

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

UNA PROPUESTA PARA LA ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DE TRABAJO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor: David Zamorano García

Maestro de Educación Física en el C.I.P. San Gil Abad de Motilla del Palancar
(Cuenca)

Email: davidzamoranogarcia@gmail.com

RESUMEN

Desde el punto de vista tanto del diseño, como del desarrollo curricular, las posibilidades de actuación del docente son muy variadas. En el presente artículo se pretende clarificar tanto la estructura como el contenido de cada una de las partes que podrían ser constitutivas de una Unidad de Trabajo, como el siguiente nivel de decisión curricular a la programación didáctica, desde un enfoque de competencias básicas. Por ello, este trabajo supone una importante y útil propuesta en relación con el quehacer diario de los docentes en general, ya que aunque parte de las experiencias de investigación-acción en torno a la Educación Física de Educación Primaria, es de aplicación a otras áreas y etapas.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, Unidad de Trabajo, competencias básicas, currículo.

1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente, nos encontramos inmersos en la vorágine del cambio educativo, que según lo establecido en los textos legales se orienta hacia la respuesta en torno a la preocupación por ofrecer una educación que sea capaz de responder a las necesidades y demandas cambiantes que se originan a nivel social.

En este sentido, y desde diversos organismos e instituciones, a nivel europeo, se plantea el trabajo desde una nueva perspectiva. Un nuevo enfoque determinado por las llamadas competencias básicas, cuya implantación, en torno a lo establecido por la Ley Orgánica, 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, así como los distintos Decretos de currículo de las distintas Comunidades Autónomas, deriva del hecho de conseguir mayor calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De cualquier manera, y de cara a centrar todo aquello a lo que se hace mención a lo largo del presente trabajo, me basaré en el Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha, así como en el Documento de apoyo “Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas”, de la Oficina de evaluación de la Consejería de Educación de Castilla – La Mancha, si bien, esto no supone el cerramiento exclusivo al contexto castellano-manchego, de ninguna manera, ya que, más bien, lo que se pretende, es hacer extensible este trabajo de forma que pudiera aplicarse, con las modificaciones oportunas, a otras autonomías, así como a otras áreas y etapas.

Dentro de este enfoque basado en las competencias básicas, encontramos nuevas referencias que se alejan de aquello a lo que como docentes, nos encontrábamos acostumbrados hasta el momento, fundamentalmente en el documento de apoyo citado con anterioridad. Entre estas novedades, encontramos el cambio de nomenclatura de la conocida como unidad didáctica, por la ahora llamada Unidad de Trabajo, pero, ¿es únicamente un cambio de terminología o implica algo más? Desde estas páginas, se intentará dar respuesta a esta cuestión, mostrando cuales son aquellos aspectos que mayor novedad presentan, estableciendo una posible estructura para la Unidad de Trabajo, que pueda ser de aplicación para aquellos docentes que así lo estimen.

2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

Actualmente, y en relación con el proceso de reforma a nivel educativo, citado con anterioridad, cada vez más, se encuentran referencias concretas a las competencias básicas dentro del ámbito pedagógico de nuestro país, tal y como señalan Molina, J.P. y Antolín L. (2008) “(p.e.: López, 2006; Monereo y Pozo, 2001; Pérez, 2007; Sarramona, 2000 y 2004), en los monográficos dedicados al tema por algunas revistas (p.e.: Cuadernos de Pedagogía, 2007; Educar, 2000) y también en la celebración de algún congreso específico sobre las competencias básicas y la práctica educativa (p.e.: IV Congreso Regional de Educación de Cantabria, 2007). (Molina J.P. y Antolín, L., 2008)”.

“En el contexto de la Educación Física el tema de las competencias básicas también está comenzando a plantearse (p.e.: Lleixà, 2007; Muñoz, 2007). Recientemente, la revista Tándem ha dedicado un monográfico al tema de las competencias básicas en el marco de la Convergencia Europea, donde también encontramos dos trabajos relacionados con la Educación Física escolar. (Molina J.P. y Antolín, L. 2008)”.

A los anteriores, puede añadirse el I Congreso Internacional de Competencias Básicas celebrado en Ciudad Real en Abril de 2009.

Sin querer pasar a desarrollar de manera amplia un concepto ya tratado en diversos ámbitos y documentos, incluidos los textos legales, si que haremos referencia a las competencias básicas, en torno a su concepción y consideración, de cara a la comprensión del presente trabajo, comenzando por destacar que desde hace ya algunos años existen referencias que destacan el carácter actual que se les atribuye a las competencias básicas en torno a dar solución a las limitaciones y carácter sesgado de la evaluación entendida de forma tradicional, como establece McClelland (1973) en el ámbito profesional, quien propone además que la evaluación por competencias sería mucho más adecuada de acuerdo a predecir el éxito.

Sin duda, una referencia de capital importancia es la de Miklos (1997) en torno a las competencias y el trabajo competencial, y que radica en la llamada formación en alternancia, que hace mención al aprendizaje como algo no limitado de forma exclusiva al ámbito escolar, sino relacionado igualmente con ámbitos reales; un carácter que es de transferencia en torno al trabajo competencial en el ámbito escolar, en el cual, debemos incorporar situaciones lo más cercanas a la realidad, propiciando el acercamiento de la misma.

Así, se puede decir que dentro del planteamiento educativo de la Unión Europea, a través de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se señala que: “Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Consejo Europeo, 2006, p. 13).

El R.D. 1513/2007, establece que: “La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

Jiménez (2006) destaca que, “puesto que el sustantivo competencia y el adjetivo competente (“quien se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de la actividad humana”), están relacionados con aptitud, capacidad, disposición...La teoría relacionada con el aprendizaje basado en competencias

(Competency Based Training) dota a la formación de un carácter integrador, aunando tres formas del saber”:

- “Saber teórico (conocimientos)”
- “Saber práctico (habilidades y destrezas)”
- “Saber ser (actitudes)”

En este sentido y teniendo en cuenta en el momento en que nos encontramos, respecto a la implantación de este elemento curricular, podemos tener en consideración, igualmente, lo establecido en el Real Decreto 1513/2006:

“Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias”.

En relación con lo referido, podemos extraer la conclusión de que las competencias básicas pasan a ocupar un lugar preferente a nivel curricular, de manera que desde el conjunto de las etapas educativas, y por tanto desde el conjunto de las áreas que las integran, así como, evidentemente, su desarrollo curricular, se contribuye a la consecución de las primeras. De esta manera, no existen referencias explícitas a las diferentes áreas curriculares, si bien, se dan referencias implícitas, que se hacen más concretas, en torno a las aportaciones de las distintas áreas para el desarrollo de las competencias básicas.

3. LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Como puede apreciarse a continuación, la conceptualización de la unidad didáctica es muy amplia, según diversidad de autores. Así, puede hacerse referencia a:

El Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1989 define la unidad didáctica como Unidad de Trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo.

Coll (1991) define la unidad didáctica como la Unidad de Trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje que no tiene una duración fija... precisa de unos objetivos, unos bloques elementales de contenido, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación.

En las llamadas Cajas Rojas, tanto para infantil como para Primaria, del MEC (1992) se habla de “Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos

didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados”.

Escamilla (1993) dice que “la unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso”.

Medina y Sevillano (1995), delimitan la unidad didáctica como “un microproyecto curricular constituido por los elementos esenciales (análisis contextual, objetivos, contenidos, actividades, ejercicios de auto comprobación que posibilitan el seguimiento del proceso y del resultado) que adapta y enriquece el PCC y que se genera en torno a un tema o contenido específico, aplicándose en un tiempo definido o de forma transversal”.

Contreras (1998) se refiere a la unidad didáctica como “un proyecto didáctico específico, desarrollado por un profesor concreto y para un concreto grupo de alumnos, en una situación concreta y para una disciplina”.

Sánchez Bañuelos (2000), las define como uno de los componentes básicos de la programación de la enseñanza, ya que representan el nivel intermedio que conecta los objetivos más generales de los ciclos y niveles con el trabajo día a día del alumnado. Además, precisa que una unidad didáctica constituye un elemento unitario de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos.

Según Mazón V.; Sánchez Rodríguez, M.J.; Santamarte, J. y Uriel, J.R. (2001) “las unidades didácticas son instrumentos que permiten organizar la práctica en pequeños paquetes curriculares”.

Del Valle y García (2007) dicen que “las unidades didácticas son los instrumentos de organización del quehacer del profesor en el gimnasio que no tienen sentido en sí mismas, sino como facilitadoras de la tarea educativa, no entendida como requisito administrativo y sí como herramienta para articular los procesos de enseñanza-aprendizaje ajustados al grupo y al alumno”.

En este sentido puede tenerse en cuenta que “la programación y el desarrollo de las unidades didácticas serán útiles cuando se lleven a cabo sin olvidar a quienes están destinadas: a los alumnos con sus peculiaridades y con su manera de aprender.-Ello supone entender que el alumno es una unidad en situación que debe desarrollarse como persona en el ámbito cognitivo, motor y afectivo social, donde la motivación juega un papel importante”.

“Por tanto, el alumno, en el desarrollo de las unidades didácticas aprenderá de forma significativa cuando construya un significado propio y personal; integre el conocimiento, le modifique y establezca relaciones de coordinación entre los contenidos que aprende y los esquemas de conocimiento previos, dotados, eso sí, con una cierta organización y estructura. Se trata de que el alumno acceda al conocimiento desde sus propias experiencias, intereses y conocimientos previos”. (Del Valle y García, 2007).

Respecto a la estructura es evidente, que existen múltiples propuestas como por ejemplo las de Alves (1963), Fernández, García y Posada (1993), Sáenz-López (1997), Contreras (1998), Fernández, Cecchini y Zagalaz (2002), Fernández García (2003), Barrachina (2002), Del Valle (2004), Font (2006), Del Valle y García (2007); podría decirse que tantas, casi como docentes que la elaboren.

A nivel legislativo en el D.68/2007, en relación con la estructura de las unidades didácticas, encontramos una escueta referencia que dice que “la Programación didáctica para cada uno de los cursos y cada una de las áreas se organiza en unidades didácticas cuya estructura y duración debe ser definida por el profesorado sin perder de vista el carácter globalizador e integrador de la etapa y de la propia realidad”.

4. LA UNIDAD DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA UNIDAD DE TRABAJO.

Si atendemos a lo establecido por el Documento de apoyo “Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas”, de la Oficina de evaluación de la Consejería de Educación de Castilla – La Mancha, puede observarse cómo al hacer referencia a la entidad a la que siempre se ha conocido y denominado de forma usual como unidad didáctica, se utiliza el término “Unidad de Trabajo”, acompañado en algunos casos por el término “unidad didáctica” entre paréntesis.

Entendemos de esta forma, que se habla de ambos como sinónimos, si bien, para diferenciar el enfoque establecido por las competencias básicas, se opta por hacer referencia a las unidades de trabajo.

Además, en los términos establecidos por Fernando Arreaza Beberide en el “Taller de programación, evaluación y calificación por competencias” celebrado en el Centro de Profesores de Motilla del Palancar (Cuenca), puede hacerse mención a la Unidad de Trabajo en torno a “simplificar el discurso” en lo relacionado con la labor de programación del profesorado, así como en torno a la coherencia entre las modificaciones aplicadas a la programación didáctica desde un enfoque de competencias básicas (respecto a la programación didáctica “tradicional”) y el siguiente nivel de decisión curricular.

A continuación se establece una propuesta de estructura para la elaboración de las distintas unidades de trabajo, partiendo de las propuestas de diferentes autores, así como de lo establecido en el citado documento Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas”.

Así, podemos encontrar los siguientes elementos:

1. Número y nombre de la Unidad de Trabajo: el número implica el lugar que la Unidad de Trabajo ocupa respecto al resto de unidades de trabajo en que se organiza la programación didáctica, por tanto, estrechamente relacionado con la temporización de la misma a lo largo del curso escolar. El nombre se considera como un aspecto de mayor importancia respecto a lo que puede parecer, todo ello, justificado en base a las posibilidades que nos ofrece de acuerdo a la motivación del alumnado respecto a los contenidos a tratar a lo largo de la Unidad de Trabajo, de manera que nos permite, tanto motivar como introducir los contenidos, de una forma simple y breve.

Este aspecto puede reseñarse en la portada de la Unidad de Trabajo.

2. Curso al que va dirigida: la legislación vigente, establece que la programación didáctica concreta el currículo para cada uno de los ciclos y cursos, toma como referente las características del alumnado y el proyecto educativo, siendo el referente de las unidades de trabajo en las que se concreta, y que por tanto, parten de las mismas premisas establecidas respecto al proyecto educativo y la programación didáctica. Aún así, en este apartado, únicamente se hace una simple mención al curso para el que se desarrolla la Unidad de Trabajo en cuestión.

Este aspecto puede reseñarse en la portada de la Unidad de Trabajo.

3. Definición de la Unidad de Trabajo: en este apartado se hará mención, de nuevo al curso al que se dirige la Unidad de Trabajo, al modelo de Unidad de Trabajo que se propone, sea disciplinar (referida únicamente a una disciplina, en este caso la Educación Física) o interdisciplinar (planteada desde dos o más áreas), además se menciona el área o áreas correspondientes, así como a los bloques de contenidos de cada una de las mismas, de los que parte el desarrollo de la unidad.

4. Introducción y desarrollo legislativo: en este caso, haremos referencia de forma general, a los contenidos a tratar en la Unidad de Trabajo, así como a la legislación vigente de la cual parte el desarrollo de la misma, que teniendo en cuenta lo establecido respecto a los distintos niveles de decisión, será, normalmente, la misma que la establecida para la elaboración de la programación didáctica a la cual concreta y desarrolla.

5. Vinculación con el proyecto educativo y la programación didáctica: en este punto encontramos diversos apartados, a los que se hace mención a continuación:

- **Principios del proyecto educativo:** en este caso se hará una mención a aquellos principios más característicos del proyecto educativo, y que pueden considerarse de esta manera por la vinculación existente con la Unidad de Trabajo a la que hacemos referencia en concreto.
- **Características del entorno social y cultural del centro:** puesto que la Unidad de Trabajo toma como punto de partida lo establecido en la programación didáctica, concretando los distintos elementos curriculares en el siguiente nivel de decisión del currículo; se enmarcará, normalmente en el mismo entorno sociocultural, al que se hace referencia en la programación didáctica, si bien, debe hacerse referencia a aquellas peculiaridades que

presenten una relación más directa con el desarrollo de una Unidad de Trabajo en concreto. Además, podría darse el caso de que fuera necesario mencionar algunas peculiaridades de un entorno próximo diferente, o incluso lejano, en el que fuera a tener lugar el desarrollo de la Unidad de Trabajo, por ejemplo un entorno natural, o cualquier otro al que fuera necesario hacer referencia.

- **Características del centro:** en este caso, puede hablarse en los mismos términos que para el entorno social y cultural en el que se enmarca el centro, y al que se hace referencia con anterioridad, destacando las peculiaridades más influyentes en el desarrollo de la Unidad de Trabajo, así como aquellos aspectos a destacar por tratarse de un entorno diferente al que viene siendo habitual, si fuera el caso.
- **Características del alumnado:** por supuesto, y siguiendo con la tónica establecida para los dos puntos anteriores, encontraremos que el alumnado para el que se dirige la Unidad de Trabajo en concreto, responde a las mismas características ya mencionadas en la programación didáctica, pudiendo hablar de aquellas que sean más determinantes en torno a una Unidad de Trabajo concreta, así como el hecho de que se vayan a incorporar alumnos que presenten una características individuales diferentes, tanto a nivel cognitivo, motor o afectivo-social, y que por supuesto deben ser tenidas en cuenta, por ejemplo ante la realización de unidades de trabajo en las que exista ayuda o presencia de alumnado de mayor o menor edad, así como con necesidades educativas específicas, por ejemplo.

Normalmente, y a no ser que pretendamos cumplir con lo establecido por alguna convocatoria concreta (concurso-oposición) o vayamos a realizar una presentación de una Unidad de Trabajo que queremos contextualizar para la comprensión de aquellos que no conocen la programación didáctica de la que parte (aportaciones a revistas, congresos, etc.), todo lo establecido en relación con el proyecto educativo, entorno, centro y alumnado, podría obviarse, puesto que ya está establecido en la programación didáctica, que como se ha nombrado con anterioridad se organiza y concreta en base a las distintas unidades de trabajo.

6. Desarrollo de la Unidad de Trabajo: una vez que se ha hecho referencia a todo aquello que debe considerarse de manera previa al desarrollo de la Unidad de Trabajo, a continuación, el objetivo se centra en el tratamiento de los elementos específicos de cada Unidad de Trabajo concreta. Así, puede hablarse de:

- **Justificación:** estamos ante un elemento de capital importancia, puesto que si la Unidad de Trabajo puede entenderse como un microproyecto curricular, que concreta los elementos curriculares establecidos en la programación didáctica, en un nuevo nivel de decisión, será fundamental el hecho de justificar y dejar patente el por qué de la presencia de una Unidad de Trabajo concreta en la programación didáctica del área de Educación Física, de forma que se hagan referencias a aspectos legislativos

justificantes de la decisión tomada, incluyendo las posibilidades de trabajo respecto a objetivos y sobre todo a contenidos, así como otros aspectos educativos a considerar (como educación en valores por ejemplo), pudiendo y debiendo argumentar razones de tipo social, así como de tipo científico en torno al área de Educación Física.

- **Temporización:** en este apartado se determina la ubicación temporal de la Unidad de Trabajo, haciendo referencia a la evaluación o evaluaciones en las que se enmarca, así como al número de horas, con referencia al número de sesiones o clases que dichas horas implican y las semanas y meses en las que tendrán lugar. Por supuesto, la duración vendrá determinada por los aprendizajes a desarrollar a lo largo de la Unidad de Trabajo, en los términos establecidos por Seners (2001), y no en función de otros aspectos como las horas o las semanas disponibles. En palabras de Viciano (2002), “la unidad didáctica no debe circunscribirse a una mera organización temporal...”.
- **Tratamiento de las competencias básicas:** aquí será fundamental establecer con claridad la manera en que la Unidad de Trabajo contribuye al desarrollo de las competencias básicas. En este sentido, será fundamental considerar la relación establecida entre las competencias básicas y el resto de elementos curriculares, en la programación didáctica, y evidentemente, la presencia de dicho elementos curriculares en la Unidad de Trabajo en concreto, de manera que se establezcan referencias claras y concisas en torno a la contribución respecto a las competencias básicas.
- **Los aprendizajes:** objetivos, contenidos, criterios de evaluación y métodos pedagógicos integrados desde las competencias básicas: en este apartado se concretan aquellos aprendizajes que se pretenden para el alumnado al término del desarrollo de la Unidad de Trabajo y de las tareas programadas para la misma, siempre desde la óptica de las competencias básicas, y tomando en consideración la totalidad de elementos curriculares en relación con la Unidad de Trabajo.
- **Meta de logro:** será un elemento de gran importancia respecto a la Unidad de Trabajo. Se hace referencia a una meta a conseguir, tras el desarrollo de la Unidad de Trabajo, que motive al alumno, fundamentalmente de una manera intrínseca hacia el correcto desarrollo de lo establecido para la Unidad de Trabajo en concreto. Además de lo dicho hasta el momento, la actividad propuesta en torno a la meta de logro, y desde el punto de vista de las competencias básicas, servirá para desarrollar una evaluación respecto al nivel de competencia alcanzado por el alumnado en una situación real o lo más cercana a la realidad posible.
- **Metodología y distribución de la secuencia de tareas de enseñanza-aprendizaje:** en este apartado se concretarán diversos aspectos de gran importancia de cara al desarrollo de la Unidad de Trabajo, comenzando con la información relativa a la metodología y la distribución de la secuencia de tareas en las distintas sesiones o clases. En este sentido se concreta lo establecido de forma general en la programación didáctica, para una Unidad de Trabajo en concreto, incluyendo aquí aspectos como

propuestas psicopedagógicas, orientaciones didácticas específicas, estrategias, entendidas como “la forma particular de abordar los diferentes ejercicios o tareas que componen la progresión de enseñanza de una determinada habilidad motriz”, Sicilia y Delgado (2002), técnicas, conceptualizadas como “...Las interacciones de tipo de comunicación de la información tanto de ida (información inicial de la tarea o de la organización y la de vuelta o retorno como el feed-back o conocimiento tanto de los resultados como de la ejecución”, Sicilia y Delgado (2002) y estilos de enseñanza; según Delgado (1991), “es el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como en la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones socio-afectivas y de organización-control de la clase)” y referencia a los métodos pedagógicos, como concreción de los principios metodológicos, de cara a prever las respuestas ante aquello que pueda acontecer entre docente, discentes y contenidos de enseñanza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la organización del espacio y el tiempo, los materiales curriculares, la distribución del alumnado en función de la actividad, el intercambio de conocimientos, procedimientos y afectos a través de las actividades de enseñanza del profesorado y de aprendizaje del alumnado, la descripción del desarrollo de cada una de las fases del proceso de aprendizaje, la coordinación entre los maestros, la relación con el tutor y con las familias así como con otros sectores de la comunidad educativa y por último una referencia al estilo de aprendizaje del alumnado.

Respecto a la secuencia de actividades ya nombrada, se establece la relación directa entre las sesiones de trabajo o clases planificadas y el momento temporal en el cual se ubican, estableciendo igualmente, la relación con los distintos momentos en los cuales se incluyen las citadas sesiones, y de los que se habla a continuación, realizando una concreción para cada uno de ellos. Todo ello en relación con la temporización, ya tratada con anterioridad, si bien, con mayor especificidad respecto a las sesiones o clases. En cada uno de los momentos, que podemos apreciar a continuación, se observan referencias a las tareas propuestas para cada sesión, de manera que encontramos el nexo de unión entre la Unidad de Trabajo y la práctica.

En primer lugar debe hacerse mención a la fase inicial, en la cual se desarrollarán tareas de presentación de todo aquello que tendrá lugar en el transcurso de la Unidad de Trabajo, haciendo un especial hincapié en la motivación del alumnado respecto al trabajo a desarrollar, de acuerdo a establecer una predisposición positiva en este sentido. Se trata de actividades de introducción y motivación en las que se utilizan técnicas de escucha activa, técnicas de cooperación en grupo y técnicas de compromiso y contrato. En este caso, se hará referencia a las distintas tareas a desarrollar en esta fase inicial, explicando cada una de las propuestas planteadas, y haciendo mención a las sesiones – clases en las que se enmarcan dichas tareas.

A continuación es preciso referirse a la llamada fase de desarrollo, en la cual se planifican de forma secuenciada las actividades de desarrollo en torno a los contenidos que se van a trabajar en la Unidad de Trabajo. En esta fase, fácilmente diversificada, el alumnado trabaja y el profesorado orienta, moldea, si es necesario, y refuerza el trabajo realizado. Igualmente se hará referencia a las distintas tareas a desarrollar en esta fase de desarrollo, explicando cada una de las propuestas planteadas, y haciendo mención a las sesiones – clases en las que se enmarcan dichas tareas.

En la fase de síntesis se facilita la comprensión de todo el proceso, el almacenamiento y la recuperación de la información y se toma conciencia de los aprendizajes realizados y no realizados. El alumnado da cuenta de su trabajo mediante diferentes procedimientos de presentación y de actividades de evaluación. Esta fase también incluye la evaluación de las tareas desarrolladas y del propio trabajo en equipo y facilita el desarrollo de estrategias de metaevaluación. Para todo ello, se plantean actividades relacionadas con las metas concretas de cada Unidad de Trabajo, en los términos nombrados con anterioridad, incorporándose en este momento las llamadas Unidades de Evaluación, en consonancia con las características de la evaluación formativa, acorde con el enfoque competencial. En este caso hará referencia a las distintas tareas a desarrollar en esta fase de síntesis, explicando cada una de las propuestas planteadas, y haciendo mención a las sesiones – clases en las que se enmarcan dichas tareas.

Por último, en la fase de generalización, se planifica en función de los aprendizajes alcanzados o pendientes (incorporación de tareas de enriquecimiento, refuerzo y ampliación), evitando la repetición y programando actividades que permitan alcanzar y transferir estos aprendizajes a nuevos escenarios y situaciones. En este sentido, cabe mencionar la aplicación de los ambientes de aprendizaje, puesto que la utilización de esta metodología, permite la individualización del aprendizaje y por ende, su utilización en torno a la ampliación o el refuerzo, según las características de cada alumno, si bien, es sólo una propuesta más en torno al área de Educación Física. Por último, y al igual que en las anteriores, en esta fase se hará referencia a las distintas tareas a desarrollar en esta fase de generalización, explicando cada una de las propuestas planteadas, y haciendo mención a las sesiones – clases en las que se enmarcan dichas tareas.

- **Evaluación:** en este caso, se hará referencia a la evaluación del alumnado y del grupo, que debe contemplar el conjunto de las competencias básicas tenidas en consideración a la hora de programar, así como el análisis de los resultados obtenidos por el alumnado en las tareas realizadas, incluida la autovaloración respecto a la Unidad de Evaluación, de forma que se incluyen aquellos procedimientos e instrumentos asociados a los aprendizajes establecidos.

De importancia será destacar el carácter formativo de la evaluación, tan vinculado al enfoque de competencias básicas por razones como por ejemplo el hecho de que se realice, y tenga en consideración por tanto, a lo largo del proceso didáctico (ya hemos visto la ubicación de la unidad de

evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente en la fase de síntesis); que permite incorporar medidas de ampliación, enriquecimiento y refuerzo en un momento en el que es posible la mejora, haciendo a su vez mención específica a la individualidad de cada alumno.

Además, se hará mención al concluir el desarrollo de la Unidad de Trabajo, a la evaluación del proceso de enseñanza, una vez analizado el trabajo y resultados del alumnado, las autoevaluaciones y cualquier otra anotación y/u observación realizada por el docente al respecto, mencionando igualmente, los procedimientos e instrumentos adecuados a tal fin.

En este sentido, es necesario referirse a la aplicación de la Unidad de Evaluación, que hemos nombrado en torno a su aplicación en la fase de síntesis, y que se desarrolla de acuerdo a la Unidad de Trabajo en la cual se enmarca. En dicho documento se concreta todo lo referente a la evaluación respecto a la Unidad de Trabajo a la que hace referencia.

Por último, se mencionará lo relativo a las actividades de refuerzo y ampliación, de acuerdo a los resultados observados mediante la evaluación.

Todo lo relacionado con la evaluación, supondrá la concreción para la Unidad de Trabajo de lo establecido en la programación didáctica para el conjunto de las unidades de trabajo en general.

- **Actividades:** aquí se tomará en consideración, la relación, por su contribución a la Unidad de Trabajo, con las actividades complementarias planteadas en caso de que existiese vinculación con la Unidad de Trabajo a la que se quiere hacer referencia, al igual que ocurre con las actividades extracurriculares. Si bien, se le dará una clara importancia a las actividades de enseñanza-aprendizaje, también se considerarán otras actividades que pudieran tener una relación de importancia, así como las ya nombradas de enriquecimiento, refuerzo y ampliación, que se han reseñado en relación con la evaluación.
- **Recursos didácticos:** aquellos que de manera específica contribuirán al desarrollo de una Unidad de Trabajo concreta.
- **Relación con el resto de áreas (interdisciplinariedad):** tomando en consideración las aportaciones que se reseñan en la programación didáctica, respecto al trabajo que desde la Educación Física, puede realizarse de acuerdo a los contenidos del resto de áreas; en este apartado hablaremos de aquellos aspectos concretos relacionados con las distintas áreas del currículo, que pueden tratarse desde el trabajo y desarrollo de una Unidad de Trabajo en concreto, siempre que hagamos referencia a una Unidad de Trabajo de carácter disciplinar, ya que si estamos hablando de una Unidad de Trabajo interdisciplinar, la relación con el resto de áreas será algo inherente a la misma.

- **Educación en valores:** al igual que se viene indicando para otros elementos de la estructura que se propone de cara a la elaboración de una Unidad de Trabajo, la educación en valores, partirá de la base establecida en la programación didáctica, concretando para una Unidad de Trabajo específica, aquellos aspectos a través de los cuales se articulará la educación en valores.
- **Atención y respuesta a la diversidad del alumnado:** en este caso, han de tenerse en cuenta aquellos casos relacionados con la atención y respuesta a la diversidad del alumnado con el que se va a desarrollar la Unidad de Trabajo, siempre con la intención de llevar a cabo una respuesta lo más individualizada posible, en relación con las características individuales del alumnado y las características de la Unidad de Trabajo a desarrollar. Por todo ello, se mencionarán las peculiaridades del alumnado, así como las medidas tomadas al respecto, haciendo mención al Plan de Trabajo Individualizado correspondiente, en caso de que existiera y se hiciera necesario.

7. Conclusión y valoración personal: en la conclusión y valoración de la Unidad de Trabajo, se debe hacer referencia expresa a la necesidad del tratamiento de los contenidos de la misma en función de la relevancia que puede apreciarse por todo lo establecido a lo largo del desarrollo de la Unidad de Trabajo, así como algunas nociones importantes que quieran destacarse de nuevo por su relevancia.

8. Bibliografía y webgrafía: en este apartado se consignan aquellos recursos bibliográficos que han sido consultados para la elaboración de la Unidad de Trabajo, así como las páginas web de las que igualmente se obtienen recursos útiles para el desarrollo de la Unidad de Trabajo. En caso de haber sido nombrados en el apartado “Recursos didácticos”, no se hace necesario el volver a consignarlos aquí.

9. Anexos: en el apartado de anexos se incorporan todos aquellos documentos que se nombran a lo largo de la Unidad de Trabajo, y que sirven para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIÓN.

A modo de conclusión cabe destacar que la Unidad de Trabajo es un elemento básico que como concreción y desarrollo de la programación didáctica, guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje y que nos va a permitir el desarrollo del mismo en las mejores condiciones tanto para el alumnado (aprendizaje) como para nosotros como docentes (enseñanza) de una manera adaptada a las características del entorno, del centro, de los alumnos y de la propia área de Educación Física.

Si bien es cierto que no existe una panacea en cuanto a la elaboración de unidades de trabajo que dé respuesta a cada una de las vicisitudes que puedan darse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que la propia legislación permite libertad en torno a la estructura a utilizar, una buena preparación en base a

una correcta estructura para el desarrollo de las unidades de trabajo, permitirá tener planificado todo lo que se llevará a cabo a lo largo del mismo, pudiendo a partir de aquí hacer frente a todos los imprevistos que pudieran surgir de una manera planificada y prevista.

6. BIBLIOGRAFÍA.

Alves, L. (1963). Compendio de didáctica general. Buenos Aires: Kapelusz

Area, M. (1993). Unidades didácticas e investigación en el aula. Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias / Librería Nogal Ediciones.

Antúnez, S.; Del Carmen, L.; Imbernón, E.; Parcerisa, A.; Zabala, A. (1992). Del proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona: Grao.

Barrachina, J. (2002). Unidades Didácticas para Primaria XII. Barcelona: Inde.

Blázquez, D. (1990). Evaluar en Educación Física. Barcelona: Inde.

Blández, J. (1998). La utilización del material y del espacio en Educación Física. Barcelona: Inde.

Blández, J. (2002). Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje. Barcelona: Inde.

Coll, C. (1991): Psicología y currículum. Barcelona: Paidós.

Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394 de 30 de diciembre de 2006. Extraído el 18 de Octubre de 2007 de (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf)

Contreras, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona: Inde.

Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha.

Delgado Noguera, M.A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*, 40.

Del Valle, S. (2004). La programación y las unidades didácticas en Secundaria Obligatoria. Curso CSI-CSIF. Sector de enseñanza. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.

Del Valle, S.; Díaz, R. y Velázquez, R. (2003). Guía Didáctica de Educación Física. Madrid: Almadraba

Del Valle, S. y García, M^a. J. (2007). *Cómo programar en Educación Física paso a paso*. Barcelona: Inde.

Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Documento de apoyo. Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas, de la Oficina de evaluación de la Consejería de Educación de Castilla – La Mancha.

Fernández, E.; Cecchini, J.A. y Zagalaz, M. L. (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

Fernández, J.R.; García, R y Posada, F. (1993). *Guía para el diseño curricular en educación física*. Lérida: Ágonos.

Font, R. (2006). *Preparación de oposiciones área Educación Física Primaria*. Barcelona: Inde.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

González Ravé, J.M. (2003). *Del diseño al desarrollo curricular en Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*. Extraído el 16 de julio de 2009 desde <http://www.efdeportes.com/efd57/curric.htm>

Jiménez, J.R. (2006). *Competencias básicas*. En *P@K-EN-REDES Revista Digital 1*, 1-7. Extraído el 14 de Mayo de 2009 desde [http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/COMPETENCIAS_BASICAS_JOSE_RAMON_JIMENEZ .pdf](http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/COMPETENCIAS_BASICAS_JOSE_RAMON_JIMENEZ.pdf)

Lleixá, T. (2007). *Educación física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

López, J. (2006). *Las competencias básicas del currículo en la LOE (conferencia inaugural)*. En A. Jiménez y M.A. Lou (eds.). *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación: retos del siglo XXI*. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén. Extraído el 16 de julio de 2009 desde <http://congreso.codoli.org/conferencias/Juan-Lopez.pdf>

McClellan, D.C. (1973). *Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist*, 28, 1-14.

MEC (1992). *Guía documental y de recursos*. Madrid: MEC.

Medina, A. y Sevillano, M.L. (1995). *Elaboración de Unidades Didácticas*. Madrid: UNED.

Molina, J.P. y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Revista Cultura, ciencia y deporte*, 8, 81-86.

Muñoz, J.C. (2007). La Educación Física en la Ley Orgánica de Educación. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*. Extraído el 16 de julio de 2009 desde <http://www.efdeportes.com/efd105/la-educacion-fisica-en-la-ley-organica-de-educacion.htm>

Pérez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*. Extraído el 16 de julio de 2009 desde http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF

Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

Rodríguez Palmero, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. En A.J. Cañas; J.D. Novak y F.M. González (Eds). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. (pp. 535-544). Navarra: Dirección de publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

Rosales López, Carlos. (2003). Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos. Madrid: Narcea.

Sáenz-López, P. (1997). La Educación Física y su didáctica. Sevilla: Wanceulen.

Sánchez Bañuelos, F. (2000). *El desarrollo de las Unidades Didácticas y las sesiones de trabajo en la Educación Física escolar*. En Cardona, J. (coord.), *Modelos de innovación educativa en la Educación Física*. (pp. 329-336). Madrid: UNED.

Sánchez Bañuelos, F.; Contreras, O.; Fernández, E.; Zagalaz, M.L.; Pacheco, M.J.; Gil, P. y Blández, J. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.

Seners, P. (2001). *La lección de Educación Física*. Barcelona: Inde.

Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M.A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.

Viciano Ramírez, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona. Inde.

Fecha de recepción: 8/12/2010
Fecha de aceptación: 15/12/2010