l'ús de materials externs tindrà diferents utilitats.

- Facilita l'assoliment d'objectius, ja que hi ha certes tasques lligades a la utilització de materials (p. ex., llançaments, cops, conduccions, etc.).
- Incrementa la motivació, ja que la utilització de certs materials permet focalitzar l'atenció de l'alumnat i despertar l'interès per les diferents possibilitats de manipulació que ofereixen.
- Facilita l'organització i el control de la sessió, ja que permet optimitzar la distribució espacial de l'alumnat, la formació de grups, la participació i el temps d'activitat.
- Facilita la socialització de l'alumnat, ja que la manipulació de certs materials porta implícita la necessitat de col·laboració i cooperació.

La classificació dels materials en Educació Física és il·limitada i a més està en contínua evolució (Blández, 1995; Fernández *et al.*, 1997), pel que resulta impossible establir una classificació global de tots els possibles materials que s'utilitzen en les tasques pròpies de l'àrea. En qualsevol cas, l'elecció dels materials per part del professorat i el seu ús per part de l'alumnat resulten temes controvertits en els quals s'han d'analitzar diferents aspectes (Bilbrough i Jones, 1975; Amicale, 1986; Blández, 1995; Galera, 2001).

D'una banda, és necessari conèixer les característiques més adequades que han de complir els materials en funció de les necessitats en les tasques que es plantegen en Educació Física.

- Qualitat preu: ha de prevaler el concepte de qualitat ja que a llarg termini resulta més rendible i no solen passar de moda amb el temps.
- Durada: un correcte ús, així com una adequada conservació i manteniment ampliaran la durabilitat dels materials.
- Perillositat: la correcta utilització dels materials específics d'Educació Física assegura un baix nivell de risc. No obstant això, cal prestar especial atenció quan es tracta de materials autofabricats o no específics d'Educació Física.
- Polivalència: resulta aconsellable adquirir materials que permeten múltiples possibilitats d'ús sense renunciar a un cert grau d'especificitat. Com més versatilitat presente el material, més ampli serà el seu ús i en resultarà més rendible.
- Necessitat: a l'hora de comprar material és recomanable establir un programa de prioritats i començar pels més polivalents i econòmics, deixant per més endavant la compra del material més car i/o específic.
- Característiques: és convenient buscar materials de colors, mides i formes diverses per a despertar l'interès de l'alumnat i la seua motivació.

D'altra banda, és necessari conèixer les possibilitats d'ús i organització dels materials en funció de les necessitats de les tasques que es plantegen en Educació Física.

- Elecció: el material de cada tasca ha de resultar el més específic possible en funció de l'objectiu plantejat.
- Organització: el material s'ha d'organitzar prèviament a l'inici de la sessió o establir la forma en què s'introduirà durant el desenvolupament de la mateixa (p. ex., col·laboració dels alumnes).
- Condicions de l'entorn: el material utilitzat ha de complir amb uns criteris de seguretat que minimitzen el risc d'accidents en funció de les característiques de l'entorn en què s'utilitzen (p. ex., protegir espais perillosos, evitar materials tallants o molt contundents, etc.). A més, la col·locació del material en l'espai ha de facilitar el seu ús i la intervenció del professorat.

3.4. Els factors ambientals en Educació Física

Habitualment les sessions d'Educació Física s'imparteixen en espais oberts, ja que molts centres escolars tenen una disponibilitat limitada d'espais coberts per a Educació Física. Per tant, els factors ambientals com la climatologia són elements a tenir molt en compte a l'hora de programar l'àrea d'Educació Física durant el curs acadèmic. A continuació s'estableixen algunes consideracions didàctiques que s'han de tenir en compte pel professorat en relació als factors ambientals en què es desenvolupa la sessió d'Educació Física.

- La pluja: si bé la pluja és un condicionant molt important, no ha de ser un impediment per tractar continguts propis de l'àrea. Si es disposa d'instal·lació coberta i no està utilitzada, la solució consistirà a traslladar la sessió a aquest espai, però si la instal·lació està ocupada es pot valorar l'opció de realitzar una classe conjunta amb el grup que l'ocupe o dividir-la i adaptar la sessió al nou espai. Si no es disposa d'instal·lació coberta és possible buscar alternatives per desenvolupar-la en un aula, com pot ser la realització d'una sessió de jocs de taula relacionats amb els continguts que cal desenrotllar (p. ex., trivial sobre els esports d'equip en una unitat didàctica d'iniciació esportiva), l'ús de mitjans audiovisuals (p. ex., documental sobre els jocs tradicionals dins d'una unitat didàctica de jocs populars coneixent altres jocs populars d'altres zones geogràfiques), organitzar un debat sobre el tema que s'està treballant en la unitat didàctica, o en última instància impartir una sessió teòrica que estiga relacionada directament amb l'objectiu principal de la unitat didàctica que s'està duent a terme. Cal ajustar aquestes sessions a les característiques de l'alumnat al qual va dirigit, així com als continguts i objectius que s'estan desenvolupant.
- La temperatura ambiental: les condicions de calor i fred són elements que condicionen el desenvolupament de la sessió i, per tant, s'han de tenir en compte per part del professorat. Si les classes s'han de desenvolupar en un clima fred seria recomanable ajustar els horaris per tal de fer coincidir les sessions d'Educació Física amb les hores menys fredes. No obstant això, els horaris del centre solen estar fets a principi de curs, de manera que en dies de fred el professorat ha de programar sessions més actives, prestant gran atenció a l'escalfament previ, especialment de zones distals de les extremitats, a l'equipació de l'alumnat, de la mateixa manera s'haurà de tenir en compte l'objectiu de la sessió per si cal modificar-ho (p. ex., flexibilitat, relaxació...). Si les classes es desenvolupen en un clima molt calorós seria recomanable ajustar els horaris per fer coincidir les sessions d'Educació Física amb les hores menys caloroses. A més, en dies calorosos s'haurien d'evitar les activitats extenuants, controlar els temps de treball i descans, aprofitar les ombres disponibles, facilitar l'accés a l'aigua, i prestar especial atenció a l'equipació i a la protecció solar per part de l'alumnat.
- El vent: si bé aquest és un fenomen meteorològic molest i que pot generar riscos, no ha d'impedir la realització de la sessió d'Educació Física. En dies

ventosos és possible modificar la sessió evitant el maneig de materials lleugers (p. ex., globus, discos voladors, volants de bàdminton, etc.), Allunyant l'alumnat de zones que comporten cert risc, i aprofitant els llocs més recollits per tal que l'alumnat pugui escoltar les explicacions.

- Humitat: els dies molt humits poden alterar les condicions de la pista en què es realitzarà la sessió d'Educació Física. Per tant, és necessari vigilar l'estat de la pista abans de començar la sessió, evitar tasques amb canvis de direcció bruscos que puguin propiciar rrelliscades, i evitar les zones més mullades o assecar-les en la mesura del possible.

3.5. El temps en Educació Física

L'anàlisi del factor temporal de la sessió d'Educació Física és un element clau per a la consecució dels objectius. Partint de les propostes de Pieron (1988) i Galera (2001), hem realitzat una anàlisi didàctica dels temps de la sessió en Educació Física tractant d'identificar, de forma indirecta, les conductes del professorat i destacant els aspectes a millorar. Així, identifiquem cinc grans categories:

- Temps previst: és el temps que ve marcat per l'administració i que ens diu la quantitat de temps de la classe d'Educació Física.
- Temps útil: aquest període està inclòs dins del temps previst i mai no el podrà superar. És el temps que ens queda després que l'alumnat haja realitzat els desplaçaments previs a l'inici i final de la sessió, el pas pel vestuari i les tasques formals administratives com passar llista. És la suma dels temps que a continuació es detallen, de manera que si un augmenta els altres disminueixen.
- Temps de pràctica: és el temps en què l'alumnat està actuant i realitzant les tasques proposades.
- Temps de transició: és el temps que el professorat consumeix realitzant tasques organitzatives com la distribució i recollida del material, la formació de grups, etc.
- Temps d'informació: és el temps que el professorat inverteix en donar consignes d'actuació (comunicació inicial o *feedback*) mentre l'alumnat les rep però sense desenvolupar la tasca.

El temps previst ve establert pel marc legislatiu, en el qual s'especifica que l'àrea d'Educació Física durant l'etapa d'Educació Primària tindrà una càrrega lectiva de tres hores setmanals en primer cicle i dos hores setmanals en segon i tercer cicle. Si bé l'horari concret ha de ser establert per cada centre, convindria que per a un millor aprofitament, les sessions no s'impartisquen en dies consecutius i estiguen ubicades a les franges centrals del dia, almenys per a l'alumnat més petit.

El temps útil dins de cada sessió d'Educació Física constitueix un element clau en la consecució dels objectius (Pieron, 1988; Galera, 2001). Entre els elements que més condicionen aquest temps útil hi ha la necessitat d'un desplaçament de l'alumnat des de l'aula teòrica fins al lloc on s'imparteix la sessió d'Educació Física, la necessitat d'una indumentària apropiada, l'obligació d'adoptar unes cures higièniques apropiades, i la capacitat de comunicació, organització i gestió del professorat. Aquests elements poden suposar una pèrdua de temps útil de la sessió d'Educació Física que el professorat ha de tractar de minimitzar a través de diferents estratègies com ara exigir puntualitat en l'inici de les sessions, preparar a consciència les sessions per evitar improvisacions, o recórrer a la formació de grups per facilitar l'organització de les sessions (Siedentop, 1998; Olmedo, 2000). A més, cal tenir en compte que el temps útil engloba el temps de pràctica, el temps de transició i el temps d'informació. Una bona preparació de la sessió per part del professorat aconseguirà maximitzar el temps de pràctica, reduint els temps de transició i informació.

3.6. La situació i el desplaçament del professorat en Educació Física

Durant el desenvolupament de la sessió d'Educació Física, el professorat pot situar-se dins del grup format pel seu alumnat o bé pot adoptar una ubicació externa.

- La posició interna permet al professorat donar una atenció més propera i individualitzada al seu alumnat. El professorat se situa entre els seus alumnes, i malgrat perdre la perspectiva global sobre el desenvolupament de les tasques, aconsegueix una relació molt més afectiva, observa de prop el desenvolupament de les tasques i pot oferir constants *feedbacks* personalitzats.
- La posició externa permet al professorat comunicar-se i donar instruccions generals per a tot el grup, la qual cosa resulta molt útil a l'hora d'organitzar les tasques. Des d'aquesta posició el professorat observa el desenvolupament de les tasques en el seu conjunt, però perd accessibilitat i resulta més difícil individualitzar els *feedbacks*.

El desplaçament del professorat durant el desenvolupament de la sessió és un element determinant per tal de garantir el seu correcte desenvolupament. La mobilitat del professorat li permet passar d'una posició externa a una posició interna i a l'inrevés, de manera que sempre pot optar per la posició més beneficiosa en funció de les característiques de la tasca i dels objectius plantejats.

3.7. Els estils d'ensenyament en Educació Física

La forma d'actuar, que adopta el professorat d'Educació Física davant l'alumnat durant els processos d'ensenyament-aprenentatge que es donen en les sessions d'Educació Física (p. ex., elaboració del programa, organització de la classe, relació amb

l'estudiantat, etc.), ha donat lloc a la identificació de diversos estils d'ensenyament. Podem dir que un estil d'ensenyament és l'actuació que realitza el professorat per tal de conjugar totes les variables organitzatives, curriculars i d'avaluació per a la seua presentació i manera d'actuar davant de l'alumnat amb la finalitat de facilitar els seus aprenentatges.

Els estils d'ensenyament poden agrupar en dues grans categories. Els estils d'ensenyament tradicionals o directes són aquells en què el professorat dona instruccions concretes per dirigir l'alumnat sense que aquest reflexione ni prenga decisions pròpies, mentre que els estils progressistes o indirectes són aquells en què el professorat planteja tasques obertes, fomentant la participació i la presa de decisions per part de l'alumnat. La confrontació habitual entre partidaris d'estils tradicionals i progressistes, sembla afavorir els progressistes a l'hora de dissenyar processos d'ensenyament-aprenentatge durant l'etapa d'Educació Primària, però sembla evident que tant uns com altres comporten certs aspectes positius que han de ser aprofitats pel professorat recurrent a ells quan siga necessari, sempre amb la intenció de facilitar l'aprenentatge i la formació integral de l'alumnat.

Si bé la proposta inicial d'anàlisi dels estils d'ensenyament en Educació Física per part del professor Muska Mosston en la dècada dels vuitanta (Mosston, 1982; Mosston i Asworth, 1993), són els professors Delgado (1991) i Contreras (1998) qui recullen les seues idees i estableixen una classificació molt més estructurada dels estils en funció de les seues característiques més rellevants.

ESTILS D'ENSENYAMENT A L'EDUCACIÓ FÍSICA				
TRADICIONALS	PARTICIPATIUS	INDIVIDUALITZADORS	COGNITIUS	CREATIUS
<ul style="list-style-type: none"> • Comandament directe • Assignació de tasques 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensenyament recíproc • Grups reduïts • Microensenyament 	<ul style="list-style-type: none"> • Grups de nivell • Programes individuals 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobriments guiats • Resolució de problemes 	<ul style="list-style-type: none"> • Lliure exploració

Figura 10. Classificació dels estils d'ensenyament en Educació Física (adaptació de Delgado, 1991, i Contreras, 1998)

Estils d'ensenyament tradicionals

Caracteritzats per un control total del professorat sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'alumnat té un alt nivell de dependència del professorat per tal de realitzar les tasques. Són recomanables per a l'ensenyament d'habilitats motrius específiques, que impliquen cert risc (p. ex., llançaments) i per a professorat novell que requereix sessions més tancades i sense lloc a la improvisació.

- Comandament directe: es tracta d'un aprenentatge per imitació en què el professorat proporciona a l'alumnat la resposta a la tasca que planteja (estímul-

resposta). Requereix de tasques amb una resposta definida i eficaç. El professorat ha de comunicar molt bé la resposta (demostració, organització de la pràctica i correccions), i l'alumnat no pren cap decisió, de manera que habitualment sol ser poc motivant encara que eficaç des del punt de vista de l'aprenentatge motriu.

- Assignació de tasques: l'aprenentatge s'inicia amb una demostració per part del professorat, proporcionant a l'alumnat una resposta a la tasca plantejada. L'alumnat gestiona el seu aprenentatge realitzant de forma autònoma la tasca assignada, podent gestionar la seua pràctica (p. ex., inici i final segons la seua voluntat, nombre de repeticions, temps de pràctica-descans, etc.), pel que resulta més motivant. El professorat es veu alliberat de dirigir les accions de manera exhaustiva, desenvolupant un major grau de responsabilitat entre el seu alumnat, encara que requereix establir prèviament diferents graus de dificultat en la tasca (progressió) i fer correccions individualitzades durant el seu desenvolupament.

Estils de ensenyament participatiu

Es caracteritzen per una participació activa de l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge, on assumeix diferents rols. Són recomanables quan el professorat no pot atendre a tot el grup i, per tant, l'alumnat ha d'assumir diferents rols amb caràcter docent.

- Ensenyament recíproc: l'aprenentatge pot iniciar-se amb una demostració per part del professorat, proporcionant una resposta definida a la tasca plantejada. Es tracta d'un aprenentatge per parelles en què l'alumnat s'avalua corregint-se mútuament mitjançant una designació de rols entre les parelles (p. ex., practicant vs. observador). Fomenta l'atenció selectiva, la col·laboració i la solidaritat entre l'alumnat. El professorat ha d'establir criteris d'avaluació clars per a les correccions i dirigir-se sempre a l'observador.
- Grups reduïts: es tracta d'una variació de l'ensenyament recíproc en què es formen petits grups que s'organitzen per a la pràctica, l'observació i la correcció. Requereix d'una designació de rols entre els membres del grup (p. ex., practicant/observador/anotador). Fomenta l'atenció selectiva, la col·laboració entre l'alumnat i la responsabilitat, resultant molt aconsellable quan el professorat ha de dirigir classes nombroses en instal·lacions reduïdes i amb poc material.
- Microensenyament: es basa en l'ensenyament recíproc i els grups reduïts. El professorat transmet la informació a un grup reduït d'alumnes (p. ex., organització, errors, *feedbacks*, etc.) i aquests actuen com a docents de la resta. Professorat i alumnat poden col·laborar en la preparació de les sessions, dissenyar variants i participar en l'avaluació, de manera que fomenta la responsabilitat alhora que requereix gran autonomia per part de l'alumnat.

Estils de ensenyament individualitzadors

Giren entorn de l'alumnat tenint en compte els seus interessos, el seu ritme d'aprenentatge i el seu nivell d'aptitud. Resulta motivant, ja que l'alumnat participa sense l'ajuda directa del professorat, pren decisions en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i s'avalua.

- Grups de nivell: el procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha d'iniciar amb una prova de nivell. S'afavoreix la interacció entre l'alumnat d'un mateix grup i es limita amb la resta, podent introduir activitats conjuntes d'escalament i tornada a la calma. El professorat ha d'elaborar uns fulls de tasques per a cada grup i establir-hi espais diferenciats, quedant en gran mesura alliberat i pot centrar-se en les tasques més rellevants. Fomenta la responsabilitat de l'alumnat i la individualització.
- Programes individuals: és la màxima expressió de la individualització en el procés d'ensenyament-aprenentatge. El professorat ha d'elaborar unes fulles d'observació i descripció de les tasques individualitzades (quantitativa i/o qualitativament), en què l'alumnat anotarà el treball realitzat. El professorat queda en gran mesura alliberat durant la sessió, interactuant de forma indirecta amb el seu alumnat, ja que cada un segueix un programa de tasques de forma independent. L'alumnat realitza l'avaluació de les seues pròpies tasques (autoavaluació), la qual cosa li sol resultar motivant en veure la seua pròpia evolució, i fomenta la responsabilitat individual.

Estils d'ensenyament cognitius

Impliquen cognitivament a l'alumnat de forma més directa, fent-li indagar, experimentar i prendre decisions. Fugen de l'aprenentatge repetitiu i fomenten l'emancipació, per la qual cosa resulten adequats per a tasques individuals, obertes, habilitats bàsiques, situacions tàctiques i activitats expressives.

- Descobriment guiat: el procés d'ensenyament-aprenentatge l'inicia el docent dissenyant una progressió i plantejant qüestions en relació a la tasca establerta però sense donar la solució a la mateixa. En tot moment el professorat ha d'orientar les respostes de l'alumnat (mai oferir) fins que sorgeixen les respostes adequades. Si bé el procés és més llarg els aprenentatges s'interioritzen més i són més significatius. L'avaluació es produeix de forma automàtica a mesura que l'alumnat ofereix les respostes intermèdies esperades fins arribar a la solució final, pel que resulta adequada per assimilar conceptes bàsics i principis generals.
- Resolució de problemes: el procés d'ensenyament-aprenentatge comença amb el disseny i la presentació de la tasca-problema per part del professorat. Després d'un període de reflexió, l'alumnat ha de trobar la resposta de forma totalment independent. Es basa en la recerca d'alternatives per resoldre

problemes motrius que han d'estar adaptats als interessos, experiències i capacitats de l'alumnat. Estimula la creativitat i promou la total independència mitjançant la recerca de noves solucions, pel que resulta apropiat per a l'ensenyament dels esports col·lectius (p. ex., resolució de situacions tàctiques). El professorat ha de donar els aclariments pertinents (sense dirigir les respostes de l'alumnat) i finalment reforçar les respostes positives.

Estils d'ensenyament creatius

El professorat estimula la creativitat de l'alumnat, proposant una situació inicial que aquests han d'interpretar i/o desenvolupar (p. ex., música, història, soroll, dibuix). Es tracta de situacions obertes on tot el protagonisme recau sobre l'alumnat i la seua capacitat d'exploració del moviment creatiu.

- Lliure exploració: el procés d'ensenyament-aprenentatge comença amb un estímul (p. ex., música, imatge...) i l'alumnat ha de començar a interactuar amb ell sense cap consigna per part del docent. S'estimula la creativitat i la improvisació de l'alumnat, tot i que requereix un cert grau de desinhibició i autonomia.

Actualment els estils d'ensenyament no es limiten a identificar tipus de docents, sinó que constitueixen una eina educativa més. Els diferents estils d'ensenyament no han d'utilitzar-se a manera de progressió dels més tradicionals als més progressistes, sinó que cada un resulta adequat en funció del procés d'ensenyament-aprenentatge en el qual s'aplica. Com a norma general hem d'utilitzar l'estil d'ensenyament que millor s'adapte a les necessitats de cada tasca i els seus objectius, tenint en compte les característiques de l'alumnat, així com el material, l'espai disponible, i les nostres pròpies aptituds com a docents.

3.8. Referències bibliogràfiques

- AMICALE EPS (1986): *El niño y la actividad Física*, Paidotribo, Barcelona.
- BILBOURGH, A., JONES, P. (1975): *Didáctica y desarrollo de la Educación Física*, Kapelusz, Buenos Aires.
- BLÁNDEZ, J. (1995): *La utilización del material y del espacio en educación física*, Inde, Barcelona.
- CONTRERAS, O. (1998): *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*, Inde, Barcelona.
- COSTES, A. (1993): «La clase de educación física», en vv. AA.: *Fundamentos de Educación Física para Primaria*, vol. II, Inde, Barcelona.
- FERNÁNDEZ J. C. y otros (eds.) (1997): *Los materiales didácticos de educación física*, Wanceulen, Sevilla.
- FISHMAN, S., ANDERSON, W. (1971): *Developing a system for describing teaching*, Quest.

- GALERA, A. D. (2001): *Manual de didáctica de la educación física I: una perspectiva constructivista moderada: funciones de impartición*, Paidós, Barcelona.
- MOSSTON, M. (1982): *La enseñanza de la Educación Física*, Paidós, Barcelona.
- MOSSTON, M., ASWORTH, S. (1993): *La enseñanza de la Educación Física*, Hispano Europea, Barcelona.
- OLMEDO, J. A. (2000): *Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de educación física escolar*, Apunts: Educación física y deportes.
- PIERON, M. (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, Gymnos, Madrid.
- (2005): *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*, Inde, Barcelona.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984): *Didáctica de la educación física y el deporte*, Gymnos, Madrid.
- SIEDENTOP, D. (1998): *Aprender a enseñar la Educación Física*, Inde, Barcelona.
- TINNING, R. (1992): *Educación Física: la escuela y sus profesores*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, València.

TEMA 4

La programació en Educació Física

4.1. El procés d'ensenyament-aprenentatge

Tradicionalment l'aprenentatge ha sigut entès com un procés d'acumulació de continguts. Lluny d'aquesta visió simplista, actualment l'aprenentatge es considera un procés complex que requereix una comprensió dels continguts per part de l'alumnat, perquè aquests siguin posteriorment aplicats en la resolució de problemes i situacions reals (Moral, 2010).

La Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, estableix l'alumnat com el centre i la raó de ser de l'educació. En el seu preàmbul posa de manifest la necessitat de cercar i desenvolupar el talent que tots tenen, així com de desenvolupar no solament habilitats cognitives, sinó també tot un seguit de competències transversals com són el pensament crític, la gestió de la diversitat, la creativitat, la capacitat de comunicar, i actituds clau com la confiança individual, l'entusiasme, la constància i l'acceptació del canvi. Aquesta demanda invalida l'ensenyament tradicional basat en l'aprenentatge per repetició, sent necessari proporcionar a l'estudiantat aprenentatges significatius que facen d'ells persones autònomes, crítiques i amb pensament propi.

Ensenyament i aprenentatge són dos processos complementaris que han de desenvolupar-se de forma paral·lela, no sent possible entendre l'ensenyament si no és amb relació a l'aprenentatge. Quan els docents confeccionen una tasca amb l'objectiu d'ensenyar alguna cosa al seu alumnat, el que realment fan és dissenyar un procés d'ensenyament-aprenentatge en el qual tant docents com alumnes han de ser elements actius en constant interacció. Sobre la base d'aquest plantejament, Contreras (1990) defineix el procés d'ensenyament-aprenentatge com un «sistema de comunicació intencional que es produeix en un marc institucional i en el qual es generen estratègies encaminades a provocar l'aprenentatge». Per tant, els processos d'ensenyament-aprenentatge són un conjunt d'accions sistemàticament organitzades pel docent que tenen com a objectiu l'aprenentatge per part de l'alumnat.

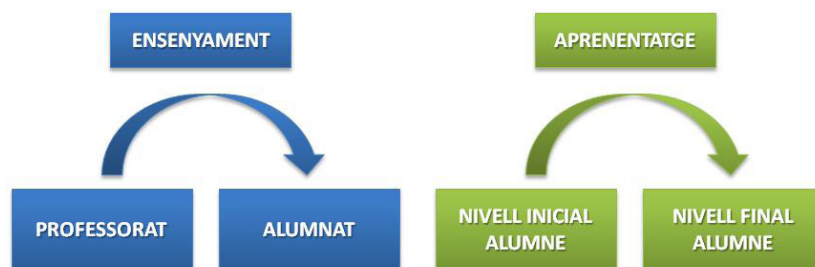


Figura 11. Conceptualització del procés d'ensenyament-aprenentatge

Actualment és possible trobar diversos models que tracten de sistematitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge per tal d'aconseguir el major nivell d'eficàcia possible. Tots aquests models estan basats en la teoria general de sistemes i tracten de representar, de forma ordenada, els diferents elements que intervenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge. De forma general aquests processos poden considerar-se com sistemes oberts de gran complexitat a causa de les múltiples interaccions que es produeixen entre els seus elements (p. ex., docent, context, alumnes, mitjans). Malgrat existir múltiples teories que tracten d'explicar el seu funcionament sobre la base del coneixement científic, aquests processos tenen un caràcter probabilístic, perquè el resultat final (nivell d'aprenentatge aconseguit per l'alumnat) no sempre es predictable, en molts casos cal aplicar processos diferents per tal d'aconseguir un mateix resultat final.

Per a garantir un alt nivell d'eficàcia en el procés d'ensenyament-aprenentatge, el professorat requereix un elevat nivell de competència tant sobre els continguts a impartir com sobre les estratègies didàctiques i metodològiques a utilitzar. Per a considerar-se eficaç, qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge ha d'aconseguir un alt grau d'assimilació dels continguts per part de l'alumnat (aprenentatge) en un període de temps raonable.

En l'àmbit de l'Educació Física podem identificar al llarg de la història diferents models que permeten visualitzar les diferents maneres d'interpretar l'acció didàctica en funció de l'anàlisi que realitza el seu autor (Sánchez, 1992; Pieron, 1988). Aquests models de programació didàctica han anat evolucionant al llarg dels últims anys donant pas a l'actual model basat en la teoria del currículum, tal com es reflecteix en l'actual marc legislatiu compost principalment per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE) i la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE).

L'actual marc legislatiu defineix al currículum com «el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació» (LOE). Per tant, el professorat troba en el currículum el mitjà a través del qual ha de planificar els processos d'ensenyament-aprenentatge.

4.2. La programació didàctica

En l'àmbit acadèmic, el disseny dels processos d'ensenyament-aprenentatge per part del docent rep el nom de programació didàctica. Aquesta programació ve condicionada, en gran mesura, per l'estructura de l'actual sistema educatiu.

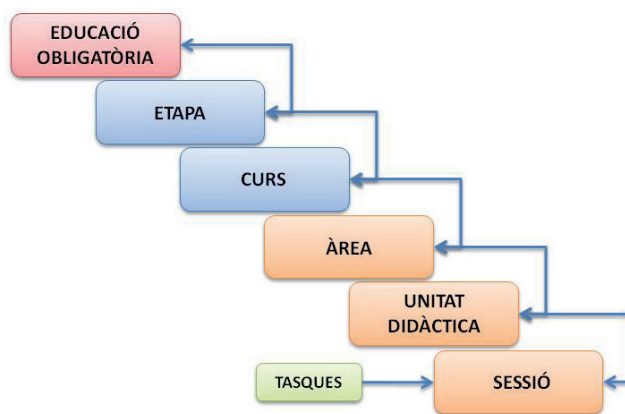


Figura 12. Estructura del sistema educatiu obligatori a Espanya segons la Llei orgànica d'educació (2006) i la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (2013)

Segons s'arregla en la LOE i la LOMCE, l'educació obligatòria a Espanya va dels 6 als 16 anys. Aquest període es troba dividit en dues etapes denominades Educació Primària (6-12 anys) i Educació Secundària (12-16 anys). L'etapa d'Educació Primària està composta per sis cursos acadèmics, mentre que l'etapa d'Educació Secundària està composta per quatre cursos acadèmics. Els continguts a impartir en cada curs acadèmic estan agrupats en tres blocs que al seu torn agruparan a les diferents àrees o assignatures. Els continguts de cadascuna de les assignatures es presenten organitzats en unitats didàctiques compostes per diferents sessions interrelacionades que agrupen tasques amb objectius comuns.

BLOCS D'ASSIGNATURES A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA		
BLOCS	ASSIGNATURES	OBSERVACIONS
Troncals	Ciències de la Naturalesa	S'han de cursar durant tota l'etapa
	Ciències Socials	
	Llengua Castellana i Literatura	
	Matemàtiques	
	Primera Llengua Estrangera	
Específiques	Educació Física	S'han de cursar durant tota l'etapa
	Religió / Valors Socials i Cívics	S'ha de cursar almenys una
	Educació Artística	
	Segona Llengua Estrangera	
	Religió	
Valors Socials i Cívics		
Lliure configuració	Llengua Cooficial i Literatura	S'oferiran segons establisquen l'administració educativa i els centres docents
	Assignatures específiques no cursades	
	Aprofundiment o reforç d'assignatures troncales	
	Altres per determinar	

Figura 11. Estructura dels blocs d'assignatura de l'etapa d'Educació Primària a Espanya segons la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (2013)

Programar en l'àmbit educatiu fa referència a establir prèviament el que es pensa dur a terme durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, anticipar les accions de manera reflexiva per a evitar la improvisació i aconseguir els objectius establerts d'una manera eficaç i respectant el marc legislatiu vigent. La programació didàctica estableix, per tant, la manera com s'aplicarà el currículum. Una bona programació didàctica ha d'entendre's com un document en constant revisió que conté a priori tota la informació necessària sobre com s'ha adaptat el currículum per a la seua aplicació en un context específic. És a dir, que la programació deu, de forma contextualitzada, donar resposta a les qüestions bàsiques que li sorgiran al docent durant el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge.

QÜESTIONS BÀSIQUES QUE HA DE RESPONDRE UNA BONA PROGRAMACIÓ	
¿Què ensenyar?	Continguts
¿Per a què ensenyar?	Objectius
¿Quan ensenyar?	Temporalització
¿Com ensenyar?	Recursos metodològics
¿Què, com i quan avaluar?	Criteris i instruments

Figura 12. Elements bàsics d'una programació didàctica

El procés de programació didàctica durant l'etapa d'Educació Primària es presenta estructurat en tres nivells de concreció que permeten al docent anar adaptant i concretant el currículum (dissenyant el procés d'ensenyament-aprenentatge) al context en què ha de ser aplicat. Els tres nivells de concreció es presenten íntimament relacionats, ja que cada nivell permet definir el següent, des de les característiques generals fins a les més específiques.

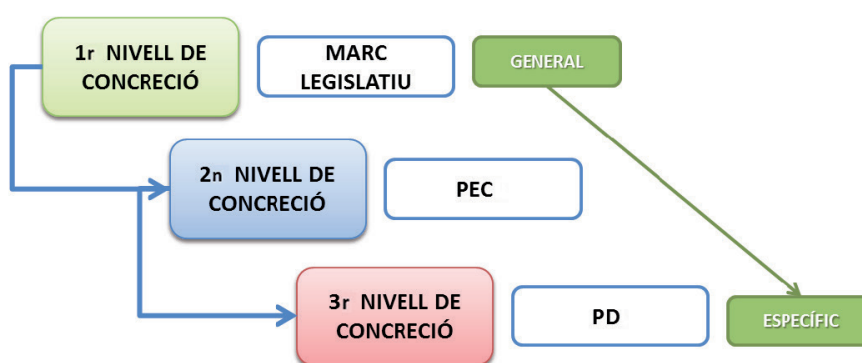


Figura 13. Nivells de concreció de la programació didàctica

Primer nivell de concreció

El primer nivell de concreció del procés de programació en Educació Primària fa referència al marc legislatiu vigent que en l'actualitat està en ple procés de canvi. A causa de l'actual descentralització, el Govern central ha transferit en gran mesura les competències en educació a les comunitats autònomes. Cada autonomia, partint del marc legislatiu nacional, ha d'adaptar les característiques generals del sistema educatiu a la seua realitat i a les seues necessitats. Per tant, ens trobem amb un primer nivell de concreció compost per un marc legislatiu a nivell nacional i un marc legislatiu a nivell autonòmic.



Figura 14. Marc legislatiu a la Comunitat Valenciana que constitueix el primer nivell de concreció de la programació didàctica per a l'etapa d'Educació Primària

- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE): regula el sistema educatiu no universitari en tot el territori espanyol, arreplegant les principals característiques de cadascun dels diferents nivells educatius. En el seu capítol II es troben desenvolupades les principals característiques de l'etapa d'Educació Primària.

CAPÍTOL II – EDUCACIÓ PRIMÀRIA	
Article 16	Principis generals
Article 17	Objectius de l'Educació Primària
Article 18	Organització
Article 19	Principis pedagògics
Article 20	Avaluació

Figura 15. Estructura del capítol II de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), on es desenvolupa l'estructura i el funcionament general de l'etapa d'Educació Primària (BOE, 4 de maig de 2006, núm. 106)

- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE): modifica parcialment i implementa la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE).
- Reial decret 126/2014, de 28 de febrer: estableix els ensenyaments mínims per a l'etapa d'Educació Primària en tot el territori espanyol, incloent les set competències clau a desenvolupar durant l'etapa d'Educació Primària, i les defineix com les capacitats que permeten a l'alumnat aplicar de forma integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, amb la finalitat d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos. Segons Bolívar i Moya (2007), la competència és la forma en què una persona utilitza tots els seus recursos personals (habilitats, actituds, coneixements i experiències) per a resoldre de forma adequada una tasca en un context definit. Aquest document també detalla els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge per a cadascuna de les assignatures, i en el seu annex II b es troba un esquema sobre els aspectes més rellevants a tenir en compte en l'assignatura d'Educació Física.
- Ordre ECD/686/2014, de 23 de abril: al igual que es fa al Reial decret 126/2014, aquesta ordre estableix els ensenyaments mínims per a l'etapa d'Educació Primària en tot el territori espanyol, incloent-hi les set competències clau. Així mateix, desenvolupa per a cada assignatura els continguts agrupats per blocs, els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge, i al seu annex II (assignatures específiques) es troba desenvolupada l'assignatura d'Educació Física.

COMPETÈNCIES CLAU
1. Comunicació lingüística
2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia
3. Competència digital
4. Aprendre a aprendre
5. Competències socials i cíviques
6. Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor
7. Conciència i expressions culturals

Figura 16. Competències clau de l'educació obligatòria a Espanya arreglades en el Reial decret 126/2014, de 28 de febrer (BOE, 1 de març de 2014, núm. 52)

- Decret 111/2007, de 20 de juliol: estableix el currículum d'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, detallant objectius, continguts i criteris d'avaluació per cicles per a cadascuna de les àrees del coneixement. En l'annex es troba desenvolupada l'àrea d'Educació Física.

ANNEX – EDUCACIÓ FÍSICA
Introducció
Contribució de l'àrea al desenvolupament de les competències bàsiques
Blocs de continguts per cicle
Criteris d'avaluació per cicle

Figura 17. Estructura de l'apartat d'Educació Física arrellegat en l'annex del Decret 111/2007, de 20 de juliol, del Consell (docv, 24 de julio de 2007, núm. 5562)

- Decret 108/2014, de 4 de juliol: estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. En l'annex II es troba desenvolupada l'àrea d'Educació Física per cursos i blocs de continguts que presenten els continguts detallats i els criteris d'avaluació.
- Ordre: a nivell autonòmic la Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana ha publicat diferents ordres per a regular aspectes concrets relacionats amb l'etapa d'Educació Primària.

Aquest primer nivell de concreció ens ofereix una visió general de l'organització de l'etapa d'Educació Primària, alhora que estableix el currículum per a cadascun dels cursos que la componen. Partint d'aquest marc legislatiu general, la programació didàctica haurà d'adaptar-se a la realitat de cada centre i a les característiques específiques de cada aula.

Segon nivell de concreció

El segon nivell de concreció del procés de programació en Educació Primària fa referència al projecte educatiu de centre (PEC). Partint de l'anàlisi prèvia de les necessitats específiques de l'alumnat i del context escolar, socioeconòmic, cultural i sociolingüístic del centre, l'equip directiu és el responsable d'elaborar el document que ha de respectar el marc legislatiu establert en el primer nivell de concreció.

El PEC reflecteix l'autonomia pedagògica del centre. Si bé és possible trobar diferències notables entre els PEC de cada centre, la Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana publica anualment una resolució per a donar instruccions als centres en relació a l'elaboració d'aquest document. En relació al curs acadèmic 2014/2015 trobem la «RESOLUCIÓ de 15 de juliol de 2014, de les direccions

generals de Centres i Personal Docent, i d'Innovació, Ordenació i Política Lingüística, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament en les escoles d'Educació Infantil de segon cycle i col·legis d'Educació Primària durant el curs 2014-2015». Entre els diferents aspectes que tracta aquesta resolució, s'estableixen quins són els apartats mínims que ha de contenir el PEC:

- Valors, objectius i prioritats d'actuació, d'acord amb la identitat del centre i la consecució de les finalitats que estableixen la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació, i la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià.
- La concreció dels currículums, una vegada aprovats pel claustre.
- El pla d'acció tutorial orientat a facilitar la coordinació dels tutors amb la resta de professionals de suport del servei psicopedagògic escolar i amb les famílies per atendre als alumnes amb alguna necessitat específica de suport educatiu.
- El pla de normalització lingüística s'utilitza quan el centre no disposa de projecte lingüístic autoritzat, amb l'objectiu d'establir l'ús que es fa del valencià en el centre i les possibles actuacions per a la seua implantació com a llengua vehicular.
- El pla per al foment de la lectura.
- El pla de transició de l'educació primària a l'educació secundària obligatòria.
- El reglament de règim interior del centre que regula l'activitat quotidiana del centre establint els drets i deures de cada membre de la comunitat educativa, les normes de convivència i els principis bàsics d'organització i funcionament que garanteixen el compliment del pla de convivència.
- El disseny particular dels programes lingüístics que té el centre per a regular l'ús d'una llengua estrangera com a llengua vehicular en determinades àrees, així com la seua convivència amb la resta de llengües cooficials (castellà i valencià).
- Les mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat.
- Les mesures de millora adoptades com a conseqüència dels resultats de l'avaluació diagnòstica del curs 2013-2014, que s'integraran en els diferents plans i programes del projecte educatiu.
- El projecte educatiu del menjador escolar.
- La proposta d'accions de formació permanent del professorat per al desenvolupament del projecte educatiu.

- Els criteris bàsics que han d'orientar:
 - L'organització i funcionament del centre.
 - La participació dels diversos estaments de la comunitat educativa.
 - La coordinació amb els serveis del municipi, així com la possible utilització de les instal·lacions del centre, per part d'altres entitats, per a realitzar activitats educatives, culturals, esportives o unes altres de caràcter social.
 - Les mesures de coordinació entre el segon cicle d'educació infantil i el primer cicle d'Educació Primària.
 - Les mesures organitzatives d'atenció educativa per a aquell alumnat que opta per no cursar ensenyaments de religió.
 - Els mecanismes de cooperació entre els representants legals de l'alumnat i el mateix centre per a millorar el seu rendiment acadèmic.

Tercer nivell de concreció

El tercer nivell de concreció del procés de programació en educació primària fa referència a la programació didàctica pròpiament dita. Sobre la base dels dos nivells de concreció previs, cada docent ha d'elaborar un document que arreplegue tota la informació necessària per a l'adaptació del currículum d'una determinada àrea a un context específic.

La programació didàctica reflecteix l'autonomia pedagògica de cada docent. Si bé és possible trobar diferents models de programació didàctica, la Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana publica anualment una ordre per a regular la seua estructura establint uns apartats mínims. Segon s'estableix a nivell nacional en l'Ordre ECD/686/2014, les programacions didàctiques de cada àrea contindran com a mínim el següents elements:

- Seqüència i temporalització dels continguts.
- Perfil de cadascuna de les competències clau o relació entre els estàndards d'aprenentatge avaluables en les diferents àrees i cadascuna de les competències. L'elaboració d'aquests perfils de les competències clau facilitarà la seua avaluació.
- Estratègies i instruments per a l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat.
- Criteris de qualificació.
- Decisions metodològiques i didàctiques.

- Procediment d'elaboració i avaluació de les adaptacions curriculars.
- Recursos didàctics.
- Materials de l'alumnat, inclosos els llibres de text.
- Programa d'activitats extraescolars i complementàries.
- Procediment d'avaluació de la programació didàctica i els seus indicadors.

Un dels elements que, tot i no aparèixer literalment en el nostre marc legislatiu, considerem més rellevants en aquest tercer nivell de concreció és l'elaboració de les unitats didàctiques, ja que es tracta de la unitat bàsica d'organització del procés d'ensenyament-aprenentatge. La unitat didàctica és un conjunt de sessions que assegura un mínim aprenentatge en relació a un contingut, variant la seua durada en funció dels objectius d'aprenentatge establerts i les característiques de l'entorn i dels alumnes. Per tant, la programació de la unitat didàctica ha de concretar els continguts respecte a quins han de ser, com i quan ensenyar-los i avaluar-los, exposant les activitats i l'ocupació de recursos (Del Valle i García, 2007).

Basant-nos en les aportacions de Del Valle i García (2007), considerem que la programació d'una unitat didàctica hauria de desenvolupar com a mínim els següents apartats:

- Ubicació temporal de la unitat didàctica en l'educació primària.
 - Indicar l'etapa i el curs al qual va dirigida la unitat didàctica, concretant la seua ubicació temporal durant el curs acadèmic (posició i dates).
Exemple: 1r Cicle – 2n Curs - 3a Unitat didàctica.
- Títol de la unitat didàctica.
 - Assignar un títol a la unitat didàctica que identifique els seus continguts i objectius principals.
Exemple: Desenvolupant el meu esquema corporal.
- Recursos materials.
 - Indicar les infraestructures i materials necessaris per a desenvolupar la unitat didàctica.
Exemple: Infraestructures: pavelló poliesportiu i pista exterior. Materials: equip de música, mocadors, cons, cèrcols.
- Continguts per desenvolupar en la unitat didàctica.
 - Indicar el bloc o blocs de continguts a tractar i redactar els continguts concrets que es van a desenvolupar sobre la base de les característiques del context, incloent continguts de tipus conceptual, procedimental i actitudinal.
Exemple: Bloc de continguts de «Habilitats perceptivo-motrius». Contingut: lateralitat. Percepció espai-temporal.

- Objectius didàctics.
 - Sobre la base dels continguts per tractar, els objectius generals de l'àrea i les competències clau, han de redactar-se els objectius didàctics que volen aconseguir-se amb la unitat didàctica.
Exemple: Millorar la lateralitat utilitzant correctament els segments corporals. Millorar l'orientació espacial en diferents entorns. Col·laborar en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels companys.

- Contribució de la unitat didàctica al desenvolupament de les competències clau d'educació primària.
 - Justificar la contribució de les tasques proposades al desenvolupament de les competències clau d'Educació Primària.
Exemple: Competències socials i cíviques: realitzant activitats competitives amb normes que l'alumnat ha de respectar. Competència digital: fent que l'alumnat cerque informació sobre els jocs populars de diferents zones geogràfiques de la Comunitat Valenciana.

- Criteris d'avaluació.
 - Sobre la base dels criteris establerts en l'Ordre ECD/686/2014, s'han de redactar criteris d'avaluació específics i estàndards d'aprenentatge que permeten valorar el grau de consecució dels objectius.
Exemple: Criteri d'avaluació: seguir una coreografia prenent com a model al mateix mestre. Estàndard d'aprenentatge: imita els moviments que indica el mestre seguint el ritme de la música.

- Recursos metodològics.
 - Establir els aspectes organitzatius més rellevants, els estils d'ensenyament i les principals estratègies docents a utilitzar durant el desenvolupament de la unitat didàctica.
Exemple: Organització dels alumnes: les tasques proposades durant el desenvolupament de la unitat didàctica seran tant de caràcter individual com col·lectiu, fomentant la col·laboració entre els alumnes. Estils d'ensenyament: principalment es recorrerà al comandament directe per assimilar els continguts més bàsics, i al descobriment guiat per a fomentar el treball cognitiu dels alumnes. Estratègies docents: el mestre mantindrà una posició externa respecte al grup per afavorir el seu control i poder oferir feedbacks adequats.

- Fitxes de sessió.
 - Tenint en compte principalment els continguts per tractar i els objectius establerts, han de dissenyar-se les diferents sessions que componen la unitat didàctica.

4.3. Referències bibliogràfiques

- MORAL, S. (2010): *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*, Ediciones Pirámide, Madrid.
- BOLÍVAR, A., MOYA, J. (2007): *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*, Proyecto Atlántida, Madrid.
- CONTRERAS, O. (1998): *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*, Inde, Barcelona.
- DEL VALLE, S., GARCÍA, M. J. (2007): *Cómo programar en educación física paso a paso*, Inde, Barcelona.
- PIERON, M. (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, Gymnos, Madrid.
- SÁNCHEZ, F. (1992): *La didáctica de la educación física y el deporte*, Gymnos, Madrid.

4.4. Referències legals

- Decret 111/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Primària en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 24 de juliol de 2007, núm. 5562, pp. 30110-30401.
- Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7 de juliol de 2014, núm. 7311, pp. 16325-16694.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Ordre de 13 de desembre de 2007, de la Conselleria d'Educació, sobre avaluació en educació primària. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 19 de desembre de 2007, núm. 5663, pp. 46446-46473.
- Ordre de 28 d'agost de 2007, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula l'horari de l'Educació Primària. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7 de setembre de 2007, núm. 5594, pp. 34757-34765.
- Ordre 45/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula l'estructura de les programacions didàctiques en l'ensenyança bàsica. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 16 de juny de 2011, núm. 6544, pp. 24560-24563.
- Ordre ECD 686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como su evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de mayo de 2014, núm. 106, pp. 33827-34369.

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.
- RESOLUCIÓ de 15 de juliol de 2014, de les direccions generals de Centres i Personal Docent, i d'Innovació, Ordenació i Política Lingüística, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament en les escoles d'Educació Infantil de segon cicle i col·legis d'Educació Primària durant el curs 2014-2015. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 23 de juliol de 2014, núm. 7323, pp. 18370-18399.

L'avaluació en Educació Física

5.1. Concepte d'avaluació

Segons el diccionari de la Real Academia Española, avaluar és «estimar els coneixements, aptituds i rendiment dels alumnes». Els processos d'ensenyament-aprenentatge, entesos com un conjunt d'accions sistemàticament organitzades pel docent que tenen com a objectiu l'aprenentatge per part de l'alumne, comporten la necessitat d'establir sistemes d'avaluació adaptats a les seues característiques. Tradicionalment l'avaluació s'ha concebut com la culminació del procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, com una determinació del nivell d'assoliment dels objectius establerts. Aquest concepte clàssic ha anat evolucionant fins als nostres dies on l'avaluació és un procés pel qual, a més de poder emetre judicis de valor, és possible arregar informació per a dissenyar i reorientar el procés d'ensenyament-aprenentatge (Medina i Salvador, 2002). Per la seua banda, Domingo Blázquez (1990) va definir l'avaluació en l'àmbit de l'Educació Física com un procés dinàmic, continu i sistemàtic enfocat cap als canvis de la conducta de l'alumne, mitjançant el qual és possible verificar els assoliments adquirits en funció dels objectius.

Dins del procés de programació didàctica, l'avaluació ha de constituir una eina educativa que afavorisca la consecució dels objectius i el desenvolupament de les competències, sent una guia tant per al docent com per l'alumnat mateix. En aquest sentit, i seguint a Hernández i Velázquez (2004), podem definir l'avaluació com un conjunt d'accions sistemàtiques encaminades a l'obtenció d'informació significativa amb la finalitat de, una vegada analitzada i interpretada en un marc de referència, fer possible l'elaboració d'un judici de valor sobre la base dels objectius establerts i també la presa de decisions sobre els diferents elements i factors que configuren i interactuen en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'AVALUACIÓ	
DOCENT	ALUMNAT
Permet dissenyar processos d'ensenyament-aprenentatge eficaços	Facilita el seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge
Permet reorientar els processos d'ensenyament-aprenentatge	Millora el nivell d'autoconeixement
Permet establir judicis de valor i qualificacions	Motiva cap a l'assoliment dels objectius establerts
Requereix una aplicació sistemàtica	
Requereix diferents instruments i ferramentes	

Figura 18. Principals funcions i utilitats de l'avaluació en els processos d'ensenyament-aprenentatge

5.2. Tipus d'avaluació

A l'hora d'establir una classificació sobre els diferents tipus d'avaluació, és possible recórrer a diversos criteris, la qual cosa dóna lloc a múltiples classificacions. Seguint les aportacions de Medina i Salvador (2001) i Blázquez (1990) identifiquem diversos criteris que poden resultar-nos útils a l'hora de classificar l'avaluació en l'etapa d'Educació Primària.

Segons la referència presa per a avaluar:

- **Avaluació normativa:** l'avaluació de l'alumnat es porta a terme en relació als resultats obtinguts pel grup que participa en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Permet assignar a cada individu un ordre dins del seu grup de referència sobre la base del producte final obtingut com a conseqüència de l'aplicació d'un procés d'ensenyament-aprenentatge.

Exemple: Lluís es l'alumne més ràpid de la classe en una cursa de 60 metres llisos.

- **Avaluació per criteris:** l'avaluació de l'alumnat es porta a terme sobre la base dels resultats propis (evolució individual), independentment dels resultats obtinguts per la resta del grup que participa en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta avaluació permet conèixer l'evolució específica de cada alumne com a conseqüència de l'aplicació del procés d'ensenyament-aprenentatge, independentment de l'evolució del seu grup de referència.

Exemple: Laura ha millorat en 10 cm la seua distància de salt a peus junts.

Segons l'agent avaluador o l'origen de l'avaluació:

- **Avaluació interna:** l'avaluació és duta a terme pel protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, l'avaluador s'avalua a si mateix.

Exemple: Lluís ha d'anotar el seu percentatge d'eficàcia en el llançament de tirs lliures de bàsquet durant 3 minuts.

- **Avaluació externa:** l'avaluació és duta a terme per un agent extern, és a dir, l'avaluador és algú diferent a l'agent avaluat.

Exemple: El professor anota el percentatge d'eficàcia de Laura en el llançament de tirs lliures de bàsquet durant 3 minuts.

Segons el moment i la finalitat de l'avaluació:

- **Avaluació inicial o diagnòstica:** permet un coneixement inicial de l'alumnat que fa possible adaptar i optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge segons les seues capacitats i interessos.

Exemple: Abans de començar una unitat didàctica sobre el bàdminton, la professora estableix un debat per analitzar els coneixements previs de l'alumnat sobre les normes, els materials i les característiques de la pista de bàdminton.

- Avaluació contínua o formativa: es porta a terme de forma sistemàtica mitjançant l'aplicació de diferents instruments i estratègies durant el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge. Permet conèixer en tot moment el desenvolupament del procés per poder ajustar-lo i reorientar-lo sobre la base dels objectius establerts.

Exemple: Durant el desenvolupament d'una unitat didàctica sobre bàdminton, el professor arreplega en un diari de classe el nivell de participació i de coneixements de l'alumnat en cadascuna de les sessions.

- Avaluació final o sumativa: es realitza una vegada conclòs el procés d'ensenyament-aprenentatge per a conèixer el nivell de consecució dels objectius establerts. Permet emetre judicis de valor sobre l'eficàcia del procés d'ensenyament-aprenentatge, i pot estar constituïda per una prova final o pel sumatori de les diferents proves d'avaluació contínua o formativa.

Exemple: En finalitzar una unitat didàctica sobre el bàdminton, la professora planteja al seu alumnat un examen escrit per a conèixer el nivell de coneixements adquirits.

Segons el nivell d'objectivitat de l'avaluació:

- Avaluació objectiva: la informació obtinguda no resulta condicionada pel responsable de l'avaluació.

Exemple: Temps emprat per Lluís a recórrer una distància d'uns 1000 metres llisos.

- Avaluació subjectiva: la informació obtinguda pot estar condicionada pel criteri del responsable de l'avaluació.

Exemple: Nivell de coordinació entre un grup d'alumnes que han d'interpretar un ball seguint la música de la pel·lícula d'*El rei lleó*.

Segons l'escala de mesura utilitzada per a l'avaluació:

- Avaluació quantitativa: l'avaluació aporta informació basada en una escala de mesura quantitativa.

Exemple: Nombre de passades completades amb èxit per Laura durant un partit d'handbol de 10 minuts de durada.

- Avaluació qualitativa: l'avaluació aporta informació basada en una escala de mesura qualitativa.

Exemple: Sobre la base de l'observació d'un partit d'handbol de 10 minuts de durada, el professor estableix que Lluís té una tècnica d'execució de la passada *deficient*.

5.3. L'avaluació en el marc legislatiu actual

Dins del marc legislatiu vigent, a nivell nacional, trobem el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. En el seu article 12 s'estableix que durant l'etapa d'Educació Primària l'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat serà contínua i global i tindrà en compte el seu progrés en el conjunt de totes les àrees, i que els mestres avaluaran tant els aprenentatges de l'alumnat com els processos d'ensenyament i la seua pròpia pràctica docent, per al que establiran indicadors d'assoliment en les programacions docents. Aquests mateixos principis els trobem recollits en el marc legislatiu específic de la Comunitat Valenciana, a través del *Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 7 de juliol de 2014, núm. 7311, pp 16325-16694*.

Sobre la base d'aquest marc legislatiu, resulta necessari que el professorat utilitze, durant l'etapa d'Educació Primària, una avaluació de caràcter formatiu o continu. Aquesta avaluació permet conèixer l'evolució de l'alumnat al llarg del desenvolupament dels processos d'ensenyament-aprenentatge que es porten a terme en cada àrea. A més, l'avaluació ha de tenir un caràcter global, en el qual a més d'avaluar el nivell de consecució dels objectius plantejats a nivell conceptual, també s'avaluen altres aspectes com les actituds o els valors personals i les competències.

5.3.1. L'avaluació de l'alumnat

Per dur a terme l'avaluació de l'alumnat al llarg de qualsevol procés d'ensenyament, durant l'etapa d'Educació Primària, el marc legislatiu actual estableix que els docents prendran com a referents les competències, els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge establerts.

Els criteris d'avaluació són el referent específic per a valorar l'aprenentatge de l'alumnat, responent al que es pretén aconseguir en cada assignatura. Si ens centrem en l'àrea d'Educació Física, en l'annex II de l'Ordre ECD/686/2014 s'estableixen els criteris d'avaluació que han d'aplicar-se i els estàndards d'aprenentatge avaluable.

Els criteris d'avaluació es redacten començant amb un verb en infinitiu, constituint referències sobre el nivell d'aprenentatge que l'alumnat ha d'aconseguir en relació tant a coneixements com a competències.

CRITERIS D'AVALUACIÓ A L'EDUCACIÓ FÍSICA
1. Utilitzar els recursos expressius del cos i el moviment, de forma estètica i creativa, comunicant sensacions, emocions i idees.
2. Conèixer i valorar la diversitat d'activitats físiques, lúdiques, esportives i artístiques.
3. Resoldre reptes tàctics elementals propis del joc i d'activitats físiques, amb o sense oposició, aplicant principis i regles per resoldre les situacions motrius.

Figura 19. Exemple de criteris d'avaluació per a Educació Física arrellegats a l'Ordre ECD/686/2014, de 23 d'abril, per la qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària per a l'àmbit de gestió del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport i es regula la seua implantació, així com la seua avaluació i determinats aspectes organitzatius de l'etapa

En la seua programació didàctica, el professorat ha de desglossar aquests criteris i concretar-los de tal manera que li permeta reorientar i ajustar els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'evolució del seu alumnat, i obtenir informació per a establir les qualificacions pertinents. A més, cada docent ha de ser capaç d'identificar els estàndards d'aprenentatge, és a dir les especificacions dels criteris d'avaluació que concreten el que l'alumnat ha de saber, comprendre i saber fer en cada assignatura per a promocionar al següent curs.

ESTÀNDARDS D'APRENTATGE A L'EDUCACIÓ FÍSICA
1.1. Representa personatges, situacions, idees, sentiments utilitzant els recursos expressius del cos individualment, en parelles o en grups.
1.2. Representa o expressa moviments a partir d'estímuls rítmics o musicals, individualment, en parelles o grups.
2.1. Exposa les diferències, característiques i/o relacions entre jocs populars, esports col·lectius, esports individuals i activitats en la naturalesa.
2.2. Reconeix la riquesa cultural, la història i l'origen dels jocs i l'esport.
3.1. Utilitza els recursos adequats per a resoldre situacions bàsiques de tàctica individual i col·lectiva en diferents situacions motrius.
3.2. Realitza combinacions d'habilitats motrius bàsiques ajustant-se a un objectiu i a uns paràmetres espaciotemporals.

Figura 20. Exemple d'estàndards d'aprenentatge sobre la base de criteris d'avaluació d'Educació Física arrellegat en l'Ordre ECD/686/2014, de 23 d'abril, per la qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària per a l'àmbit de gestió del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport i es regula la seua implantació, així com la seua avaluació i determinats aspectes organitzatius de l'etapa

En funció dels criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge establerts, l'avaluació requerirà de l'ús de diferents instruments o eines. En el cas de l'Educació Física, és possible identificar unes característiques específiques que donen lloc a problemàtiques pròpies i que la fan diferent de la resta d'àrees. Sobre la base d'aquestes circumstàncies es fa necessari l'ús d'instruments d'avaluació específics o adaptats

que permeten arregar informació per a dissenyar i reconduir el procés d'ensenyament-aprenentatge, així com establir un judici de valor sobre el nivell de consecució dels objectius propis de l'Educació Física en l'Educació Primària.

Els instruments d'avaluació per si mateixos no poden classificar-se com a bons o dolents. L'aplicació que se'n fa, juntament amb la gestió de la informació que reporten és el que realment permet valorar la seua idoneïtat sobre la base del sistema d'avaluació establert. A pesar que tradicionalment els tests orientats a valorar les capacitats físiques han sigut els instruments més utilitzats en Educació Física, el seu ús de forma exclusiva i la qualificació de l'alumnat basada en els resultats obtinguts resulten aspectes contradictoris segons les demandes pedagògiques actuals. Avui en dia trobem una gran diversitat d'instruments d'avaluació i noves formes de gestionar la informació que aquests aporten i que ens permeten portar a terme una avaluació de caràcter formatiu, tal com s'estableix en el marc legislatiu. Seguint les aportacions de Blázquez (1990) i de Díaz (2005) destaquem alguns dels instruments d'avaluació que poden resultar d'utilitat dins de l'àrea d'Educació Física.

- Registres anecdòtics: arreguen de forma breu i espontània aquells comportaments no esperats que sorgeixen durant el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge i que el professorat considera rellevants de cara a l'avaluació i posterior qualificació de l'alumnat.

Ex.: Laura ha demanat més col·laboració a una companya per portar a terme la figura d'*acrosport* proposada pel docent.

- Llistes de control: arreguen de forma sistemàtica aquells comportaments prèviament establerts que volen observar-se en l'alumnat.

Ex.: Lluís col·labora amb els seus companys acceptant les normes del joc: SÍ/NO

- Escales de classificació: arreguen de forma sistemàtica aquells comportaments prèviament establerts que volen observar-se en l'alumnat, assignant-los un valor segons la destresa en l'execució.

Ex.: Nivell de destresa de Laura en el bot de pilota amb la mà esquerra = 0 / 1 / 2 / 3 / 4 / 5.

- Registres d'esdeveniments: arreguen de forma sistemàtica el nombre de vegades que es donen determinats comportaments prèviament establerts que volen observar-se en l'alumnat.

Ex.: Nombre de faltes comeses per Lluís durant un partit d'handbol = 3.

- Proves escrites: tracten d'avaluar el grau de consecució dels objectius plantejats durant el procés d'ensenyament-aprenentatge mitjançant un examen que pot adoptar diferents formats.

Ex.: A quina distància es troba la línia de tir lliure respecte a la cistella en una pista oficial de bàsquet? = 4,6 metres.

- Diaris de classe: permeten a l'alumnat arreplegar les diferents tasques realitzades i reflexionar sobre les seues vivències.

Ex.: Laura ha de descriure les tasques realitzades durant la sessió d'avui destacant els aprenentatges assimilats.

- Treballs teòrics: permeten a l'alumnat ampliar els seus coneixements teòrics sobre determinats continguts tractats durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Ex.: Lluís ha d'elaborar un breu resum sobre l'origen històric del joc de pilota valenciana.

- Proves orals: tracten de valorar el grau de consecució dels objectius plantejats durant el procés d'ensenyament-aprenentatge mitjançant un diàleg entre el professorat i el seu alumnat.

Ex.: La professora pregunta a Laura quines considera que són les accions tècniques més habituals en el bàsquet.

- Tests físico-motrius: tracten de valorar en l'alumnat el nivell d'execució de determinades habilitats o el nivell de determinades capacitats condicionals.

Ex.: Test de la Course-Navette.

Un ús correcte dels instruments d'avaluació comporta una certa alternança, sent necessari que cadascun aporte informació al més objectiva possible sobre el nivell de consecució dels objectius plantejats. Així mateix, resulta clau distribuir temporalment l'ús d'aquests instruments al llarg de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge per a evitar un biaix en la informació arreplegada i en la posterior qualificació de l'alumnat.

5.3.2. La qualificació de l'alumnat

La qualificació de l'alumnat en l'àmbit educatiu està íntimament lligada al procés d'avaluació. De fet, la qualificació és la part de l'avaluació que expressa els resultats finals (nota) en funció del grau de consecució dels objectius plantejats en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

La qualificació pot expressar-se tant de forma quantitativa (p. ex., 7,5 punts sobre 10) com de forma qualitativa (p. ex., notable). No obstant això, sobre la base del marc legislatiu actual recollit en el Reial decret 126/2014, els resultats de l'avaluació del progrés de l'alumnat en el seu aprenentatge s'han d'expressar en els

següents termes; (IN) insuficient, (SUF) suficient, (BÉ) bé, (NT) notable, (EXC) excel·lent. A més, cada terme anirà acompanyat d'una qualificació numèrica sense decimals en una escala de l'1 al 10 amb les següents correspondències.

EQUIVALÈNCIES DE QUALIFICACIONS A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA
Insuficient: 1, 2, 3, 4
Suficient: 5
Bé: 6
Notable: 7, 8
Excel·lent: 9, 10

Figura 21. Equivalències de qualificacions quantitatives i qualitatives a utilitzar en Educació Primària segons el Reial decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària

Per a establir la qualificació de l'alumnat sobre la base de la informació arreplegada en el procés d'avaluació, és necessari ponderar aquesta informació. És a dir, cada apartat avaluat ha de constituir un percentatge de la qualificació final de l'alumnat, de tal manera que sumant les diferents qualificacions parcials el cos docent siga capaç d'obtenir la qualificació final de cada alumne i alumna.

PONDERACIÓ DE QUALIFICACIONS			
CRITERIS D'AVALUACIÓ	QUALIFICACIÓ PARCIAL	PONDERACIÓ QUALIFICACIÓ	QUALIFICACIÓ PONDERADA
Participar activament en accions col·lectives per a aconseguir anotar	6 sobre 10	30 %	1,8
Llançar, passar i rebre la pilota calculant la seua trajectòria	8 sobre 10	20 %	1,6
Acceptar i respectar les normes del bàsquet	5 sobre 10	30 %	1,5
Utilitzar les TIC per a conèixer els orígens històrics del bàsquet	9 sobre 10	20 %	1,8
QUALIFICACIÓ FINAL			6,7 = BÉ

Figura 22. Exemple de ponderació de qualificacions parcials per a establir la nota d'un alumne en finalitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge

5.3.3. L'avaluació de la pràctica docent

Resulta evident que l'èxit d'un procés d'ensenyament-aprenentatge depèn tant de l'alumnat com de l'actuació del professorat sobre la base dels recursos i possibilitats que té al seu abast. Segons el Reial decret 126/2014, «els mestres avaluaran tant els aprenentatges de l'alumnat com el procés d'ensenyament de la seua pròpia pràctica docent».

L'avaluació de la pràctica docent implica una revisió de les accions dutes a terme pel professorat, amb l'objectiu de millorar els resultats finals del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per dur a terme aquesta avaluació han d'identificar-se els elements claus de la pràctica docent i establir les eines adequades que permeten obtenir informació rellevant per a la seua avaluació. Tal com s'estableix en l'actual marc legislatiu, l'avaluació de la mateixa pràctica docent inclourà almenys els següents elements:

- L'organització i gestió dels espais, temps i recursos del centre.
- L'acció coherent, coordinada i progressiva dels equips docents, d'acord amb la planificació corresponent.
- El funcionament coordinat dels òrgans i les persones responsables en el centre de la planificació i del desenvolupament de la pràctica docent: equip directiu, claustre de professors, comissió de coordinació pedagògica, equips de cycle i tutories.
- La regularitat i adequació en l'intercanvi d'informació amb l'alumnat i amb les famílies.
- L'adequació de les programacions didàctiques.

Per dur a terme l'avaluació d'aquests elements, el professorat pot recórrer a l'ús de diferents instruments d'avaluació. No obstant això, en molts casos aquesta avaluació presenta una estructura molt més flexible que l'avaluació de l'alumnat, atès que no existeix la necessitat d'establir una qualificació final. L'objectiu final d'aquest procés d'avaluació és establir les vies de millora del procés d'ensenyament-aprenentatge que s'ha dut a terme, i per a tal fi pot ser suficient redactar un informe crític que incloga una anàlisi dels diferents elements i les possibilitats de millora, tant des del punt de vista del mateix docent, com de l'alumnat i de la resta del claustre del centre.

5.4. Referències bibliogràfiques

- MEDINA, A., SALVADOR, F. (2002): *Didáctica general*, Pearson Educación, Madrid.
- BLÁZQUEZ, D. (1990): *Evaluar en educación física*, Inde, Barcelona.
- DÍAZ, J. (2005): *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*, Inde, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, J. L., VELÁZQUEZ, R. (2004): *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*, Graó, Barcelona.

5.5. Referències legals

Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7 de juliol de 2014, núm. 7311, pp. 16325-16694.

Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como su evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de mayo de 2014, núm. 106, pp. 33827-34369.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.

Agraïments

Gràcies a tot l'alumnat que amb el seu pas per l'assignatura Didàctica de l'Educació Física ha fet possible aquesta obra. I gràcies especialment a Laura Lecha per les seues aportacions i el treball de revisió final.