



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE: REVISIÓN SISTEMÁTICA Y PROPUESTA METODOLÓGICA

Autor:

GONZALO ORTIZ-ROLDÁN FERNÁNDEZ

Tutor:

Dr. MANUEL JIMÉNEZ LÓPEZ

**GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN
EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS**

FACULTAD DE EDUCACIÓN: Dpto. Educación Física y Salud

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1.1.8. Métodos pedagógicos (Estilos de enseñanza, Didáctica de las materias del currículo, Modos de agrupación de los alumnos, Pedagogía diferenciada y educación personalizada)

Logroño, 13 de Enero de 2015

HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE: REVISIÓN SISTEMÁTICA Y PROPUESTA METODOLÓGICA. TOWARDS A BILINGUAL PHYSICAL EDUCATION METHOD: A SYSTEMATIC REVISION AND A METHODOLOGICAL PROPOSAL.

Ortiz-Roldan Fernández, Gonzalo.

RESUMEN: El Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria que a continuación se presenta responde a las inquietudes de un joven maestro de Educación Primaria, más concretamente especialista del área de Educación Física, quien desde hace unos años siente una gran curiosidad y atracción por la enseñanza de su área a través de un idioma extranjero, el inglés. El objetivo final del trabajo era ofrecer una propuesta metodológica para desarrollar un contenido propio del área de Educación Física dentro de contexto bilingüe español-inglés para Educación Primaria. Por ello, se realizó previamente una revisión sistemática sobre los dos temas más importantes sobre los que girará la propuesta. Por un lado, el bilingüismo y su evolución en España. Por otro lado, el deporte, concepto de deporte educativo y la evolución de los modelos de enseñanza deportiva. Para finalizar el trabajo se expone una posible propuesta metodológica para la enseñanza del fútbol en un contexto bilingüe de Educación Primaria en el marco del estilo actitudinal y utilizando el inglés como vehículo idóneo para facilitar ambos aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: *Bilingüismo, Deporte, Educación Física, Metodología, Unidad Didáctica*

ABSTRACT: This current project of Primary School Education end of cycle is the answer to a young primary school teacher's wishes. A primary school teacher of Physical Education, who has been attracted to and interested in the idea of teaching this subject through a foreign language – English in this case- for quite a long time. The purpose of this final project is to offer a methodological proposal to develop the contents of the Physical Education subject within a bilingual context Spanish-English for primary school students. In order to do so, a systematic revision of the two most important topics involved in the proposal was done to start with. On the one hand, the bilingualism in Spain and its development. On the other hand, sport, the concept of educational sport and the development of the different models in sport teaching. Finally, a possible proposal for the teaching of football in a bilingual Primary School Education context is shown within an attitudinal framework and using the English language as a proper means to enable the learning of both subjects.

KEY WORDS: *Bilingualism, Sport, Physical Education, Methodology, Didactic Unit*

ÍNDICE

<u>1. INTRODUCCIÓN</u>	1
<u>2. MARCO TEÓRICO</u>	2
2.1. EL BILINGÜISMO EN EDUCACIÓN	2
2.1.1. Historia del bilingüismo en España	3
2.1.2. Evolución de los métodos de enseñanza de segundas lenguas	6
2.1.3. Metodología de los centros bilingües	7
2.1.4. El bilingüismo y la Educación Física	8
2.2. EL DEPORTE EN EDUCACIÓN	9
2.2.1. Concepto de Deporte y sus orientaciones	9
2.2.2. Concepto de Deporte del Ministerio	12
2.2.3. Deporte y Educación: aportaciones mutuas	15
2.2.4. Evolución de los modelos de enseñanza de los deportes	16
2.2.4.1. El Modelo Tradicional	16
2.2.4.2. La Educación Física Alternativa	18
2.2.4.3. El Modelo Comprensivo	19
2.2.4.4. Otras propuestas	20
2.2.4.5. La enseñanza de los deportes en el marco del Estilo Actitudinal	21
<u>3. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA</u>	21
3.1. RELACIÓN DE UD CON LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO	22
3.1.1. Con las Competencias Básicas	22
3.1.2. Con los Objetivos de Educación Primaria	24
3.1.3. Con los Criterios de Evaluación	25
3.1.4. Con los Estándares de Aprendizaje Evaluables	26
3.1.5. Con los Bloques de Contenidos	27
3.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	28
3.3. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	29
3.3.1. Contenidos Específicos de Educación Física	29
3.3.1.1. Conceptos	29
3.3.1.2. Procedimientos	29
3.3.1.3. Actitudes	30
3.3.2. Contenidos Comunes a todas las Áreas	30
3.3.2.1. Comprensión lectora	30
3.3.2.2. La expresión oral y escrita	31
3.3.2.3. La comunicación audiovisual y las TIC	31
3.3.2.4. El emprendimiento y la educación cívica y constitucional	31

3.4. METODOLOGÍA	32
3.5. ASPECTOS ORGANIZATIVOS	33
3.5.1. Agrupamientos	33
3.5.2. Recursos Materiales	33
<i>3.5.2.1. Balones de Fútbol</i>	33
<i>3.5.2.2. Otros Materiales</i>	33
<i>3.5.2.3. Canchas de juego</i>	34
3.5.3. Organización temporal	34
<i>3.5.3.1. Modelo de sesión</i>	34
3.5.4. Organización Espacial	34
<i>3.5.4.1. Sesión 1</i>	34
<i>3.5.4.2. Sesiones 2, 3, 4 y 5</i>	34
<i>3.5.4.3. Sesiones 6, 7, 8 y 9</i>	34
<i>3.5.4.4. Sesiones 10 y 11</i>	34
<i>3.5.4.5. Sesión 12</i>	35
3.6. SESIONES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	35
3.6.1. Estructura de las sesiones	35
3.6.2. Estaciones de los circuitos	39
3.7. SESIONES ALTERNATIVAS	40
3.7.1. Sesión de familiarización con la simbología	40
3.7.2. Sesión de familiarización con el Scouting	41
3.7.3. Sesión de trabajo sobre aspectos socio-culturales	41
3.7.4. Sesión de vídeos curiosos	41
3.7.5. Sesión de Feedback	41
3.8. EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	41
3.8.1. Evaluación del Alumno	41
<i>3.8.1.1. Procedimientos e instrumentos de evaluación</i>	43
<i>3.8.1.2. Instrumentos de calificación</i>	44
3.8.2. Evaluación de la práctica docente	44
4. CONCLUSIONES	45
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
6. ANEXOS	52

ÍNDICE DE IMÁGENES Y TABLAS

<u>Imagen 1:</u> Relación de la UD con las Competencias Básicas	22
<u>Tabla 1:</u> Descriptores de las competencias básicas que se aprecian en la unidad didáctica	24
<u>Imagen 2:</u> Relación de la UD con los O.E.P del R.D 126/2014	25
<u>Imagen 3:</u> Relación de la UD con los CE del área de EF	26
<u>Tabla 2:</u> Bloques de contenidos del área de EF en el Decreto 24/2014 de La Rioja	27
<u>Imagen 4:</u> Relación de la UD con los bloques de contenidos	28
<u>Imagen 5:</u> Objetivos didácticos de la UD definidos en términos de capacidades	29
<u>Tabla 3:</u> Estructura de la sesión número 1	36
<u>Tabla 4:</u> Estructura de las sesiones 2, 3, 4 y 5	37
<u>Tabla 5:</u> Estructura de las sesiones 6, 7, 8 y 9	38
<u>Tabla 6:</u> Estructura de las sesiones 10 y 11	39
<u>Tabla 7:</u> Estructura de la sesión 12	39
<u>Imagen 6:</u> Plantillas de las estaciones del circuito de la sesión 2	40
<u>Tabla 8:</u> Procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación del alumno	42
<u>Tabla 9:</u> Información aspectos referidos a la evaluación del alumno	43
<u>Tabla 10:</u> Procedimientos e instrumentos de evaluación de la práctica docente	45

1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar quiero aprovechar este apartado para explicar los por qué de la elección de este Trabajo de Fin de Grado. Antes de iniciar estos estudios, ya había finalizado con éxito los estudios de Magisterio especialidad en Educación Física y la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Durante el curso escolar 2013-2014 comencé a trabajar como profesor interino en varios Institutos de Educación Secundaria. Mi primera experiencia como profesor se desarrolló dentro de un contexto bilingüe durante 4 meses, donde comencé a interesarme sobre esta metodología de enseñanza tan peculiar. En 2014, trabajé en un centro regular durante 6 meses, impartiendo el área de educación física.

En ambos contextos educativos, cuando impartía contenidos relacionados con algún deporte, mis sensaciones no eran 100% satisfactorias en relación a cómo se había desarrollado el proceso. Sesiones muy repetitivas, alumnos muy desmotivados, dificultades para integrar los contenidos lingüísticos en inglés, altas diferencias entre el nivel conseguido por unos y otros, situaciones de desigualdad, transmisión de valores negativos, alta competición y poco compañerismo, faltas de respeto entre compañeros, ... fueron algunos de los motivos por los que comencé a buscar otras alternativas.

La realización de este Trabajo de Fin de Grado me permitiría poder estudiar sobre dos aspectos que van a ser muy relevantes para mi futuro profesional, ya que mi sueño a día de hoy es poder dedicarme algún día a impartir el área de Educación Física dentro de un contexto Bilingüe.

Para ello, he dividido este trabajo en dos focos sobre los cuales he investigado y estudiado cuánto he podido de forma aislada e individual, para finalmente, poder relacionarlos y ofrecer una propuesta de Unidad Didáctica de un contenido propio del área de educación física y dentro de un contexto bilingüe.

La primera parte del trabajo, se centra en el estudio del concepto de bilingüismo, su evolución dentro del sistema educativo español y su relación con el área de Educación Física, por un lado, y en el análisis del concepto de deporte y la evolución de los modelos de enseñanza deportiva que han sido utilizados a lo largo de la historia, por el otro.

Por último, reflexionar toda la información recogida sobre estos dos conceptos, se propone una alternativa para desarrollar un contenido deportivo (el fútbol), a través de una metodología con unas características muy particulares (el estilo actitudinal) y utilizando el inglés como idioma protagonista y vehículo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con el objetivo de dar por finalizada esta introducción, añadir que para la elaboración de dicha Unidad Didáctica se han tomado como referencia tanto la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, como el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 EL BILINGÜISMO EN EDUCACIÓN

Ramos (2006) opina que factores como la expansión de Internet en múltiples ámbitos de la vida y el aumento de ciudadanos que deciden emigrar y trasladarse a otros países, han ocasionado que el aprendizaje de otros idiomas se haya establecido como objetivo principal en los sistemas escolares nacionales y, por tanto, de sus respectivas autoridades educativas.

En consecuencia a esta necesidad, según García Jiménez, García Pellicer, Yuste Lucas (2012), la Unión Europea ha protagonizado en los últimos años un aumento en la demanda en educación bilingüe como instrumento para preparar a los jóvenes en sus estudios y en el trabajo. Por ello, tal y como ocurre en otros países europeos, en España, también se ha reconocido que el aprendizaje de lenguas extranjeras constituye una prioridad en la enseñanza (Fernández Fernández, Pena Díaz, García Gómez, y Halbach, 2004).

Quedando esto reflejado en la legislación educativa de sus países miembros. Por ejemplo, en el año 2006, aparece un nuevo elemento básico dentro del currículo educativo español, las competencias básicas, o aquellos aprendizajes imprescindibles entre los se incluye una competencia relacionada con el aprendizaje de lengua extranjera, la denominada Competencia en Comunicación Lingüística (RD 1513/2006).

Para conseguir que el idioma extranjero se convierta para los estudiantes en un verdadero medio de comunicación, uno de los métodos consiste en planificar, programar, desarrollar e impartir diversas contenidos curriculares en modalidad bilingüe, a través, áreas curriculares no lingüísticas, como es el caso de la Educación Física, utilizando para ello una lengua extranjera (Fernández Fernández *et al.*, 2004). Como indica López-Mercader (2011, p.27), “*no se trata de la enseñanza del idioma extranjero, sino también de la enseñanza en idioma extranjero*”.

Así pues, siguiendo a Ramos y Omeñaca (2011) en España se ha visto incrementar de forma ostensible el número de programas bilingües inglés-español durante los últimos años. “*Su innovadora forma de enseñanza, basada en la integración de lenguaje y contenido para que los alumnos logren un mayor dominio de los idiomas de instrucción*”, son las principales causas de dicho incremento, en opinión de estos autores. Sin embargo, Ramos (2006) opina que la mayoría de los métodos y programas implantados a tal efecto no han logrado los resultados que buscaban.

Este establecimiento de dichos programas bilingües, instalados en numerosos colegios de nuestro territorio, ha sido decisivo en la implantación de una nueva forma de enseñanza-aprendizaje, la cual afecta tanto a alumnos como a profesores. De tal modo, que el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos en y a través de una segunda lengua requiere, por un lado de la participación activa de los alumnos, y de un enfoque diferente en la forma de enseñar del profesor, “*el cual debe alejarse de la tradicional lección magistral, todavía demasiado frecuente en la enseñanza de idiomas extranjeros*”. (Freeman, Freeman y Mercuri, 2005, citados por Ramos y

Omeñaca, 2011, pp. 154), y lo cual supone para los profesores involucrados una gran exigencia y un auténtico reto (Fernández *et al.*, 2005).

Según Ramos y Omeñaca (2011, pp. 154) “*la efectividad de este nuevo enfoque está íntimamente ligada a la preparación del profesorado y a su actualización metodológica*”. Los programas bilingües poseen características específicas que obligan a los profesores que forman parte de ellos a poseer conocimientos sobre objetivos y funcionamiento, teorías y métodos de aprendizaje de primeros y segundos idiomas, estrategias y actividades para el desarrollo de las destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) y de las habilidades de pensamiento complejo en segundos idiomas, y la creación y el desarrollo de currículo apropiado (Ramos 2009).

2.1.1. Historia del bilingüismo en España

Siguiendo a Fernández *et al.*, (2005) a diferencia con algunos países de nuestro entorno, como por ejemplo Alemania, donde desde más de 30 años los proyectos de educación bilingüe en inglés llevan siendo una realidad, en España, estos proyectos constituyen una experiencia relativamente reciente.

La ausencia de proyectos de educación bilingüe en inglés se debe, entre otras cosas, a la realidad multilingüe existente en el propio territorio nacional y donde los esfuerzo se han dirigido en una educación bilingüe que pretendía integrar el castellano con la otra lengua oficial de la comunidad autónoma correspondiente (Siguán, 1992). Por ello, tal y como dicen Fernández *et al.*, (2005, pp. 163) no sorprende que “*la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en el contexto español se refieran a este tipo de proyectos de enseñanza bilingüe* (véase Olaziregi, 1994; Urrutia *et al.*, 1998) o a la enseñanza de un tercer idioma en estos contextos bilingües (véase, por ejemplo, Cenoz y Jessner, 2000)”. Según Ramos (2006), Cataluña y el País Vasco fueron las comunidades pioneras en el uso vehicular de idiomas en las aulas para enseñar sus respectivas lenguas cooficiales. Estos programas no usaban los idiomas como meros objetos de estudio, práctica más habitual hasta entonces en el aprendizaje de idiomas, sino que los empleaban como instrumentos habituales de comunicación.

Por lo que se refiere al resto del territorio, siguiendo Ramos (2006), en febrero del año 1996 el Ministerio de Educación español y el embajador del Reino Unido en España firmaron un Convenio de Colaboración por el que se implantaba un currículo integrado bilingüe-bicultural hispano-británico en centros de educación infantil y primaria españoles y en The British Council School. El inglés se convertía en idioma vehicular en la enseñanza de varias asignaturas, involucrando a varias comunidades monolingües sin tradición previa en este tipo de enseñanza bilingüe.

Según Ramos (2006) lo que este convenio perseguía era fomentar el conocimiento mutuo de las culturas española y británica entre los alumnos y la adquisición del español y del inglés a través de la enseñanza de contenidos. También, se abría a los alumnos la posibilidad de continuar con sus

estudios de educación secundaria en cualquiera de los dos sistemas educativos. Y, por último, impulsaba el intercambio de profesores y alumnos entre ambos países. El Ministerio se encargaría de la organización del currículo. El Consejo Británico, por su parte, ofrecería consejo y experiencia en otras áreas como la preparación del profesorado, el desarrollo del currículo y la evaluación (Ramos, 2006).

El Currículo Integrado para Educación Infantil y Primaria previsto en el Convenio fue publicado en el Boletín Oficial del Estado de 2 de mayo de 2000 mediante Orden de 5 de abril del mismo año. De acuerdo a la Orden, el currículo "*deberá incluir los contenidos que cada parte considere esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de la otra parte, así como los principios metodológicos y didácticos comunes más relevantes*" (BOE, 2000, p. 16748). La Orden incluía, a continuación, los contenidos comprendidos en el National Curriculum que habían de incorporarse a los Reales Decretos que establecían los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil y las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y viceversa. También explicaba que el currículo sería impartido en ambas lenguas pero, sin embargo, no detallaba el tiempo dedicado a cada una, así como en las áreas enseñadas en cada uno de ellos. Lo cual dependía de la legislación vigente en las respectivas comunidades autónomas. Así por ejemplo, según Ramos y Omeñaca (2011) el Convenio preveía que el tiempo dedicado a la enseñanza "*de*" y "*en*" inglés, es decir, la suma de las horas lectivas de inglés y las dedicadas a la impartición de dos o más áreas en este idioma, en los centros adscritos al Currículo Integrado para Educación Infantil y Primaria oscilara entre las 8 y las 12 horas semanales, siendo además del área de inglés, las áreas de Conocimiento del Medio y Educación Artística en primaria y Geografía e Historia y Ciencias en secundaria las más utilizadas (Ministerio de Educación 2008). Mientras, la hora y media semanal de enseñanza del inglés en infantil, en Andalucía alcanzaba las 5 horas en primaria, puesto que dedicaban a enseñar Conocimiento del Medio y una segunda área sin especificar.

Cuarenta y cuatro colegios fueron elegidos entre una lista de escuelas voluntarias para iniciar esta innovadora experiencia en nueve comunidades autónomas. A su vez, el Consejo Británico seleccionó a cuarenta y cuatro profesores ingleses, quienes se encargarían de enseñar la parte inglesa del currículo. Estos maestros fueron considerados como miembros adicionales del claustro de profesores; lo que significa, que no se encargaban de ninguna clase en particular. Por ello debían mostrar flexibilidad, ya que al contratarlos se les hacía notar que podrían tener que enseñar diariamente en distintos niveles y hasta a cuatro grupos distintos. Para poder participar en el proceso de selección, el nuevo profesorado aspirante debía ser ciudadano de la Unión Europea o disponer de permiso de residencia en España, tener dominio del inglés, experiencia en enseñanza con niños de entre 3 y 12 años y titulación docente reconocida en Europa. Para los docentes ingleses esto significa poseer *Qualified Teacher Status* (QTS).

En cuanto a la forma de trabajar de dichos maestros, ésta dependía del nivel que enseñaban. Por lo general, en Educación Infantil, los maestros ingleses podían trabajar conjuntamente con los maestros españoles o bien encargarse solos de la clase mientras enseñan juegos, historias, cuentos, o lectura y escritura en inglés. En educación primaria, por su parte, el profesor inglés se encargaba en solitario de la clase para enseñar áreas como Lengua inglesa, Conocimiento del medio y, en ocasiones, Educación Física, Arte y Música.

En el año 2006, según los datos de Ramos (2006), después de su noveno año de funcionamiento, el Convenio había visto aumentado tanto el número de maestros ingleses como el de españoles involucrados en el programa. Así, a los 160 maestros ingleses que estaban trabajando en los centros hay que añadir el de los especialistas españoles de este idioma que enseñan diferentes materias del currículo. Por lo que se refiere a los alumnos, el programa había escolarizado hasta aquel año aproximadamente 15.000 estudiantes de entre 3 y 12 años.

Señalan Ramos y Omeñaca (2011) que en el año 2011, según datos del Ministerio de Educación, se encuentran adscritos a este programa ochenta y dos centros de Educación Primaria y cuarenta y dos de Secundaria en Aragón, Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cantabria, Extremadura, Madrid, Murcia, Ceuta y Melilla).

Siguiendo a García Jiménez *et al.*, (2012) en el año 2002, tras la reunión de la Comisión Europea en Barcelona, se adoptó el acuerdo a través del cual los jóvenes europeos finalizarían la enseñanza obligatoria conociendo, al menos, dos lenguas extranjeras además de la propia.

Si a nivel nacional se ha intentado fomentar el empleo del inglés en las aulas, a nivel autonómico, las distintas Comunidades Autónomas, también han intentado siempre integrar el bilingüismo en sus centros educativos a través de sus legislaciones en materia educativa. (García Jiménez *et al.*, 2012). Por ejemplo, en Andalucía, según afirman Ramos y Omeñaca (2011) estos programas del Convenio “recibieron el espaldarazo definitivo en 2005 con la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo” aprobado por la Consejería de Educación. Su principal objetivo era “Mejorar las competencias plurilingües y pluriculturales de la población escolar andaluza a través de la enseñanza de un currículo integrado con un modelo bilingüe en el que primaran la comunicación y la interacción entre los alumnos”. Otro ejemplo se da en la Región de Murcia, donde en el año 2009 se aprobó el “Programa Colegios Bilingües Región de Murcia”, modificado y regulado en la actualidad por el Decreto del 28 de Marzo de 2011 (BORM, 2011) y que surge como consecuencia de los cambios tecnológicos, sociales y económicos acaecidos en las dos últimas décadas, a los que intenta dar respuesta. Todos estos cambios generaron importantes expectativas de innovación, especialmente en el contexto de la educación, influyendo en la organización de los sistemas educativos (García Jiménez *et al.*, 2012).

Entre los años 2007 y 2012, el plurilingüismo en las aulas fue incentivado por las autoridades educativas nacionales. La necesidad de una educación bilingüe quedó reflejada en la legislación nacional, ya que la Ley Orgánica de Educación (BOE, 2006, p.17180) recogió una competencia

específica en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, la denominada Competencia en Comunicación Lingüística.

En 2011, según el Ministerio de Educación, 82 centros de Educación Primaria y 42 de Secundaria estaban adscritos a este programa en Aragón, Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cantabria, Extremadura, Madrid, Murcia, Ceuta y Melilla (Ramos y Omeñaca, 2011).

2.1.2. Evolución de los métodos de enseñanza de segundas lenguas

Siguiendo las investigaciones de Ramos (2006) se han utilizado numerosos métodos para la enseñanza de una segunda lengua tanto en Europa como en Estados Unidos a lo largo de la historia. A pesar de partir de profundas diferencias filosóficas y psicológicas todos compartían un mismo objetivo, conseguir en el estudiante el dominio de las cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) del idioma en cuestión. A continuación se ofrece un breve resumen de los más utilizados (para información más detallada ver Ramos, 2003).

Uno de los primeros métodos, el *Gramar Traslation*, conocido también como método clásico, se basaba en la traducción literal de textos y en la enseñanza por parte del profesor sobre el alumno de la gramática del idioma enseñado. A través de este método se acepta que el profesor es el poseedor y transmisor de conocimientos, mientras que el estudiante es un simple receptor de información. La interacción en el aula se reduce a comentarios sobre los principales aspectos lingüísticos del texto empleando para ello el idioma nativo de los estudiantes, quedando el nuevo idioma a un lado, apenas siendo usado (Brown, 2001).

A finales del siglo XIX, Franke desarrolló el método directo, que pretendía remediar que el nuevo idioma quedara en un segundo plano. De esta forma, el idioma a aprender era utilizado en conversación desde la primera sesión y se convertía en el eje central de las clases. La gramática se enseñaba de forma inductiva a través de las estructuras empleadas durante la conversación. Maximilian Berlitz adoptó y usó este método en sus academias posteriormente, por lo que también es conocido como método Berlitz (Richards & Rodgers, 2001).

Siguiendo Richard & Rodgers, (2001) citados por Ramos (2006), a consecuencia de la participación alemana en la Segunda Guerra Mundial, en Estados Unidos se hizo necesario disponer de hablantes de otros idiomas que pudieran ser enviados a los países en guerra. Por ello dio lugar el método audiolingüe, que se basa en la memorización de diálogos y en la práctica repetitiva de estructuras gramaticales. Sin embargo, los diálogos estudiados eran muy artificiales y no dotaban a los estudiantes de los recursos orales suficientes para poder desenvolverse en situaciones reales. Por ello, a mediados de la década de 1970, Asher creó el método Total Physical Response (TPR). Como novedad ante los métodos anteriores, el TPR desarrollaba primero la comprensión, retrasando la producción oral de los alumnos hasta el momento en el cual se sintieran preparados. En estas sesiones, el profesor realizaba órdenes y los estudiantes las seguían. Según Richards & Rodgers, (2001) gracias al refuerzo visual procedente de los movimientos del

profesor, los alumnos asociaban mejor el lenguaje con las acciones, aprendían vocabulario y estructuras en el idioma aprender.

Al mismo tiempo, Widdowson y Cadlin (citados por Brown, 2001) desarrollaban en Inglaterra los principios del enfoque comunicativo. Este enfoque se basaba en el fomento de la interacción entre los alumnos. A través de experiencias e intereses personales de los alumnos se pretendía aumentar su participación y la utilización del idioma nuevo a aprender como vehículo de aprendizaje. Este método gozaba de una gran autenticidad.

Con las mismas premisas, Krashen y Terrell (1983) desarrollaron el Natural Approach en Estados Unidos. Además de los principios del enfoque comunicativo, Krashen y Terrell separaban a sus alumnos en función de su nivel de conocimiento del segundo idioma, satisfaciendo mejor sus necesidades lingüísticas. Además, recomendaban a los maestros la utilización constante de recursos visuales como diagramas o fotografías con el objetivo de facilitar la comprensión de los textos y de los contenidos. Otras sugerencias para los maestros eran las demostraciones prácticas, la simplificación de la carga léxica de las lecciones a través de la repetición frecuente de conceptos y términos clave y la eliminación de giros y frases coloquiales.

Para finalizar, podemos observar que los métodos desarrollados a ambos lados de Atlántico llegaron a la misma conclusión. La forma más efectiva de enseñar un idioma era su uso vehicular en el aula.

2.1.3. Metodología en los centros bilingües

Según Magdaleno (2011, p.7), en el caso de la enseñanza y el empleo del inglés como segundo idioma, el objetivo que se persigue conseguir es que dicho idioma constituya un elemento esencial en el proceso de construcción de la Unión Europea y en el fomento de la movilidad de sus ciudadanos, tanto en el contexto educativo como el profesional.

En el caso de los programas bilingües, siguiendo a Ramos y Omeñaca (2011) el objetivo fundamental es conseguir desarrollar la fluidez y las capacidades académicas en dos idiomas en los alumnos para lograr así un bilingüismo aditivo (Baker 2006). De este modo, y de acuerdo con la teoría socio-cultural de Vigotsky, la cual defiende que la interacción social en un ambiente natural produce el aprendizaje humano (Genesee, 1999), los idiomas son usados como vehículos de transmisión y adquisición de contenidos lingüísticos y académicos en situaciones reales que giran alrededor de la comunicación y el significado (Cummins, 2002; García, 2005). En estos programas, por tanto, cobra especial importancia la metodología utilizada, que debe fomentar la interacción entre los alumnos, el uso de grupos cooperativos, el andamiaje provisto por el profesor, el aprendizaje por temas o unidades didácticas croscurriculares que posibiliten el uso de los términos aprendidos en los idiomas en distintas situaciones y la validación de las experiencias personales y conocimientos previos de los alumnos (Freeman, Freeman y Mercuri, 2005). Estas últimas son transferidas al segundo idioma gracias a la interdependencia cognitivo-académica existente entre

las lenguas (Cummins, 2002). La combinación de estos factores mejora el dominio de las lenguas de los alumnos y les capacita para extrapolar a su espacio vivencial los conocimientos aprendidos en el marco escolar en consonancia con los planteamientos de la enseñanza por competencias (Bolívar 2010).

Es por ello que términos como *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) o su equivalente en español, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), cobran un significado especial, al representar un nuevo enfoque basado en la enseñanza de idioma y contenidos a través del lenguaje (Coyle, Hood y Marsh, 2010), en el que, como se indica en el párrafo previo, son factores esenciales la promoción de la interacción entre los alumnos para propiciar el desarrollo de su razonamiento crítico y la mejora de sus conocimientos académicos y lingüísticos (Mercer y Littleton, 2007), la provisión por parte del profesor de modelos ilustrativos, contextualizaciones y enlaces concretos entre los contenidos del texto y las experiencias personales de los alumnos, y el desarrollo de la metacognición, para que sean los mismos alumnos quienes evalúen su propio progreso (Walqui, 2006). Esta combinación busca que los resultados de los alumnos en el segundo idioma superen los del currículo normal y que sus resultados académicos en el área enseñada en el segundo idioma sean al menos similares a los del currículo enseñado en su lengua materna (Masih, 1999).

2.1.4. El bilingüismo y la educación física

Molero (2011), refleja que con la creación de las secciones bilingües en los centros educativos, ciertas áreas no lingüísticas o ciertas materias del currículo se impartirán en una lengua diferente a la materna, para lo que será necesaria la creación de unidades didácticas que integren el inglés y los contenidos propios las áreas enseñadas tales como, Ciencias Sociales, Naturales, Plástica, o Educación Física.

Para Ramos y Omeñaca (2011) una de las áreas que mejor se presta a esta tarea es la de educación física, debido a su naturaleza interactiva que permite una constante unión entre el lenguaje y la acción, que facilita en los alumnos la comprensión de las instrucciones recibidas en otro idioma sin, ni siquiera, llegar a dominarlo.

Otros autores, citados todos por García Jiménez *et al.* (2012), abogan también por la idoneidad de esta área para dicho cometido. Por ejemplo, para Magdaleno (2011, p.35) la adquisición de una segunda lengua supone aprender el idioma en situaciones comunes, por lo cual, “*el área de EF, desde sus funciones de conocimiento, de comunicación y de relación, se presenta como el vehículo idóneo para facilitar el aprendizaje del inglés a través del juego y el movimiento* (Rodríguez-Abreu, 2010, p.1)”. Además, si tal y como indica Pollard (1998), citado por Rodríguez-Abreu (2010, p.1):”*la educación bilingüe puede ayudar a que las culturas se comprendan en lugar de separarlas*”, el carácter integrador y socializador de los contenidos propios del área de educación física hacen que ésta juegue un papel muy importante en la enseñanza bilingüe.

Además, como bien señalan Ramos Calvo y Ruiz Omeñaza (2010), esta área es propicia para el planteamiento por parte del profesor de situaciones-problema que soliciten a los alumnos soluciones consensuadas, fomentando el uso del inglés como idioma vehicular. Para Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) el uso constante de vocabulario y estructuras lingüísticas en un segundo idioma ayuda a mejorar el dominio de éste tanto a nivel social como académico.

De la misma manera, Ramos y Omeñaca (2011) reflexionan sobre las singularidades del área de educación física y el impacto de ser desarrollada en un contexto de enseñanza bilingüe. En su opinión, el mayor condicionante de la acción didáctica es que “*el núcleo esencial de las actividades desarrolladas en Educación Física está dirigido al cuerpo y al movimiento*” pero se debe tener en cuenta que “*el yo que participa en la actividad física es un yo que piensa, siente, se expresa, se relaciona y pone en juego acciones que modifican su globalidad personal a partir de la participación en situaciones corporales y motrices*” (Ruiz Omeñaca 2004). Esto nos obliga a evitar una visión de la materia como un área centrada exclusivamente en aspectos físicos y corporales y aceptar la posibilidad que nos ofrece de educar a través de ella en ámbitos comunicativos en inglés.

Otras singularidades en las que estos autores reflexionan son el carácter vivencial del área (fundamental para quien pretende educar para la vida), la convergencia de intereses entre la alta motivación intrínseca que acompañado de la novedosa introducción del inglés como idioma instrumental, puede provocar un interés y motivación adicional (aunque también puede afectar negativamente el interés de los alumnos por la Educación Física), la naturaleza explícita de las acciones motrices (que hace claramente visible los progresos de los alumnos ante los demás y que obliga a la creación de contextos seguros en clase, basados en el respeto activo hacia todos, sea cual sea su nivel de competencia lingüística), la implicación afectiva (es necesario proveer a los alumnos del andamiaje necesario, en forma de vocabulario, estructuras lingüísticas y estrategias, que les permita expresar la emocionalidad en esa lengua), y por último, para finalizar, los diferentes aspectos de la realidad ligados a la cultura actual (puede abordarse así de forma progresiva en inglés).

2.2. EL DEPORTE EN EDUCACIÓN

2.2.1. Concepto de deporte y sus orientaciones

A estas alturas de siglo XXI, pocas personas o ninguna tienen alguna duda sobre la importancia que el deporte posee en la sociedad actual. Aunque bien es cierto, según Pérez Pueyo, Heras Bernardino y Herrán Álvarez (2008, pp. 47), “*que las opiniones que se tienen al respecto distan mucho de la visión idílica que del mismo se ha intentado ofrecer e incluso imponer*”.

A lo largo de los años, son varios los autores que en sus investigaciones han intentado definir este concepto, el cual según autores como Vázquez (VVAA, 2001) o Bañuelos (1996), citados por Fernández Abella (2007), es un término polisémico y puede llevar a confusión, ya que incluye

desde la persona que sale a andar para mantenerse en forma o mejorar su salud hasta el campeón olímpico.

Muchas son las definiciones que diferentes autores han ido aportando a lo largo del tiempo, y por ello, voy a analizar algunas de ellas.

Siguiendo a Pierre de Coubertin, citado por Sánchez Bañuelos (1984:173) deporte sería *“Iniciativa, perseverancia, búsqueda de perfeccionamiento, menosprecio del peligro”*. Este autor incluye características como la superación y el riesgo.

Cagigal (1981:19) define deporte como *“diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de los ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas”*. Este autor señala ciertas características del deporte tales como el ejercicio físico, la lucha y las reglas. De nuevo, Cagigal (1985) ofrece una definición que agrupa muchas actividades de todo tipo:

aquella competición organizada que va desde el gran espectáculo hasta la competición a nivel modesto; también es cada tipo de actividad física realizada con el deseo de compararse, de superar a otros o a sí mismo, o realizada en general con aspectos de expresión, lúdicos, gratificantes, a pesar del esfuerzo.

Tal y como destaca Casanova Vega (2007), Sánchez Bañuelos (1996) diferencia entre dos tipos de perspectivas a la hora de hablar del deporte. Por un lado, una perspectiva más amplia, la europea, que abarca muchas modalidades de actividades físicas, desde aquellas realizadas de forma individual y orientadas a la mejora de la salud hasta las desarrolladas por un deportista de élite. La segunda perspectiva, la americana, restringe mucho más el término deporte incluyendo tan sólo actividades competitivas en las que, incluso, debe haber espectadores.

Para Pierre Parlebas (1988:149) el deporte es *“el conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición y con un carácter institucional”*. Destaca, por lo tanto, tres conceptos principales: situación motriz, competición reglada y situación motriz institucionalizada. En esta misma línea encontramos otros autores como García Ferrando (citado por Sánchez Bañuelos, 1996), García Ferrando y Hernández Moreno (1984) (en Giménez Fuentes-Guerra, 2000)

Entrando en el siglo XXI, Castejón (2001:17) ofrece una definición que recoge los tipos de deporte. En concreto lo define como:

Una actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro(s), de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro(s) tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo.

Según López Parralo (2006) la Carta Europea del Deporte de Unisport (1992) nos ofreció una definición “*muy completa y muy acorde con una concepción abierta de deporte y que diferencia distintos ámbitos en la práctica del mismo*”. Dicha Carta define deporte como:

Todas las formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen por objetivo la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles.

Sin embargo, el concepto de deporte es tan amplio que, como profesores o maestros de Educación Física, nos vemos obligados a diferenciar claramente entre el deporte que habitualmente se desarrolla en las sesiones de educación física, el deporte de rendimiento o de alta competición, u otras orientaciones deportivas, y así mismo, debemos ser capaces de hacer partícipes a nuestros alumnos de tales diferencias.

De esta forma y siguiendo a Giménez (2003) vamos a ubicar el término deporte en los diferentes contextos en los que habitualmente de lleva a cabo. En primer lugar destacaremos el “*Deporte Escolar*” donde se incluyen “*todas las modalidades deportivas que se realizan en las clases de Educación Física*”, y donde deporte es un contenido más dentro del área. Un concepto más amplio es el “*Deporte en edad escolar*” que incluye “*los deportes que desarrollan los escolares durante la etapa escolar independientemente de su ámbito de aplicación (entre 8 y 16 años aproximadamente)*”. Sobre este tipo de deporte, debemos tener también en cuenta que “*se lleva a cabo fuera del horario lectivo escolar y los encargados de ponerlo en práctica son los entrenadores deportivos (escuelas deportivas del ayuntamiento, entrenamientos de clubes, etc.)*”. La tercera orientación sería el “*Deporte educativo*” donde se encuentran “*las prácticas deportivas que se llevan a cabo con una orientación educativa, independientemente del contexto de aplicación. Por ejemplo, sesiones de iniciación deportiva en una clase de Educación Física o entrenamientos deportivos que se desarrolle respetando siempre unos principios educativos*”. Siguiendo con estas orientaciones encontramos la “*Iniciación deportiva*”, o “*aquellas acciones formativas que se corresponden con el comienzo del proceso de aprendizaje de las habilidades específicas para iniciar la práctica de uno o varios deportes*”. Sobre este concepto, Castejón (2001:18) lo define como:

El punto de partida y el proceso mediante los cuales, una persona, habitualmente un alumno o alumna en las clases de Educación Física, adquiere una serie de conocimientos prácticos que se manifiestan en unos movimientos que le permiten ejercitarse uno o varios deportes a un nivel aceptado por él o ella.

Esta definición, según López Parralo (2006), es muy completa y, además está relacionada con el ámbito educativo.

Otras orientaciones son, el “*Deporte para todos*”, el cual “*va encaminada a que el deporte llegue a todos los estratos de la población (niños, adultos, discapacitados, tercera edad, etc.) sin ningún tipo de selección ni discriminación*”, el “*Deporte adaptado*”, que agrupa “*deportes en los*

que se adaptan las reglas, los materiales, etc., para que puedan ser practicados por personas con discapacidad física, psíquica o sensorial”, el “Deporte de competición” al cual hace referencia “cuando se practica deporte dentro de una de las orientaciones anteriores utilizando competiciones oficiales, con unas reglas estandarizadas y organizadas por las federaciones deportivas correspondientes”, y por último, el “Deporte de alta competición” que es aquel “que practican deportistas que se dedican a ello de forma profesional. Es selectivo y en él sólo participan “los mejores”. Esta orientación debe quedar totalmente excluida del ámbito de la educación y del deporte en edad escolar”. A pesar de todas estas orientaciones, Giménez (2003) señala el deporte escolar y la iniciación deportiva como aquellas más relacionadas con el deporte que se practica en las sesiones de Educación Física.

2.2.2. Concepto de deporte del ministerio

Si relacionamos el concepto de deporte con el de Educación Física observamos que hasta el año 1990, desde el punto de vista de la enseñanza de “lo motriz”, existía prácticamente un único planteamiento. Deporte y Educación Física se reconocían como iguales, pudiendo incluso llegar a no ser diferenciados en aspectos metodológicos. El carácter educativo o no del deporte, e incluso si éste debería estar incluido en el currículo oficial siempre ha sido motivo de discusión y debate.

En nuestros días, podemos decir que no hay duda del valor educativo que posee el deporte, incluso el propio Ministerio (1992c:13), desde la reforma del 1990, la LOE (2006) y la actual LOMCE (2013) atribuyen al deporte un valor social consecuencia de una sociedad que lo entiende como la forma más habitual de realizar actividad física. No obstante, ya desde 1992 el Ministerio ha matizado claramente que “*la práctica deportiva desarrolla planteamientos competitivos y selectivos que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo*”. (MEC, 1992c: 23), aclarando finalmente sobre el concepto de deporte que:

Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedite a características de sexo, niveles de actividad u otros criterios de discriminación: y debe, asimismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva. (MEC, 1992c: 14).

Se entiende que para el propio Ministerio aquellos planteamientos metodológicos que se giran en torno a aspectos competitivos no parecen ser los más adecuados para su enseñanza ya que:

La participación por equipos en juegos y la vinculación de la Educación Física con patrones deportivos suele tender a convertir los juegos en situaciones de competición. En la etapa de Educación Primaria se entiende que existen mecanismos de motivación que hacen que no sea necesario utilizar este componente psico-afectiva de estimulación como elemento motivador. (MEC, 1992b:12)

Y, en este sentido, también alertaba en cuanto al riesgo de que la práctica deportiva generase “...en lugar de proporcionar indicadores sobre sus propias posibilidades, se convierta en elemento de marginación y de que, en lugar de la cooperación, se favorezca la coalición”. Ocasionando que las ventajas que claramente presenta “como elemento de estimulación, no sean tantas frente a los riesgos para el planteamiento educativo genera” (MEC, 1992b: 12).

Por tanto,

...introducir al alumno en las estrategias del juego en equipo y favorecer la regulación de la actividad grupal, pero ello no supone que el proceso de enseñanza y aprendizaje se plante en situaciones de competición, sino que existen otras muchas situaciones de mayor valor educativo que ponen al alumno en situación de auto exigencia, de aplicación de estrategias o de empleo de sus capacidades motrices... (MEC, 1992b: 12),

se entiende como algo necesario, y cualquier planteamiento educativo tendrá que presentar unas características integradoras, que no se basen únicamente en los contenidos meramente deportivo, sino también en aquellos de carácter educativo.

Según Vázquez (1989:79):

El hecho de que el deporte no sea un producto educativo en su origen, hace que su introducción en la escuela se haga casi siempre como un mimetismo del deporte de adultos, y más aún del deporte de élite y del deporte espectáculo, y que primen en él más los objetivos estrictamente deportivos que los educativos.

Monjas (2003) entiende que las palabras de Vázquez resaltan claramente los problemas que se dan en muchas ocasiones en las sesiones de Educación Física, donde el maestro incluye contenidos de cuestionable valor educativo, negativamente influenciado por las características de los deportes de masas.

Fraile (1996) opina que para que el deporte sea un hecho educativo, su modelo competitivo no nos puede servir. Esto no supone renunciar a la competición, pero conlleva su enfoque de una forma diferente, en la cual debemos aprovechar sus valores educativos.

En este sentido, Giménez y Saénz-López (1996, en González y Fernández-Río, 2003), destacan que:

“la competición en sí no es negativa, sino su mala interpretación y aplicación en la enseñanza: será negativa cuando primemos solo los resultados, cuando la hagamos discriminatoria, es decir, solo para los mejores. Sí se puede utilizar como medio educativo cuando prima la participación y no el resultado, cuando no discrimina por niveles de habilidad o por sexo, y cuando se adapta a las características de nuestros alumnos y alumnas. No debe ser un fin, sino un medio: fomentando la participación independientemente del resultado; motivante: con gran implicación motriz y metas alcanzables que supongan un reto en las que el tiempo de práctica de cada alumno y alumna sea grande”.

En resumen, según estos autores, es un hecho que “la participación en actividades físicas y deportivas disminuye las tensiones y favorece las relaciones de grupo más que cualquier otra actividad escolar y extraescolar”, siempre y cuando se desarrollos desde el planteamiento

integrador comentado anteriormente, por lo que excluir o renunciar a la competición no sería la solución, y sí el aprovechar todos los aspectos positivos que ciertamente posee. Heras Bernardino *et al.* (2008) opinan que no consiste en excluir ni en renunciar a dicha competición, sino en enseñar los aspectos positivos que posee. Sin embargo, “*el problema surge cuando en un grupo, como es lo habitual, el carácter competitivo está implantado ya en el mismo. Intentar enseñar a verlo desde la perspectiva en la que ganar no es lo más importante es extremadamente complicado*”. Como razón fundamental, la aparición de “bajas en combate” forma con la que Pérez Pueyo (2005) denomina a:

Aquellos alumnos que se autoexcluyen porque las propuestas competitivas no hacen más que reforzar su baja autoestima por la convicción de sentirse incapaces de competir con los demás, y donde el único papel que se atreven a asumir es el de monigotes que nunca pueden, ni tan siquiera, soñar con alcanzar la propuesta marcada.

Por ello, afirma Pérez Pueyo *et al.* (2011) que:

En cómo conseguirlo, sin excluir o sin que se autoexcluyan los alumnos, se encuentra la solución. Y ésta pasa por afrontar el problema desde otra perspectiva evitando cualquier tipo de discriminación por razones de sexo, raza o por nivel de habilidad motriz, quizás la más habitual en la práctica deportiva, huyendo de los estereotipos que han configurado un claro currículum oculto en educación física.

La incorporación de las competencia básicas como nuevo elemento del currículum (LOE, 2006: art.6.1) sólo confirmaba la importancia del deporte en el desarrollo integral del individuo, vinculando éste a la contribución de alguna de ellas como la competencia social y ciudadana, la interacción con el mundo físico, la consecución de autonomía e iniciativa personal, el aprender a aprender o la competencia cultural y artística:

A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos. (RD 1513/2006)

El RD 1513/2006 por el que se establecían las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, señala al cuerpo y al movimiento como ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia y establecía que:

“de la gran variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, el deporte es una de las más aceptadas y difundidas en nuestro entorno social, aun cuando las actividades expresivas, los juegos y los bailes tradicionales siguen gozando de un importante reconocimiento. Con ello, la complejidad del fenómeno deportivo exige en el currículo una selección de aquellos aspectos que motiven y contribuyan a la formación del alumnado, tanto desde la perspectiva del espectador como desde la de quienes los practican”.

Para ello, diferenciaba un bloque de contenidos, el V, el cual tituló: *Juegos y actividades deportivas*, pero, sin embargo, no continuaba concretando sobre el tipo de deporte que se debía desarrollar.

Por último, tal y como destacan varios autores (Devís y Peiró, 1992; Blázquez, 1995; Devís, 1996; Fraile y cols., 2001; Castejón, 2002; Méndez, 2003; Domínguez, 2004; Griffin y Butler, 2005; Monjas *et al.*, 2006; etc.) es indudable la importancia y las posibilidades educativas que posee una actividad que puede desarrollarse solo o en compañía, que admite colaboración y oposición, que influye en la disciplina, en la autoestima, y que además, supone valorar la actuación del resto de compañeros.

2.2.3. Deporte y Educación: aportaciones mutuas

Destaca Fernández Abella (en Casanova Vega, 2007) que Vázquez (o.c) opina que la educación no puede dar la espalda a un hecho cultural y social tan significativo, sino que debe aprovecharlo para sus propios fines y objetivos. Para ello propone superar las consideraciones extremas e intentar aprovechar esta realidad en beneficio de la educación. Mantiene que no existen evidencias científicas que constaten que los valores que se muestran durante la práctica deportiva se transfieran sin más al resto de esferas de la vida, y que sí, si así ocurriese, se transmitirían tanto los positivos como los negativos.

De esta forma, Vázquez propone enfocar las relaciones entre ambos conciertos, educación y deporte, desde otro punto de vista y se plantea dos preguntas: ¿qué puede aportar el deporte a la educación?, y de la misma manera, ¿qué puede aportar la educación al deporte?

Respecto a la primera pregunta, ¿qué puede aportar el deporte a la educación?, esta autora toma como referencia algunos elementos constitutivos del deporte, tales como el ejercicio físico, el juego y el agonismo, concepto con el que se refiere a la competición.

El ejercicio físico a través del deporte, puede responder a las demandas de búsqueda de salud y el hecho de estar en forma.

El juego, por su parte, también se presenta en dos formas. Una la “*educación a través del juego*”, lo cual permite mejorar las diversas capacidades. Y otra, “*educación para el juego*”, recuperando y fomentando el espíritu lúdico.

Por último en cuanto al agonismo o competición, Vázquez no la encuentra ni buena ni mala en sí misma, y dependerá del uso que se haga de ella a cual parámetro se acerque. Si es excesiva, exagerada, y se observa la victoria como único objetivo, obviando muchos otros, en este caso será negativa. Sin embargo, también ofrece varios argumentos a favor de ella:

- Está sometida a reglas y no permite el “todo vale”
- Implica cooperación
- No siempre es contra otros. En ocasiones esta competición es contra uno mismo, o contra algún elemento natural.

- Es algo que está presente en la vida diaria. Requiere de esfuerzo, disciplina, perseverancia, fuerza de voluntad para conseguir éxito, al igual que en otros muchos aspectos de la vida.

Además, el deporte puede aportar a la educación en el sentido en que dicha práctica deportiva, puede ofrecer experiencias donde adolescentes y jóvenes satisfacen necesidades propias de su edad, tales como la necesidad de éxito o reconocimiento que se asocian al autoestima, situaciones de tensión y riesgo que se relacionan con la búsqueda de novedad, y también permite el asociacionismo juvenil, que se relaciona con la necesidad de afiliación.

Acerca de la segunda pregunta, ¿qué puede aportar la educación al deporte?, Vázquez (2001) opina que es necesario adaptar el deporte a la escuela, con objetivos didácticos en torno a sí mismo, y precisa de que los alumnos lo asuman como un reto, y no como un pasatiempo. Es necesaria la educación deportiva definida como “*proceso mediante el cual se adquieren los hábitos, actitudes, habilidades y recursos propios de las distintas actividades deportivas*”. Dicha educación debe desarrollarse sobre una pedagogía deportiva que responda a los problemas actuales del deporte infantil y juvenil, tales como el mimetismo del deporte profesional, el predominio de lo competitivo, la tendencia a la selección deportiva y el abuso de la especialización precoz.

2.2.4. Evolución de los modelos de enseñanza de los deportes

2.2.4.1. El Modelo Tradicional

Siguiendo a Pérez Pueyo *et al.* (2011) para poder comprender la implantación del modelo tradicional de la enseñanza de los deportes dentro del contexto educativo y la importancia que alcanzó especialmente durante la década de los 80 y los 90 en España, se han de tener en cuenta dos aspectos fundamentales: la legislación vigente en el contexto educativo de aquella época y las publicaciones que hacían referencia a la enseñanza deportiva extraescolar en ese momento.

Ateniendo al contexto educativo, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 promulgaba unos objetivos operativos, definidos por Pieron (1984) como “*comportamientos observables y un criterio de rendimiento*”. Estos objetivos, tal y como explicaba Sánchez Bañuelos (1992) hacían referencia a una determinada conducta motriz específica que los alumnos debían desarrollar, y estaba asociada a un criterio de ejecución que informaba a los profesores si los alumnos habían desarrollado el nivel requerido.

En cuanto a las publicaciones relacionadas con la enseñanza deportiva, en aquella época no iban directamente dirigidas hacia una enseñanza dentro del marco escolar, sino más bien al de un contexto federativo. Autores como Devís y Peiró (1992) o Contreras (1998) diferencian entre dos grandes modelos de enseñanza deportiva. Por un lado, señalan un modelo denominado “*tradicional*”, y que parte de la enseñanza previa de la técnica de un deporte para avanzar con la enseñanza posterior de la táctica. Por otro lado, hablan de modelo “*alternativo*” el cual parte de una enseñanza previa de la táctica para posteriormente, y como consecuencia de ésta, centrarse en

la enseñanza de la técnica. Estos modelos se aplican de manera especial en los deportes de cooperación-oposición o de adversario, aunque algunas de sus ideas pueden afectar también a la enseñanza de deportes individuales.

Contreras (1998), para referirse al modelo tradicional aludiendo al propuesto por Sánchez Bañuelos (1984), mientras que cuando se refiere al modelo alternativo, lo hace refiriéndose al de Devís y Peiró (1992).

En cuanto al modelo tradicional, la enseñanza de los deportes se encontraba constituida por 7 fases establecidas por Sánchez Bañuelos (1986):

1^a.- “*Presentación global del deporte*”. En ella el alumno conoce y comprende el objetivo del deporte y sus reglas más importantes.

2^a.- “*Familiarización perceptiva*”. Se atiende a sus características perceptivas fundamentales y del entorno.

3^a.- “*Enseñanza de los modelos técnicos de ejecución*”. Mediante la instrucción directa se pretende alcanzar una correcta ejecución técnica.

4^a.- “*Integración de los fundamentos técnicos en las situaciones básicas de aplicación*”. En esta fase se introducen dificultades propias del deporte.

5^a.- “*Formación de los esquemas básicos de decisión*”. Su objetivo es desarrollar la táctica, la anticipación cognitiva y la toma de decisiones.

6^a.- “*Enseñanza de los esquemas tácticos colectivos*”. Aprendizaje de las estrategias ofensivas y defensivas grupales.

7^a.- “*Acoplamiento técnico-táctico de conjunto*”. Centrada en coordinar acciones y fomentar un sentido cooperativo que supere al individual.

Ante la excesiva complejidad de llevar a la práctica un modelo con tantas fases dentro del contexto educativo, autores como Contreras *et al.* (2001) aglutinan éstas en tan solo tres:

1. Adquisición de las habilidades técnicas específicas.
2. Utilización de las habilidades específicas en situaciones simuladas de juego.
3. Integración de las habilidades específicas en situaciones de juego real e iniciación a sistemas tácticos colectivos.

En opinión de Pérez Pueyo *et al.* (2011) los motivos por los cuales este modelo en el cual los aspectos técnicos predominan sobre cualquier otro elemento de aprendizaje de los deportes responde a dos cuestiones fundamentales. Por un lado, “*la necesidad curricular de evaluar y calificar aspectos concretos y observables a partir de un patrón motor establecido previamente y la popularidad y repercusión mediática que alcanzó dicho patrón a través de publicaciones como la de Sánchez Bañuelos (1986)*” (Pérez Pueyo *et al.*, 2011, pp.20), los cuales reducían las opciones de innovación sobre las orientaciones a seguir dentro de la educación física escolar. Por otro lado, la gran aceptación de esta tendencia estuvo marcada por la comodidad del profesorado quien “se decantó por la opción más sencilla y menos costosa de llevar a cabo (siempre desde el punto de

vista docente), algo que sin embargo, desde el punto de vista de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, se antojaba insuficiente". (Pérez Pueyo *et al.* 2011. Pp. 21).

Según Velázquez *et al.* (2001) el predominio de los aspectos técnicos provocó que las experiencias de los alumnos se basaran en mayor medida en la repetición mecánica y automatización de los gestos básicos de cada deporte pero realizados fuera de contexto, y en la ejecución mecánica y acrítica de esquemas tácticos concretos, algo casi imposible de aplicar en el juego real.

La mayoría de las críticas extendidas sobre los planteamientos tradicionales han girado en torno al excesivo predominio de la enseñanza técnica, dejando de lado la parte verdaderamente importante, el propio juego deportivo; tal y como señala Devís (1992) quien identifica también otros inconvenientes tales como la escasa transferencia al juego real que poseen los gestos técnicos aislados, los problemas de comprensión de la lógica interna del deporte o lo poco motivador que pueden resultar las sesiones de educación física que desarrollan en su totalidad contenidos técnicos.

Según Pérez Pueyo *et al.* (2011) los maestros debemos tener en cuenta que para muchos de nuestros alumnos, a excepción de aquellos que realicen dicho deporte en el ámbito extraescolar, puede que nuestra unidad didáctica sea la primera y posiblemente última experiencia con ese deporte, de nuestra actuación docente dependerá que vuelvan a repetirla, "*por lo que se ha de intentar hacer llegar al alumnado una visión global del mismo. Para ello, será necesario plantear situaciones en las que lleguen a experimentar el juego real y comprendan los requerimientos tácticos*".

También hay algunos autores que defienden este modelo de intervención didáctica tradicional, como Morante (1995), citado por Pérez Pueyo *et al.* (2011) quien señala que este modelo "*respeta el desarrollo evolutivo del practicante yendo de lo más simple a lo complejo y creando automatismos en los elementos técnicos*".

2.2.4.2. La Educación Física Alternativa

Según Pérez Pueyo *et al.* (2011) a pesar de las críticas de todo tipo que han recibido las características del modelo tradicional para la enseñanza deportiva dentro de un contexto escolar, al mismo tiempo, la aportación de soluciones para solventar los problemas que derivan de la misma también han sido escasas y como docentes, "*debemos asumir una actitud responsable, activa y transformadora, que pretenda mejorar la realidad presente en nuestras aulas y que no se limite simplemente a asistir de forma pasiva al desarrollo de los acontecimientos*".

Desde esta perspectiva, en nuestro país, han aparecido autores que han desarrollado propuestas educativas denominadas "educación física alternativa". Autores como Barbero (1992, 1993, 1994), Cortés (1996, 1998, 1999, 2000) o Astraín (1996) apuestan por excluir el tratamiento de los deportes desde el marco escolar justificándose en que la enseñanza de los deportes

transmite aspectos innecesarios para nuestros alumnos y que están relacionados con las desigualdades sociales en cuanto género, raza o habilidad y con el individualismo y la competición, entre otros.

2.2.4.3. El Modelo Comprensivo

Por otro lado, tanto el Ministerio como otros autores, consideran que excluir la enseñanza deportiva del contexto educativo es una postura excesivamente radical, por ejemplo, ya que la educación no puede dar la espalda a un hecho cultural y social tan significativo, sino que debe aprovecharlo para sus propios fines y objetivos. (en Casanova Vega, 2007). Éstos conceden al deporte un cierto potencial educativo que, sin embargo, no sería aprovechable si no se utilizan las estrategias metodológicas adecuadas.

En consecuencia, surge el “Modelo Comprensivo” como una nueva variante al “Modelo Tradicional” y a la “EF alternativa”. Su principal objetivo era concretar “una serie de directrices educativas claras y especificadas desde el comienzo, que faciliten la aparición de un aprendizaje deportivo motivante, participativo y no discriminatorio, donde el alumno sepa por qué y para qué se hace lo que se hace” (Pérez Pueyo *et al.* 2011, pp. 24).

Este mismo autor, nos cita autores como Bunker y Thorpe (1982), Almond (1983), Coe (1986), o Armstrong (1988), quienes, desde comienzos del siglo XX, trataron de alejarse de la idea tradicional que relacionaba el aprendizaje deportivo de manera exclusiva con la ejecución técnica. Por ejemplo, Thorpe y Kirk (1984) establecían que lo que debería buscarse mediante la enseñanza deportiva es el “*entendimiento*” produciéndose éste “*cuando la actividad empieza a ser significativa para los participantes, lo que conlleva a encontrar la razón de algo*”. Bajo este modelo, la exigencia técnica y el resultado en la competición pierde protagonismo en detrimento del análisis de lo que sucede en el desarrollo del propio juego, la comprensión de la naturaleza del juego y la toma de decisiones.

En España, esta tendencia educativa comienza a popularizarse de forma lenta hasta los años 90, cuando Devís y Peiró (1992) elaboran y difunden entre el profesorado una propuesta educativa basada en los “*juegos modificados*”. Los objetivos que dichos autores pretendían alcanzar con estos juegos giraban en torno “*la reducción de la exigencia técnica, la no competitividad excesiva, la mayor implicación de los participantes en el propio juego pudiendo incluso modificar las reglas y el aumento del componente táctico*”.

Según Fernández Abella (2007, pp. 650) el modelo de Devís y Peiró es considerado comprensivo “*pues se busca que el alumno comprenda los principios tácticos subyacentes al deporte, principios además transferibles entre diferentes modalidades*” y sus fundamentos son:

1º.- El conocimiento práctico de los juegos deportivos, por el cual el alumno sabe explicar cómo ejecuta las acciones.

2º.- Comprensión de las naturaleza de los juegos y la toma de decisiones. En estos juegos surgen problemas que obligan a decidir en cada momento entre distintas alternativas. Es por ello que pone énfasis en el aprendizaje de la táctica.

3º.- El modelo de aprendizaje motor. El hecho de que las tareas sean abiertas impide que la respuesta sea siempre mecánica.

4º.- Las actividades adecuadas a este modelo son los anteriormente citados juegos modificados. La progresión de la enseñanza dentro de este modelo se estructura en tres momentos. En primer lugar la “práctica de juegos modificados”. En segundo lugar la “propuesta de situaciones de juego reducido” donde se trabaja en profundidad algún aspecto e incluso la técnica propia del deporte. Por último, “los juegos deportivos propiamente dichos”.

El aumento de la participación de los alumnos más y menos hábiles técnicamente, la disminución de la competición a favor de centrar la atención en la naturaleza y dinámica del juego, la utilización de material poco sofisticado, y la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje y enseñanza al poder modificar las normas del juego son algunas de las ventajas que sus autores, Devís y Peiró (1992), observan en esta metodología.

2.2.4.4. Otras Propuestas

Continuando con los estudios de Pérez Pueyo *et al.* (2011, pp. 25) es a partir de este momento y gracias la implantación de la LOGSE (1990), “cuando la dimensión que se le otorga al aprendizaje deportivo es mucho mayor” y las nuevas alternativas de desarrollar los contenidos deportivos en el contexto escolar buscan la manera de trabajar de forma equitativa y proporcionada aspectos tanto motrices como cognitivos, afectivo-motivacionales, de inserción social y de relaciones interpersonales.

Por ejemplo, Castejón (1995, 1997), señala la importancia de partir de la táctica en el aprendizaje deportivo, o más concretamente, de una unión técnico-táctica, a través de los “juegos deportivos simplificados”. En resumen, su propuesta se centra en la necesidad de partir de una gama de habilidades y destrezas básicas consolidadas. A partir de aquí se simplifican actividades deportivas con aplicación técnica y táctica. Seguidamente se utilizan actividades deportivas en que se motivan las iniciativas de los alumnos. Por último, se emplea el deporte definitivo y se construyen nuevos juegos y deportes.

Otra propuesta diferente sería la de Fitts, citado en Castejón (1996) quien en relación al aprendizaje técnico diferenciaba tres fases. La primera fase, la “inicial” en la cual se distinguen los aspectos más importantes a los que prestar atención. La segunda fase o “asociativa” en la cual se ajusta la ejecución y disminuyen los errores. Y, por último, la fase “automática o de fijación”, en la que los errores de ejecución disminuyen al máximo, el movimiento es fluido.

2.2.4.5. La enseñanza de los deportes en el marco del Estilo Actitudinal

Pérez Pueyo *et al.* (2011, pp. 27-30) tras analizar los diferentes modelos y siendo conscientes de las carencias que presentaban algunas de las propuestas anteriores tales como “*descontextualización, poco motivadoras, excesiva centralización en los aspectos técnicos, poca o ninguna aplicación práctica, ambigüedad, falta de concreción, complejidad en su aplicación, etc*” decidieron diseñar “*una propuesta diferente e innovadora que nos permitirá dar una vuelta de tuerca más a la enseñanza deportiva y mejorar los resultados obtenidos en todos los niveles*”. Este modelo trata de mejorar el aprendizaje de los alumnos desde el punto de vista de todas y cada una de sus capacidades (Coll, 1986; MEC, 1992; RD 1513/2006), tomando como referencia la división establecida por Coll (1986) y que las divide en 5 tipos: cognitiva, psicomotrices afectivo motivacionales, de interrelación personal y de inserción social.

Esta propuesta, parte de las bases del modelo comprensivo y aceptando sus limitaciones, pretende complementar y enriquecer la propuesta a base de aportaciones metodológicas y didácticas como es el enfoque basado en el estilo actitudinal, la contribución de las competencias básicas propias o el tratamiento específico de la evaluación formativa.

Según Pérez Pueyo *et al.* (2011), la idea de globalidad no implica desechar aquellos elementos que han caracterizado la enseñanza deportiva en el contexto escolar tradicionalmente, “*sino más bien aprovecharlos desde un punto de vista diferente que permita continuar enriqueciendo el proceso educativo. Desde esta perspectiva, los aprendizajes deportivos*” son entendidos como “*un medio y no como un fin en sí mismos, sin los cuales sería imposible alcanzar los objetivos propuestos*”.

De este modo, los contenidos deportivos sus aprendizajes asociados se convierten en la base sobre la que se asienta el resto de aprendizajes, los cuales no tienen una vinculación concreta con el deporte, sino que se refieren a la propia formación para la vida y como personas que viven en sociedad que, en definitiva, es la idea hacia la que se orienta la educación integral.

Este modelo, pretende un aprendizaje más profundo y significativo que vaya “*más allá de la simple memorización de unos conceptos teóricos o de una descontextualizada ejecución práctica*”. Por ello, trata de implicar a todos los ámbitos de desarrollo del alumno: cognitiva y psicomotrizmente, por supuesto, pero también en el nivel de las relaciones interpersonales y de inserción social mediante el trabajo en grupo y la resolución de los conflictos que puedan surgir, así como en lo relativo a las capacidades afectivo-motivacionales en lo que respecta al autoestima, la responsabilidad, la autonomía, la toma de decisiones, la gestión de los aprendizajes, etc....

3. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA

Ubiquémonos para ello en el contexto de un grupo del segundo curso del tercer ciclo de Primaria (sexto curso de Educación Primaria), el cual ha vivido su actividad escolar en un contexto bilingüe inglés-español desde su comienzo en Educación Infantil.

Siguiendo a Molero (2011, pp. 12) “existen diversas posibilidades para la integración y el trabajo de los contenidos lingüísticos en las unidades didácticas”. En este caso, estamos ante una realización de unidad didáctica mixta L2-L1. La segunda lengua, el inglés, será el principal vehículo a través del cual haremos llegar los contenidos a nuestros alumnos, pero en determinados momentos y en actividades muy concretas, la primera lengua será también utilizada.

En cuanto al contenido en cuestión, el fútbol, considero que de entre los modelos de enseñanza de los deportes analizados anteriormente, es el modelo en el marco del estilo actitudinal mi favorito, puesto que busca claramente el desarrollo de todas las capacidades del alumno, y no solo las motrices, las cuales emplea como medio y no como fin. Además, tanto por su modelo de sesión como por la estructura de la misma basada en el trabajo en circuito en pequeños grupos, considero que es el más propicio para la integración de los contenidos lingüísticos en inglés, en todos y cada una de sus destrezas: hablar (conversaciones en pequeños grupos para organizarse ala hora de llevar a cabo las propuestas prácticas), escuchar (explicaciones y reflexiones iniciales y finales del maestro), leer (lectura de las plantillas propias de cada una de las estaciones de los circuitos y comprensión de las mismas para poder practicarlas), y escribir (diseño de dos jugadas de futbol y scouting de las jugadas de los demás compañeros).

3.1. RELACIÓN DE LA U.D. CON ALGUNOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

La unidad didáctica, siguiendo el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se relaciona principalmente con los siguientes elementos básicos del currículo:

3.1.1. Con las Competencias Básicas:

Las competencias del nuevo currículo son 7:

- a) Comunicación lingüística
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales

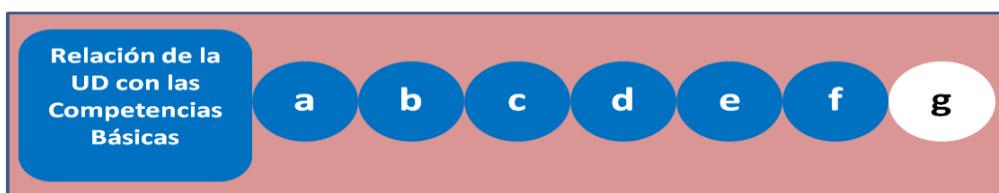


Imagen 1. Relación de la UD con las Competencias Básicas

Para establecer la relación de esta unidad didáctica con dicho elemento básico del currículo he seguido a los autores Pérez Pueyo y Casanova Vega (2009, 2010) quienes ofrecieron una programación y secuenciación por cursos de las antiguas competencias básicas propuestas por la LOE (2006). Por aquél entonces se distinguían 8 competencias básicas en lugar de 7.

Por otro lado, y siguiendo a estos autores, las competencias sentido de iniciativa personal y espíritu emprendedor y la competencia de aprender a aprender se analizarán como una sola, “*tanto por la cantidad de aspectos comunes que albergan, como por la necesidad de una para el desarrollo de la otra y viceversa*”.

La siguiente tabla muestra una serie de descriptores de cada una de las competencias que las relaciona con la unidad didáctica:

Sentido de iniciativa personal y espíritu emprendedor y aprender a aprender	Profundización en las experiencias, actividades y propuestas cooperativas
	Inicio de proyectos cooperativos
	Trabajo en grupos medianos (5-8 personas)
	Procesos de autoevaluación y coevaluación grupal, y coevaluación intragrupal como actividades cotidianas en los trabajos en grupo
	Diseñar proyectos que se tengan que resolver tanto individualmente como en grupo a medio y corto plazo
Competencia Digital	Llevar a cabo transferencias de aprendizajes a diferentes situaciones
	Crear una cuenta de correo electrónico (email) y manejarla de manera básica (enviar correos, adjuntar archivos,...)
	Profundizar en el manejo de Word o similares (insertar imágenes, tablas, cuadros de texto, índices, bibliografía,...)
Competencias sociales y cívicas	Conocer la posibilidad de trabajar a distancia a través de la utilización de las fuentes conocidas, intuyendo y en según que casos, obteniendo un producto final y compartido, consensuado y creativo.
	Respetar el juego y sus participantes: el fairplay en el deporte
Conciencia y expresiones culturales	Mostrar actitudes de autocontrol y paciencia a la hora de conversar con personas que opinan de forma opuesta sobre determinados aspectos, a la vez que se intenta llegar al entendimiento a través de un espíritu constructivo y tolerante
	No tiene relación directa con la Unidad Didáctica
Competencia matemática y	Sistematizar hábitos adquiridos valorando la importancia de los mismos en la salud y calidad de vida

competencias básicas en ciencia y tecnología	Ampliar el lenguaje matemático y utilizarlo en diferentes situaciones
	Ampliar y utilizar diferentes elementos matemáticos (símbolos, elementos geométricos,...)
	Representar cuerpos geométricos y utilizarlos para representarlos en situaciones reales
Competencia en comunicación lingüística	Aplicar correctamente el vocabulario aprendido a los diferentes contextos de la vida como instrumento vital que posibilita la comunicación entre los seres humanos, eliminando todo tipo de estereotipos y expresiones sexistas
	Comprender y expresarse a través de mensajes orales y escritos en un segundo idioma.

Tabla 1. Descriptores de las competencias básicas que se aprecian en la unidad didáctica

3.1.2. Con los Objetivos de Educación Primaria:

Siguiendo el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se relaciona principalmente con los objetivos, el resto pueden encontrarse en el Anexo I:

- a) *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*
- b) *Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.*
- c) *Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*
- d) *Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.*
- f) *Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.*
- g) *Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.*
- i) *Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.*

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

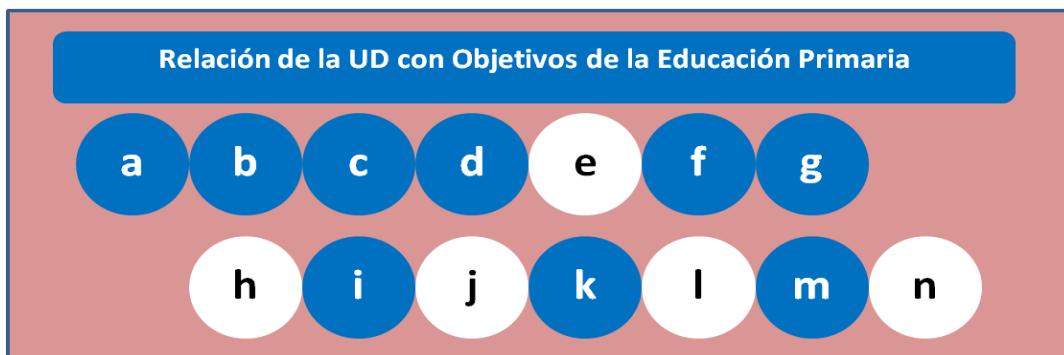


Imagen 2. Relación de la UD con los O.E.P del R.D 126/2014

3.1.3. Con los Criterios de Evaluación:

Tomando de nuevo como referencia el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la unidad didáctica se relaciona con los criterios de evaluación, pudiendo encontrar el resto en el apartado de anexos (anexo II):

1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.
3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.
5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.
6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.
13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.



Imagen 3. Relación de la UD con los CE del área de EF

3.1.4. Con los Estándares de Aprendizaje Evaluables:

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, los define como, *“este nuevo elemento curricular se refiere a especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”*.

La unidad didáctica se relaciona con los siguientes, sin embargo, se pueden encontrar todos en el apartado de anexos (Anexo III):

1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.

3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.

3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.

4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición.

5.1. Tiene interés por mejorar las capacidades físicas.

5.5.3. Identifica los efectos beneficiosos del ejercicio físico para la salud.

5.5. Realiza los calentamientos valorando su función preventiva.

6.3. Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad.

7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de la clase.

7.2. Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades.

8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.

8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.

9.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.

9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas que se producen en la práctica o en los espectáculos deportivos.

12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza y utilizando programas de presentación.

12.3. Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás.

13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz.

13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad

13.3. Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo.

13.4. Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases.

13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.

3.1.5. Con los Bloques de Contenidos:

Puesto que en Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, no aparecen los diferentes bloques de contenidos propios del área de educación física, he relacionado esta unidad didáctica con los bloques de contenidos que encontramos en el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, al ser la comunidad autónoma en la que vivo.

BLOQUES DE CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL DECRETO 24/2014 DE LA RIOJA	
BLOQUE I	Habilidades perceptivo motrices básicas
BLOQUE II	Actividades físicas artístico expresivas
BLOQUE III	Actividad física y salud

Tabla 2. Bloques de contenidos del área de educación física en el Decreto 24/2014 de La Rioja

La unidad didáctica se relaciona con los siguientes bloques de contenidos:

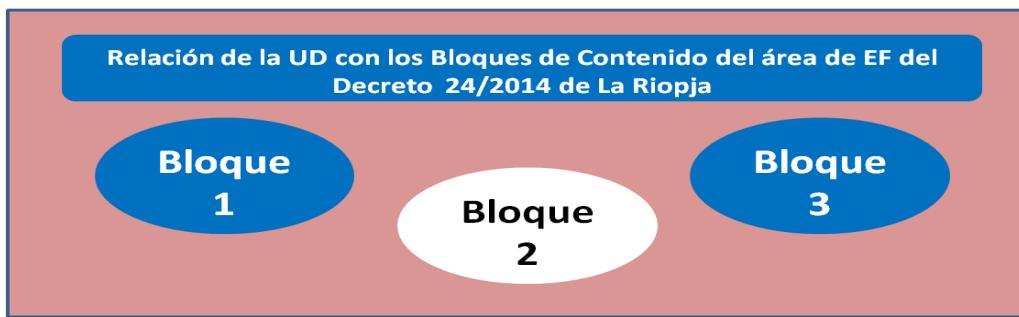


Imagen 4. Relación de la UD con los bloques de contenidos

3.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

En esta unidad se pretende que los alumnos logren los siguientes objetivos didácticos,

1. Conocer, identificar y aplicar en situaciones prácticas los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios del fútbol, adquiriendo habilidades para el trabajo autónomo y desarrollando actitudes de colaboración y ayuda en el aprendizaje grupal, asumiendo las propias limitaciones así como las de los compañeros con independencia de su nivel de juego, raza o sexo.
2. Conocer la simbología y el vocabulario específico del fútbol necesario para diseñar, describir y representar gráficamente dos situaciones tácticas de forma grupal, poniendo en práctica al menos una de ellas.
3. Trabajar en pequeños grupos, asumiendo las propias responsabilidades y aceptando y respetando a los demás, valorando el trabajo conseguido a través del esfuerzo y respetando y aceptando las aportaciones de los demás miembros de mi grupo y de mi clase.
4. Comprender y producir mensajes orales y escritos en inglés en situaciones normales de comunicación, mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender, facilitando las relaciones humanas interpersonales.

Siguiendo a Pérez Pueyo *et al.* (2011) estos objetivos didácticos están expresados en términos de capacidades (Coll, 1986). Para facilitar su identificación, se muestran en la siguiente imagen señalando con **rojo la capacidad cognitivo-intelectual**, en color **verde la capacidad afectivo-motivacional**, en color **amarillo la capacidad psicomotriz**, en color **azul la capacidad de inserción social** y en color **rosa, la capacidad de relaciones interpersonales**.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UD

1. Conocer, identificar y aplicar en situaciones prácticas los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios del fútbol, adquiriendo habilidades para el trabajo autónomo y desarrollando actitudes de colaboración y ayuda en el aprendizaje grupal, asumiendo las propias limitaciones así como las de los compañeros con independencia de su nivel de juego, raza o sexo.
2. Conocer la simbología y el vocabulario específico del fútbol necesario para diseñar, describir y representar gráficamente dos situaciones tácticas de forma grupal, poniendo en práctica al menos una de ellas
3. Trabajar en pequeños grupos, asumiendo las propias responsabilidades y aceptando y respetando a los demás, valorando el trabajo conseguido a través del esfuerzo y respetando y aceptando las aportaciones de los demás miembros de mi grupo y de mi clase.
4. Comprender y producir mensajes orales y escritos en inglés en situaciones normales de comunicación, mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender, facilitando las relaciones humanas interpersonales.

Imagen 5. Objetivos didácticos de la UD definidos en términos de capacidades.

3.3. CONTENIDOS

3.3.1 Contenidos específicos de educación física

3.3.1.1. Conceptos:

- ✓ El fútbol como deporte de colaboración-oposición: características fundamentales.
- ✓ Conocimiento del vocabulario específico del fútbol, sus posiciones específicas así como normas y reglamentos, tanto en español, como en inglés.
- ✓ Conocimiento de los fundamentos tácticos propios del fútbol. Ataque: conservar el balón, progresar y conseguir el tanto. Defensa: robar el balón, evitar la progresión y evitar el tanto del contrario.
- ✓ Conocimiento de la nomenclatura y la simbología utilizada para representar situaciones tácticas en fútbol
- ✓ Conocimiento de los fundamentos técnicos individuales y colectivos propios del fútbol.

3.3.1.2. Procedimientos:

- ✓ Formación de grupos de trabajo de forma consensuada basados en la “participación solidaria”.
- ✓ Interpretación de fichas de juego entendiendo el lenguaje específico empleado y consultando las dudas si fuera necesario.

- ✓ Puesta en práctica de los fundamentos tácticos de ataque (pared, juego por bandas, desdoblamiento, finta) y de defensa (cobertura, basculación, cambio de oponente, orientación y actitud defensiva).
- ✓ Participación en partidos de corta duración (10' – 15') en los que se ponga en práctica los procedimientos técnico tácticos trabajados.
- ✓ Diseño de jugadas o situaciones tácticas en las que aparezcan los diferentes procedimientos tácticos trabajados
- ✓ Participación en procedimientos de evaluación grupal sobre el trabajo de los compañeros.
- ✓ Reproducción y repetición de las jugadas elaboradas modificando las posiciones que ocupa cada jugador.
- ✓ Análisis, descripción y representación gráfica de las jugadas realizadas por el resto de compañeros mediante “scouting”, observando las jugadas e identificando los procedimientos tácticos empleados.
- ✓ Utilización del inglés como idioma vehicular de la sesión.

3.3.1.3. Actitudes:

- ✓ Valoración del trabajo realizado por los compañeros colaborando en la construcción de un aprendizaje sin discriminación por cuestiones de sexo, raza o nivel de habilidad.
- ✓ Valoración de los logros grupales por encima de los individuales.
- ✓ Reflexión acerca de las diferentes manifestaciones socioculturales que el deporte lleva asociadas en ocasiones: violencia, doping, actitudes sexistas, excesiva competitividad, etc..
- ✓ Concienciación de la importancia del calentamiento como elemento preventivo de lesiones y favorecedor de la mejora del rendimiento.

3.3.2. Contenidos Comunes a todas las áreas

Siguiendo a Muñoz Díaz (2014), en cuanto a los elementos transversales del currículo que se han de trabajar en todas las áreas, la LOMCE no introduce importantes novedades, y alude a la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y al emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

La relación de estos contenidos con la unidad didáctica se expone a continuación.

3.3.2.1. Comprensión lectora:

Este contenido se encuentra presente durante toda la UD tanto en español, en un principio, como en inglés a medida que avanza la unidad didáctica. En primer lugar, los alumnos deben interpretar las consignas descritas en las fichas distribuidas por las estaciones o zonas en las que se encuentre la clase dividida. Su comprensión será vital para que puedan empezar a trabajar de forma autónoma.

En segundo lugar, se trabaja de forma intencional la comprensión lectora a través de las planillas de co-evaluación del trabajo grupal. En ellas aparecen descritos diferentes

comportamientos y será determinante que los alumnos comprendan las características de cada uno de ellos para que puedan identificarlos en los compañeros sobre los que realizan la observación, y poder llevar una evaluación ajustada a la realidad.

3.3.2.2. La expresión oral y escrita:

Se trata de uno de los contenidos más importantes de la unidad didáctica ya que se trabajará en dos idiomas al mismo tiempo. La unidad didáctica comenzará en castellano y poco a poco irá evolucionando al inglés, hasta que éste sea el único idioma presente.

Además se observan dos momentos fundamentales. En primer lugar en las conversaciones de las asambleas iniciales y finales y en las paradas en corro durante la sesión. Éstas serán rutinarias con el objetivo de dialogar, compartir experiencias y necesidades individuales o grupales, y comentar aspectos interesantes del grupo o de las sesiones.

En segundo lugar en la elaboración individual y grupal de las situaciones de juego, ya que en éstas los alumnos deben incluir una breve explicación escrita haciendo uso de la terminología específica propia del fútbol, aprendida a lo largo de la UD.

3.3.2.3. La comunicación audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación:

Con el fin de captar la atención de los alumnos y establecer un enlace con el trabajo a desarrollar, durante las primeras sesiones puede resultar interesante la visualización mediante el empleo de recursos TIC de jugadas, acciones, partidos de equipo profesionales, etc....además esto permitirá hacer más significativo el aprendizaje, ya que los alumnos podrán ver reflejadas muchas de las situaciones y acciones de juego que ellos mismos realizan en clase.

Por último, los alumnos deberán entregar la parte individual de su trabajo final utilizando su cuenta de email, teniendo que realizar acciones propias de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

3.3.2.4. El emprendimiento y la educación cívica y constitucional:

A través de Estilo Actitudinal de Pérez Pueyo (2005), propuesta metodológica basada en el trabajo de las actitudes y el trabajo colaborativo, donde se pone de manifiesto el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal e inserción social, se pretende conseguir observar en los alumnos comportamientos no discriminatorios por cuestión de sexo, raza, habilidad, apariencia física, nivel intelectual o edad; por lo que podría asegurarse que la educación valores recibirá un tratamiento continuado a lo largo de todas las sesiones, integrándose con los propios aprendizajes de la misma.

Además el proceso de evaluación constituido por dinámicas de coevaluación intergrupal fomentará el desarrollo del espíritu crítico, de la justicia y de la aceptación de responsabilidades sobre el trabajo de los demás, así como la empatía y el respeto a las opiniones de éstos.

3.4. METODOLOGÍA

La unidad didáctica está basada en el planteamiento del estilo actitudinal de Pérez Pueyo (2005), el cual se acerca más al modelo comprensivo de enseñanza de los deportes. No sólo se busca que los alumnos aprendan motrizmente (lo técnico como fin), sino que a lo largo de todas la unidad didáctica se pretende un desarrollo por igual de todas las capacidades. El objetivo fundamental que busca esta metodología es crear unas actitudes positivas en el niño que le lleven a disfrutar de la actividad para así involucrarse en su aprendizaje y llegar a descubrir que pueden aprender por sí mismos. Es importante aclarar que desde esta perspectiva se huye de cualquier planteamiento competitivo.

Desde este planteamiento se pretende que aquellos alumnos que se sienten desmotivados con este tipo de deportes debido a su nivel “inferior” de habilidad, consigan disfrutar a la vez que aprenden. Para ello la clave es el trabajo en grupo donde la educación está por encima de la instrucción y lo motriz es el medio para lograr el desarrollo de todas las capacidades, es decir, formar al alumno integralmente.

Con esta metodología se va a favorecer la creación de aprendizajes significativos, ya que con la evaluación diagnóstico que llevamos a cabo en la primera sesión vamos a conocer el punto de partida de nuestros alumnos y a partir de ahí se establecerán las actividades. Además con el juego condicionado verán la aplicación de las tareas que han realizado anteriormente a una situación real modificada.

Por otro lado, también está presente la idea del aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos van a estar en grupos heterogéneos y van a tener que ponerse de acuerdo, dialogar, hablar, respetarse, dar opiniones...

Para el desarrollo de las clases, se tendrán en cuenta los siguientes principios generales: Favorecer la participación e integración del alumnado en un clima de cooperación y respeto. No centrarse sólo en el resultado, tener en cuenta también el proceso. Propiciar la búsqueda de nuevas soluciones en las actividades propuestas. Crear un ambiente de aprendizaje que favorezca la comunicación y confianza en el grupo. Potenciar una actitud crítica en el alumnado. Flexible e integradora: la Educación Física debe estar en función de las capacidades y posibilidades de cada alumno.

Un aspecto fundamental de esta unidad didáctica será la integración de los contenidos lingüísticos dentro de la misma. Por ello, y siguiendo a Molero (2011), he de tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- La progresión lingüística del alumnado determinará las actividades propuestas en lengua extranjera.
- No existe la necesidad de impartir la totalidad de la unidad didáctica en lengua extranjera, por tanto, se pueden seleccionar determinadas actividades cuya realización en lengua extranjera por parte del alumnado sea posible.

- A la hora de integrar los contenidos lingüísticos se deberá partir de los conocimientos del alumnado, eligiendo temas con una relación directa con los contenidos que se están aprendiendo en la lengua extranjera.
- Se tendrá muy en cuenta la posibilidad del trabajo interdisciplinar durante el desarrollo de las unidades didácticas.
- Se trabajarán preferentemente temas que faciliten la interacción verbal en clase y que se limiten a un léxico específico de uso general.
- La mayor parte del trabajo será de comunicación oral, debido principalmente a las características de nuestra área.
- Se tendrá en cuenta la propia dificultad cognitiva del propio contenidos del área no lingüística.
- Considerar la motivación del alumnado hacia ese contenido del área no lingüística.

3.5. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Siguiendo a Pérez Pueyo *et al.* (2011) “*cualquier docente que pretenda poner en práctica esta unidad de forma coherente y con garantías de éxito debe realizar un proceso de reflexión analizando las diferentes variables que pueden intervenir en el mismo y los posibles problemas a los que posiblemente se van a enfrentar*”. Los agrupamientos, la organización espacial, temporal o la disponibilidad y utilización de recursos materiales son variables que requieren nuestra reflexión.

3.5.1. Agrupamientos

El trabajo durante la mayoría de las sesiones tiene un carácter grupal. La mayor parte de las sesiones se realizan en grupos reducidos, estando compuestos éstos por los mismos integrantes desde la segunda sesión hasta el final. Los agrupamientos al final de las sesiones son de gran grupo, mediante la unión de varios subgrupos para conformar equipos que disputen un partido de fútbol.

3.5.2. Recursos materiales e instalaciones

Para el desarrollo de esta unidad didáctica son necesarios una serie de materiales imprescindibles.

3.5.2.1. Balones de fútbol:

Evidentemente se van a necesitar balones para el desarrollo de esta sesión, y en la medida de lo posible, sería conveniente que éstos fueran específicos de fútbol, ya que facilitan el control sobre el mismo y ofrecen un mayor realismo a la unidad.

El número de balones ideal sería una cantidad no inferior a 10 ó 12 aproximadamente, puesto que la mayoría de la sesión se realiza en 4 grupos reducidos y, para evitar pérdidas de tiempo, cada grupo debería contar con al menos 2 balones.

3.5.2.2. Otros materiales:

Además de los balones, se necesitarán conos, picas, setas, cuerda, papel y bolígrafo.

3.5.2.3. Canchas de juego:

Se ha de disponer, al menos, de una cancha con dimensión aproximada a la de una cancha de fútbol sala.

3.5.3. Organización temporal

Es muy importante reflexionar sobre este aspecto con anterioridad puesto que el tiempo destinado para nuestra área ya es bastante escaso de por sí, por lo que debemos organizarlo de forma coherente y que nos permita aprovecharlo al máximo. (Pérez Pueyo, 2011)

3.5.3.1. Modelo de sesión:

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se ha decidido seguir el modelo de sesión propuesto por Pérez Pueyo (1999, 2005), dado que se trata del modelo de sesión más acorde con la metodología utilizada. En este modelo de sesión se diferencian tres partes:

1. Actividades de arranque (5-10 minutos): Encaminado a captar la atención de los alumnos.
2. Actividades intencionadas (30-35 minutos): Secuencia de actividades que buscan un aprendizaje tanto individual como grupal.
3. Reflexiones y comentarios finales (5-10 minutos): Puesta en común de aprendizajes y sensaciones acaecidos durante la sesión.

3.5.4. Organización espacial

Para la puesta en práctica de esta unidad didáctica se deberá disponer de un patio amplio que pueda simular a una cancha de fútbol sala. La organización de dicho espacio variará a lo largo de las sesiones.

3.5.4.1. Sesión 1:

Se empleará todo el espacio formando una cancha de fútbol donde realizar un partido

3.5.4.2. Sesiones 2, 3, 4 y 5:

El espacio quedará dividido en 4 partes iguales, o zonas diferenciadas por conos y setas donde trabajará cada uno de los grupos reducidos. Al final de cada sesión se habilitará el espacio en dos canchas donde poder disputar dos partidos de fútbol de forma simultánea.

3.5.4.3. Sesiones 6, 7, 8 y 9:

El espacio se dividirá en 3 zonas, en lugar de 4. Durante estas sesiones sólo trabajarán de forma simultánea tres grupos, mientras el otro realizará funciones de coevaluación. Al final de cada sesión se habilitará el espacio en dos canchas donde poder disputar dos partidos de fútbol de forma simultánea.

3.5.4.4. Sesiones 10 y 11:

El espacio quedará dividido en 4 partes iguales, o zonas diferenciadas por conos y setas donde cada uno de los grupos reducidos podrá crear y poner en práctica sus propias jugadas.

3.5.4.5. Sesión 12:

El espacio quedará dividido en dos partes. En una de estas partes los grupos, por turnos, pondrán en común sus propias jugadas. El resto de alumnos intentarán, de manera individual, hacer una representación gráfica de la jugada que han observado.

3.6. SESIONES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

En cuanto a las sesiones voy a reflejar con tablas e imágenes los dos aspectos más importantes a tener en cuenta dentro de esta unidad didáctica: La estructura de las sesiones y las estaciones de los circuitos.

A continuación se muestran diferentes tablas donde se explica la estructura de todas las sesiones que conforman la unidad didáctica.

3.6.1. Estructura de las sesiones

A continuación se muestran diferentes tablas donde se explica la estructura de todas las sesiones que conforman la unidad didáctica. Siguiendo a Pérez Pueyo *et al.* (2011), éstas se dividen en tres partes claramente diferenciadas: Actividades de arranque, actividades intencionadas y comentarios finales.

Sesión nº:	1
Intenciones educativas:	Generar una motivación inicial de los alumnos hacia el contenido
ACTIVIDADES DE ARRANQUE	
Presentación del contenido central de la unidad. Obtener información sobre la experiencia de los alumnos en torno al fútbol. Mostrar a los alumnos la diferencia entre el fútbol escolar y el fútbol de competición, y concienciarles de que serán rechazadas todo tipo de actitudes negativas propias del fútbol competitivo y recompensadas las positivas propias del contexto escolar	
ACTIVIDADES INTENCIONADAS	
Se dividirá la clase en tres equipos que disputarán un triangular con partidos que enfrente a dos de los equipos durante 3-4 minutos. El equipo que no juega realiza una observación activa junto al profesor, analizando lo que está sucediendo. Diferenciación entre: Técnica VS Táctica Introducción a los contenidos lingüísticos: techniques (técnica), tactics (táctica), players (jugadores), coach (entrenador), referee (árbitro), pitch (cancha), center line (círculo central), the box (el área), ball (balón), goal (portería), goalkeeper (portero), to defend (defender), to attack (atacar), team (equipo), a match (partido), a game (partido), captain (capitán), to win (ganar), to lose (perder), to draw (empatar), to lead (ir ganando)...	

COMENTARIOS FINALES	
	Hacer consciente al alumnado de las diferentes situaciones que se han dado durante el juego y de las diferencias entre unos y otros.
	Visionado de un vídeo relacionado con el fútbol

Tabla 3. Estructura de la sesión número 1.

Sesión nº:	2, 3, 4 y 5	
Intenciones educativas:	Formación de los grupos que trabajarán juntos a lo largo de toda la unidad didáctica y familiarización con la dinámica de trabajo por estaciones y juego condicionado. Aprendizaje de procedimientos de ataque, defensa, contraataque, repliegue y jugadas a balón parado (aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios del fútbol)	
ACTIVIDADES DE ARRANQUE		
	Puesta en práctica de ejercicios de calentamiento y estiramientos propios del fútbol Juego sobre las partes del terreno de juego, utilizando el vocabulario en inglés.	
ACTIVIDADES INTENCIONADAS		
	La parte inicial se dedicará al trabajo por estaciones en grupos reducidos y la parte final a la realización de un partido condicionado donde los alumnos deben poner en práctica los conocimientos adquiridos.	
TRABAJO EN GRUPOS POR ESTACIONES		
SESIÓN 2	Procedimientos básicos de ataque (offensive tactical procedure): pared (wallpass), desdoblamiento (overlap), juego por bandas (playing on the wings), amago (feint), pasar (pass), disparar a portería (shoot towards goal), conducir (dribble), centrar (cross), etc.	JUEGO CONDICIONADO
SESIÓN 3	Procedimientos básicos de defensa (defensive tactical procedure): permuto (cover up), cambio de oponente (change opponent), marcar (mark), línea defensiva (defensive line), evitar la progresión (avoid progression) etc...	JUEGO CONDICIONADO
SESIÓN 4	Procedimientos básicos de contraataque y repliegue defensivo (counter attack and recovery run tactical procedure): contragolpe (break fast), progresar hacia adelante (progress forward), repliegue defensivo (recovery run),...	JUEGO CONDICIONADO

SESIÓN 5	Jugadas a balón parado (Restarting play tactical procedure): Saques de banda (throw-in), saques de esquina (corner kick), faltas (free kick), etc...	JUEGO CONDICIONADO
COMENTARIOS FINALES		
Hacer consciente al alumnado de las diferentes situaciones que se han dado durante el juego y de las diferencias entre unos y otros.		
Visionado de un vídeo relacionado con el fútbol		

Tabla 4. Estructura de las sesiones 2, 3, 4 y 5.

Sesión nº:	6, 7, 8 y 9	
Intenciones educativas:	Implicar a los alumnos en el aprendizaje de sus compañeros potenciando dinámicas de coevaluación, al mismo tiempo que se continúa trabajando sobre los contenidos de la unidad didáctica a través de la información proporcionada por ellas	
ACTIVIDADES DE ARRANQUE		
Puesta en práctica de ejercicios de calentamiento y estiramientos propios del fútbol.		
Explicación de las características de la nueva dinámica de trabajo a través de plantillas y fichas de coevaluación. Aclaración de dudas concretas sobre el papel de los observadores, detalles en los que deben observar con atención, funcionamiento de las fichas, pautas de observación.		
ACTIVIDADES INTENCIÓNADAS		
La parte inicial se dedicará al trabajo por estaciones en grupos reducidos, en este caso tres grupos pasan por las tres estaciones y el otro observa y coevalúa.		
En la parte final se continúa con un partido condicionado donde los alumnos deben poner en práctica los conocimientos adquiridos. El profesor mantendrá breves reuniones con todos los grupos para comentar los resultados de la valoración que recibieron en la sesión anterior y que fue evaluada por sus propios compañeros.		
TRABAJO EN GRUPOS POR ESTACIONES		
SESIÓN 6	Ejercicios o actividades de refuerzo y ampliación (velocidad en el juego, lanzamiento a portería, combinación de elementos, etc....)	JUEGO CONDICIONADO
SESIÓN 7	Ejercicios o actividades de refuerzo y ampliación (juego por bandas, procedimientos defensivos, etc....)	JUEGO CONDICIONADO
SESIÓN 8	Ejercicios o actividades de refuerzo y ampliación (cambios de juego, jugadas a balón parado, etc....)	JUEGO CONDICIONADO
SESIÓN 9	Ejercicios o actividades de refuerzo y ampliación	JUEGO

	(situaciones de superioridad numérica, contraataque condicionado, etc....)	CONDICIONADO
COMENTARIOS FINALES		
	Entrega de plantillas y fichas de coevaluación y volcado de notas asignadas a los tres grupos que han participado en la sesión. Resolver dudas sobre la dinámica de coevaluación. Adelantar, si es posible, detalles del trabajo que se va a realizar en sesiones próximas.	
	Tabla 5. Estructura de las sesiones 6, 7, 8 y 9.	

Sesión nº:	10 y 11									
Intenciones educativas:	Dar oportunidad a los alumnos de aplicar los conocimientos adquiridos mediante el diseño de diferentes situaciones tácticas ideadas por ellos mismos que posteriormente deberán ser capaces de representar de forma práctica.									
ACTIVIDADES DE ARRANQUE										
	Puesta en práctica de ejercicios de calentamiento y estiramientos propios del fútbol. Presentación del trabajo a realizar durante las próximas dos sesiones. Se les informará sobre las características y requisitos que deberán cumplir las dos jugadas que han de diseñar y poner en práctica.									
ACTIVIDADES INTENCIÓNADAS										
	La parte inicial se dedicará al trabajo por grupos. Los alumnos se reunirán, probarán y acordarán las jugadas que finalmente presentarán ante sus compañeros. Una vez obtenido el visto bueno del profesor podrán practicarla y perfeccionarla. Para ello necesitarán una plantilla de trabajo que se encuentra en Anexo V. Durante la segunda parte se les dejará actividad libre que podrán destinar a lo que consideren prioritario en su trabajo (repaso de las jugadas, resolución de dudas, juego libre, etc....).									
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">TRABAJO AUTÓNOMO EN GRUPOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SESIÓN 10</td> <td>Elaboración de propuestas iniciales; puesta en práctica de las diferentes alternativas propuestas, reunión y selección de las situaciones tácticas finales; presentación ante el maestro en busca del visto bueno.</td> <td>ACTIVIDAD LIBRE</td> </tr> <tr> <td>SESIÓN 11</td> <td>Puesta en práctica de las jugadas diseñadas y perfeccionamiento de las mismas: corrección de posibles errores, repaso de las funciones asignadas a cada rol, etc....)</td> <td>ACTIVIDAD LIBRE</td> </tr> </tbody> </table>			TRABAJO AUTÓNOMO EN GRUPOS		SESIÓN 10	Elaboración de propuestas iniciales; puesta en práctica de las diferentes alternativas propuestas, reunión y selección de las situaciones tácticas finales; presentación ante el maestro en busca del visto bueno.	ACTIVIDAD LIBRE	SESIÓN 11	Puesta en práctica de las jugadas diseñadas y perfeccionamiento de las mismas: corrección de posibles errores, repaso de las funciones asignadas a cada rol, etc....)	ACTIVIDAD LIBRE
TRABAJO AUTÓNOMO EN GRUPOS										
SESIÓN 10	Elaboración de propuestas iniciales; puesta en práctica de las diferentes alternativas propuestas, reunión y selección de las situaciones tácticas finales; presentación ante el maestro en busca del visto bueno.	ACTIVIDAD LIBRE								
SESIÓN 11	Puesta en práctica de las jugadas diseñadas y perfeccionamiento de las mismas: corrección de posibles errores, repaso de las funciones asignadas a cada rol, etc....)	ACTIVIDAD LIBRE								
COMENTARIOS FINALES										

Resolver dudas surgidas y de nuevo hacer énfasis en los avances conseguidos. Es necesario que los alumnos recuerden que apenas un mes antes, algunos de ellos no habían jugado nunca fútbol y ahora son capaces de diseñar una situación táctica perfecta y reproducirla sobre la cancha.

Tabla 6. Estructura de las sesiones 10 y 11.

Sesión nº:	12
Intenciones educativas:	Valorar el grado de los aprendizajes alcanzados por los alumnos de forma integrada en las actividades de la unidad didáctica, tanto grupal como individualmente.
ACTIVIDADES DE ARRANQUE	
Recogida de las plantillas con la descripción y representación gráfica de las dos jugadas que van a representar cada grupo.	
Explicación de la dinámica de evaluación para la sesión a través de la plantilla de scouting.	
ACTIVIDADES INTENCIONADAS	
Los alumnos se disponen sentados alrededor de la mitad del terreno de juego y mirando hacia el interior del mismo. Por orden establecido anteriormente, va saliendo cada grupo y representará una de las jugadas diseñadas.	
El profesor escogerá la jugada en cuestión, y los alumnos de los otros grupos tendrán que tomar nota de la misma y completar una plantilla de scouting con la descripción y representación gráfica de la jugada, utilizando la simbología y el vocabulario empleado en clase.	
COMENTARIOS FINALES	
La unidad didáctica se dará por finalizada haciendo memoria de los momentos vividos, tanto los positivos como los negativos, y las diferentes formas de afrontarlos que ha tenido cada grupo.	
Hacer conscientes a los alumnos de la importancia del trabajo grupal que han llevado a cabo	

Tabla 7. Estructura de la sesión 12.

3.6.2. Estaciones de los circuitos

Entre las sesiones 2 y 9, ambas incluidas, los alumnos desarrollarán un trabajo por circuitos.

Cada grupo pasará por diferentes estaciones con el fin de realizar una serie de actividades intencionadas.

En cada estación encontrarán una plantilla con la explicación gráfica y la descripción escrita de la actividad a realizar. Estas plantillas están redactadas en inglés, y todos los componentes deberán leerlas y comentarlas para poder comprenderlas y llevarlas a la práctica.

A continuación se muestra un ejemplo de las estaciones correspondientes a la sesión 2. Además se pueden encontrar en anexo IV todas las plantillas que se utilizarán a lo largo de toda la unidad didáctica.

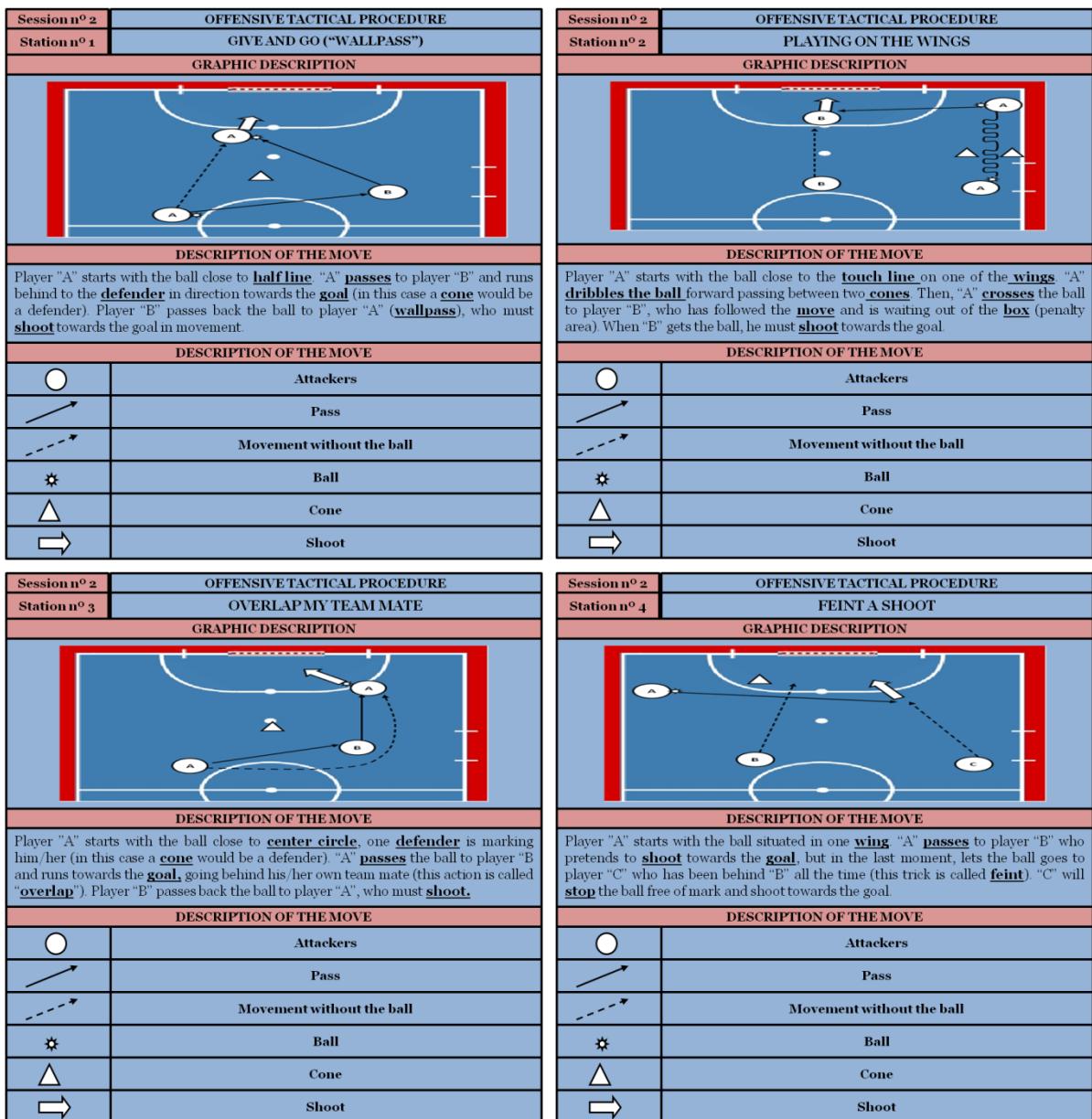


Imagen 6. Plantillas de las estaciones del circuito de la sesión 2.

3.7. SESIONES ALTERNATIVAS

Con la intención de anteponernos a diversas situaciones (climatología adversa, imposibilidad de ocuparlos espacios necesarios, etc....) que podrían provocar que en algún momento no se pueda llevar a cabo alguna de las sesiones planificadas, voy a ofrecer una serie de sesiones alternativas que no se alejen del trabajo desarrollado de una clase normal.

3.7.1. Sesión de familiarización con la simbología

Sesión a desarrollar en el aula para reforzar el aprendizaje de la simbología utilizada para representar gráficamente las jugadas. Ésta podría ser fundamental para entender las fichas que

serán parte fundamental del desarrollo de las sesiones, y para realizar la última actividad de scouting individual.

3.7.2. Sesión de familiarización con el scouting

El maestro podría hacer uso de jugadas en formato vídeo y mostrárselas a los alumnos, de tal forma que todos podrían hacer un visionado de las mismas y practicar de cara a la última actividad.

Posteriormente, se pondrían en común en la pizarra, con el objetivo de reforzar su aprendizaje.

3.7.3. Sesión de trabajo sobre aspectos socioculturales

Profundizar en factores socioculturales que rodean al deporte en general, y al fútbol en particular. Mediante videos, artículos o noticias de prensa se puede hacer a los alumnos conscientes de la influencia del deporte en la sociedad. El doping, la violencia, el machismo,... podrían ser temas interesantes a tratar y a debatir.

3.7.4. Sesión de vídeos curiosos

Menos educativo pero también muy interesante y con alto grado de motivación podría ser el visionado y posterior comentario sobre acciones imposibles, tanto por su belleza o calidad técnica como por ser considerados fallos garrafales.

3.7.5. Sesión de feedback

Podría ser interesante emplear una sesión en reflexionar sobre cómo han evolucionado a lo largo de la unidad didáctica, y hacerles conscientes de su propia mejoría tanto a nivel motriz, como a nivel de relaciones con sus compañeros.

3.8. EVALUACIÓN

López Pastor *et al.* (1999) entienden la evaluación como un proceso en el cual se elabora un juicio de valor sobre un proceso y/o un producto, con el objetivo de tomar una o varias decisiones sobre el mismo.

Además, siguiendo a Muñoz Díaz (2014, pp.) “*además de valorar el proceso de aprendizaje del alumnado se han de valorar igualmente los procesos de enseñanza y la propia práctica docente*”. Por ello, divido este apartado en dos, por un lado los aspectos relacionados con la evaluación del alumno, y por otro, los aspectos relacionados con la evaluación de la práctica docente.

3.8.1. Evaluación del alumno

Los principales procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación que afectan a la evaluación del alumno en esta unidad didáctica se pueden observar en la siguiente tabla.

Procedimiento	Persona que realiza la evaluación	Instrumento de evaluación	Instrumento de calificación	%	Criterios de calificación
Asambleas iniciales, finales y paradas en corro, etc....	Heteroevaluación	Evaluación formativa no estructurada			
Observación del nivel inicial	Heteroevaluación y coevaluación	Evaluación formativa no estructurada			
Charlas – Turorías de 1º	Heteroevaluación y coevaluación	Evaluación formativa no estructurada			
Diseño de las jugadas	Heteroevaluación	Plantilla de corrección del diseño de las jugadas	Plantilla de corrección del diseño de las jugadas	25%	Ver plantilla en Anexo V
Puesta en práctica de una jugada	Heteroevaluación	Plantilla de corrección de la puesta en práctica de las jugadas	Plantilla de corrección de la puesta en práctica de las jugadas	10%	Ver plantilla en Anexo VI
Scouting de las jugadas	Heteroevaluación	Plantilla de corrección del scouting de las jugadas	Plantilla de corrección del scouting de las jugadas	15%	Ver plantilla en Anexos VII
Observación del trabajo diario del alumno	Heteroevaluación	Registro de anécdotas	Registro de anécdotas	30%	Nota de partida: 7 +0,5 anotación positiva -0,5 anotación negativa
	Coevaluación intergrupal	Plantilla de coevaluación de los compañeros	Plantilla de coevaluación de los compañeros	20%	Ver plantilla en Anexo VIII

Tabla 8. Procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación del alumno.

Además, en esta otra tabla se encuentra información sobre otros aspectos importantes relativos a la evaluación como el momento en el que será realizada, los agrupamientos y otros datos de interés.

Sesión	Agrupamientos de los alumnos	Según la finalidad	Según el momento	Según el agente evaluador	Técnica e instrumentos de evaluación y calificación
1	3 grupos	Evaluación diagnóstica y formativa	Evaluación inicial	Hetero- y Co-evaluación no estructurada	Observación y Registro anecdótico
2-5	4 grupos	Evaluación formativa	Evaluación procesual	Hetero-evaluación	Asambleas, paradas en corro, registro anecdótico
6-9	4 grupos	Evaluación sumativa y formativa	Evaluación procesual	Hetero- y Co-evaluación	Plantillas de coevaluación y registro anecdótico
10-11	4 grupos	Evaluación sumativa y formativa	Evaluación procesual	Autoevaluación y Hetero-evaluación	Registro anecdótico, observación y paradas en corro
12	4 grupos	Evaluación sumativa	Evaluación final	Hetero-evaluación	Plantilla de corrección scouting y de la puesta en práctica de la jugada

Tabla 9. Información aspectos referidos a la evaluación del alumno

3.8.1.1. Procedimientos e instrumentos de evaluación

Asambleas iniciales y finales, evaluación formativa no estructurada: se realiza a través de paradas en círculo al inicio, durante y al final de las sesiones de forma rutinaria donde se dialoga, se debate, se comparten experiencias, necesidades y se comentan aspectos interesantes.

Observación del nivel inicial, evaluación formativa no estructurada: además de ofrecer al maestro información sobre el nivel que presentan los alumnos, también permite a los alumnos familiarizarse con el contenido a trabajar. Se desarrolla mediante partidos que enfrentan a dos equipos mientras un tercero reflexiona de forma oral con el maestro sobre lo que está ocurriendo, focalizando en los errores que están cometiendo ambos equipos, con el fin de solventarlos en su turno.

Charlas o tutorías con los grupos de trabajo, evaluación formativa no estructurada: con el objetivo de que hacer avanzar a cada grupo, el maestro charlará con ellos durante las sesiones corrigiendo su práctica y aclarando dudas sobre los ejercicios y la dinámica de trabajo. Se empleará para ello las planillas de coevaluación realizadas por los otros grupos durante sesiones anteriores.

3.8.1.2. Instrumentos de calificación

Diseño de las jugadas, planilla de corrección de las fichas de las jugadas: Durante la unidad didáctica cada grupo tendrá que diseñar dos jugadas o situaciones a partir de los contenidos trabajados en las sesiones. Los alumnos dispondrán de planillas donde realizarán el trabajo y el profesor de una plantilla de corrección, donde se encuentran los requisitos que deberán cumplir las jugadas de una manera muy detallada. El idioma a utilizar para realizar el trabajo será el inglés, por lo cual la plantilla entregada estará en dicho idioma, y los alumnos deberán completarla en esa misma lengua.

Reproducción de la jugada diseñada, plantilla de corrección de la puesta en práctica de la jugada: Al final de la unidad didáctica los alumnos deben poner en práctica una de las dos jugadas que han diseñado. El maestro elegirá cuál de ellas. La plantilla que el profesor utilizará para valorar dicha jugada se adjunta en anexos. Los alumnos la tendrán a su disposición durante el diseño y puesta en práctica de las jugadas para que de este modo puedan orientar su trabajo.

Scouting de las jugadas, plantilla de corrección del análisis individual de las jugadas: Durante la puesta en práctica de las jugadas diseñadas por cada grupo, el resto de alumnos deberá completar una plantilla donde representarán gráficamente la jugada observada y describirán de forma escrita la misma. Cada plantilla se corregirá de forma individual y permite al maestro determinar el nivel de conocimiento alcanzado por cada alumno. En este caso la plantilla estará en español, y es en ese idioma en el que deben realizar su trabajo. Recordar que el inglés será utilizado como medio, y en esta actividad se intenta dar más importancia a la adquisición de otros contenidos que no tienen relación con aspectos lingüísticos.

Observación del trabajo diario del alumno, registro de anécdotas y plantillas de coevaluación: Cada grupo tiene una calificación inicial (7) y el maestro irá anotando en su cuaderno actitudes positivas y negativas que sucedan durante las sesiones. Éstas girarán en torno a diferentes aspectos tales como la participación activa, el interés y el esfuerzo, la higiene, el respeto al material, las relaciones con sus compañeros, su comportamiento... Cada tres actitudes positivas se aportará 0,5 puntos a la nota inicial, mientras que por cada dos actitudes negativas se restará 0,5 puntos sobre esa nota inicial.

En cuanto a la coevaluación realizada por los compañeros, se entregará en español para facilitar su comprensión y que los alumnos puedan centrar su atención en otros aspectos más importantes para que ésta cumpla con su finalidad. Éstas tienen un valor asociado en función de los registros aportados por los alumnos. La nota final, media de la ofrecida por los tres grupos observadores será contada como 20% de la nota final.

3.8.2. Evaluación de la práctica docente

Los principales procedimientos e instrumentos de evaluación de la práctica docente que se podrían utilizar a lo largo de ésta unidad didáctica se muestran en la siguiente tabla:

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	
1	Cuestionarios a los alumnos
2	Cuestionario de autoevaluación de la actuación docente
3	Diario del profesor
4	Intercambios orales con los alumnos

Tabla 10. Procedimientos e instrumentos de evaluación de la práctica docente

4. CONCLUSIONES

Este trabajo de Fin de Grado responde con el objetivo principal que me había marcado meses atrás, cuando empecé con el mismo, y que no era otro que diseñar una Unidad Didáctica sobre un Deporte que pueda ser utilizada dentro en el marco de un contexto educativo bilingüe.

Durante este tiempo he podido investigar sobre los dos temas más importantes del mismo y que conforman la parte fundamental del trabajo: el deporte y el bilingüismo.

En cuanto al Deporte, decir que a lo largo de la historia siempre ha existido una gran controversia en este sentido, desde cómo definirlo, hasta su validez como contenido dentro del contexto educativo, pasando por cuáles deberían ser las características principales que deben cumplir los modelos de enseñanza que lo trabajen. Tras poner en una balanza los pros y los contras de incluirlo o no dentro del currículo, no se puede negar la importancia que el deporte tiene en nuestros días dentro de la sociedad, y tras este estudio, tampoco se puede negar que posee un gran potencial educativo del que los maestros debemos servirnos en nuestras unidades didácticas de una manera responsable. Es máxima obligación para los maestros reflexionar sobre cómo podemos impartir dicho contenido de la manera más eficaz y tomar las precauciones necesarias para evitar la transmisión de los valores negativos que el deporte posee adheridos. También considero importante que los maestros diferencien claramente entre un deporte dentro del marco escolar y extraescolar, porque la forma de transmitir el mismo debe ser diferente.

Por otro lado, con la realización de este trabajo he podido comprobar que el concepto de bilingüismo (español-inglés) es relativamente reciente en nuestro país, pero en los últimos años ha ido cobrando una especial importancia. La demanda de una educación bilingüe sigue creciendo de manera progresiva dada la importancia que la sociedad otorga al conocimiento y dominio de una segunda lengua. También ha ayudado a esta progresión el impulso que desde el Ministerio y otros organismos oficiales vienen dando a este tipo de educación desarrollada en español e inglés.

En cuanto a la Unidad Didáctica, a priori, parece proponer un modelo de trabajo bastante adecuado tanto para cumplir los objetivos propios del área de Educación Física, como aquellos relacionados con contenidos lingüísticos. Sería interesante llevarla a la práctica para poder

comprobar si realmente es así, y responde al desarrollo de las cuatro destrezas básicas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir)

A nivel personal estoy muy satisfecho con la realización de este Trabajo de Fin de Grado. Tan sólo espero tener en un futuro la posibilidad de desarrollar esta propuesta en la vida real, obteniendo los datos necesarios que comprueben la viabilidad o no de mi propuesta y dando con ello por finalizado este estudio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTRAIN, C. Y cols. (1996). *Miedos y conflictos que se presentan an profesorado Novato deseoso de llevar a la práctica una EF alternativa*. Revista Española de EF y Deportes. Vol. 3, nº 2, pp. 21-26
- BARBERO, J. I. (1992). *Cultura profesional y currículum oculto en EF*. Congreso Nacional sobre la EF y el Deporte en el siglo XXI, COPLEF / INEF, Madrid.
- BARBERO, J. I. (1993). *Cultura profesional y currículum oculto en EF. Incidiendo en las (im)posibilidades del cambio*. Congreso sobre Ciencias del Deporte, la EF y la recreación. INEF. Lérida.
- BARBERO, J. I. (1994). *Investigación alternativa en EF*. Málaga. Unisport
- BAKER, C. 2006. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BLÁZQUEZ, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. Inde.
- BOLÍVAR, A. (ed. 2010). *Competencias Básicas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BROWN, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- CAGIGAL, J.M. (1981). *!Oh, deporte!, Anatomía de un gigante*. Miñón. Valladolid.
- CAGIGAL (1985). *La pedagogía del deporte como educación*. Revista de Educación Física. Nº3. La Coruña.
- CASANOVA VEGA, P. (Coordinador, 2007). *Temario LOE de oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria: Educación Física*. Volumen II. Edita ALPE Servicios Docentes Profesionales S.L., León.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (1995). *Fundamentos de la iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. ED. Dykinson. Madrid
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Pila Teleña (edición electrónica). Madrid.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2002). *Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar*. Tándem: Didáctica de la educación física nº7, pp. 42-55.

- CASTEJÓN OLIVA, F.J. y cols. (1997). *Una reflexión sobre la iniciación deportiva con exigencia táctica, exigencia técnica o exigencia técnico-táctica*. Comunicación realizada en el III Congreso de Educación Física. INEF, Lérida.
- CENOZ, J. y JESSNER, U. (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevendon: Multilingual Matters.
- COLL, C. (1986). *Psicología y currículo*. Laia. Barcelona.
- CONTRERAS JORDAN, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física. un enfoque constructivista*. ED. Inde. Barcelona.
- CONTRERAS JORDAN, O. R., DE LA TORRE, E., VELÁZQUEZ, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Ed. Síntesis. Madrid.
- CORTÉS, N. y cols. (1996). *El deporte en la escuela. Narración en torno a una práctica de Investigación-Acción*. Actas XIV Congreso Nacional de EF de EU. Magisterio. Guadalajara. Universidad de Alcalá (31-38).
- CORTÉS, N. y cols. (1998). *La Educación Física Alternativa en la Escuela Rural en la zona de Benavente*. En IV Jornadas Hispano-lusas de intercambio de experiencias en Educación Física. Medina del Campo.
- CORTÉS, N. y cols. (1999). *La Educación Física Alternativa en la Escuela Rural en la zona de Benavente*. En López (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal. Segovia. Pp. 39-87.
- CORTÉS, N. y cols. (2000). *¿Qué significa la teoría de las clases de educación física alternativa?* VI Jornadas Europeas de intercambio de experiencias. Medina del Campo. CPR de Medina del Campo.
- CORTÉS, N., y BARBERO, J. I. (1996). *Presentación de algunas ideas claves para una EF Alternativa*. En curso de verano: nuevas perspectivas en actividad física y deportes. (en prensa)
- COYLE, D., HOOD, P., y MARSH, D. (2010). *CLIL*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- DEVÍS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid. Visor.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde.
- DOMINGUEZ CUADROS, L. (2004). *¡Atrévete a construir actitudes! Herramienta básica de la Educación Física en los deportes colectivos*. Actas del XII Cursos de Verano de Educación Física y el Deporte. INEFC de Barcelona. Barcelona. INEFC de Barcelona.

- FERNÁNDEZ ABELLA, O. (2007). En CASANOVA VEGA, P. (coord.. 2007): *Temario de oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Educación Física. ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L. León. Pp. 657-757.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, R., PENA DÍAZ, C., GARCÍA GÓMEZ, ANTONIO y HALBACH, A. (2005). *La implantación de los proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto*. Porta Linguarum. Recuperado el 25/09/2014 de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/29128#.VJowMF4AKA>
- Fraile, A. (1996) *Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela*. Revista de Educación Física nº 64, pp. 5-10.
- FRAILE, A. ET ALL. (2001). *Actividad física jugada: Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alicante. Marfil.
- FREEMAN, Y., FREEMAN, D., y MERCURY, S. (2005). *Dual Language Essentials*. Portsmouth New Hampshire: Heinemann.
- GARCÍA, E. (2005). *Teaching and learning in two languages*. NY: Teachers College Press.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J.V., GARCÍA PELLICER, J. J., YUSTE LUCAS, J.L. (2012). *Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. Physical Education in English. A proporsal for working postural hygiene in Primary Education*. Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. N°22, pp.70-75.
- GENESEE, F. (1999). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- GIMENEZ, F. J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Wanceulen. Sevilla.
- GIMENEZ FUENTES-GUERRA. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE LA MESA, C. y FERNÁNDEZ RÍO, J. (2003). *La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa*. En Tandem: Didáctica de la educación física nº10 (93-100).
- GRIFFIN, L. y BUTLER, J.L. (2005). *Teaching games for understanding. Theory, research, and practice*. Champaign, IL. Human Kinetics.
- HERAS BERNARDINO, C. ; HERRÁN ÁLVAREZ, I; PÉREZ PUEYO, Á. (2008). *Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal*. Revisa Española de Educación Física y Deportes. N° 9. Julio – Diciembre. Pp. 45-66
- KRASHEN, S., & TERRELL, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Alemany Press-Prentice Hall.
- KIRK, D. (1983). *Theoretical guidelines for teaching for understanding*. Bulletin of Physical Education, 19 (1), 41-45.

- LASAGABASTER, D. y RUIZ DE ZAOBE, Y. (eds. 2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne. England: Cambridge Scholars Publishing.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre (B.O.E. de 4 de octubre de 1990)
- LÓPEZ-MERCADER, M.P. (2011). *Proyectos de innovación – Secciones bilingües. Enseñanza de la Educación Física en Francés. Materiales*. Revista Española de Educación Física y Deporte, nº393, pp. 5-10.
- LÓPEZ PASTOR, J. V. et al (coord..). (1999). *Educación Física, evaluación y reforma*. Librería Diagonal. Segovia.
- LÓPEZ PARRALO, M. J. (2006). *Características básicas del deporte en la escuela*”. Lecturas Educación Física y Deportes. Revista Digital. Año 11.Nº 96. Mayo. Buenos Aires.
- MAGDALENO VIEJO, V. M. (2011). *Cómo enseñar educación física en inglés*. Sevilla. Wanceulen.
- MASIH, J. (1999). *Learning through a foreign language. Models, methods and outcomes*. CILT. Lancaster.
- MEC. (1992a). *Materiales para la Reforma. Educación Física. Primaria*. Madrid. Servicio de Publicaciones.
- MEC. (1992b). *Materiales para la Reforma. Educación Física. Secundaria*. Madrid. Servicio de publicaciones.
- MEC. (2000). *Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España*. BOE.
- MEC. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE.
- MEC. (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE.
- MEC. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE
- MÉNDEZ, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular en Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.
- MERCER, N. y LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and development of children's thinking*. New York: Routledge.
- MOLERO CLAVELINAS, J. J. (2011). *La planificación de la educación física bilingüe. Aspectos a tener en cuenta en la integración de los contenidos lingüísticos*. EmasF.Revista

digital de educación física. Año 2, Num. 9 (marzo-abril 2011). Recuperado de http://emasf.webcindario.com/La_planificacion_de_la_EF_bilingue.pdf

- MONJAS, R. (2003). *El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso.* Curso de Invierno: Los últimos diez años de la Educación Física Escolar. Universidad de Valladolid. Segovia. Marzo. 2003.
- MONJAS, R. (Ed). (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo.* Buenos Aires. Miño y Dávila.
- MUÑOZ DÍAZ, J. C. (2014). *El Currículo del Área de Educación Física de Primaria en la LOMCE. Análisis del Real Decreto 126/2014.* EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 5, Num. 27 (marzo-abril de 2014). Recuperado de: <http://emasf.webcindario.com>
- OLAZIREGI, I. (1994). *Evaluación de una experiencia de inmersión en el País Vasco*, en M. Siguán. (ed): 43-59.
- PARLEBÁS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte.* Unisport. Málaga.
- PÉREZ PUEYO, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: una propuesta didáctica centrada en un metodología basada en actitudes.* León. Universidad de León. Servicio de publicaciones. Tesis Doctoral.
- PÉREZ PUEYO, A. y CASANOVA VEGA, P. (Coord.). (2009). *Competencias básicas en los centros educativos: Programación y Secuenciación.* Editorial CEP S.L. Madrid.
- PÉREZ PUEYO, A. y CASANOVA VEGA, P. (Coord.). (2010). *La programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: propuesta de secuenciación por cursos.* Editorial CEP S.L. Madrid.
- PÉREZ PUEYO, A. ET AL. (2011). *El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal.* Madrid. Editorial CEP, SL.
- PIERÓN, M. (1988). *Pedagogía de la actividad física y el deporte.* Málaga. Unisport.
- RAMOS, F. (2003). *La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos. Un breve resumen de programas y métodos.* Revista electrónica de investigación educativa 5(2), 66-80.
- RAMOS, F. (2006). *Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y en España: Dos innovaciones en la enseñanza de idiomas.* Actas XL (AEPE). Centro Virtual Cervantes. Loyola Marymount University, EE.UU.
- RAMOS, F. (2009). *Why do we do this? Reflections of a two -way immersion school principal on the roles of parents, teachers and her own, in the program.* Estudios de Lingüística 23:225-240.
- RAMOS, F. Y RUIZ OMEÑACA, J.V. (2010). *La Educación Física en centros bilingües.* Sevilla. Wanceulen.

- RAMOS, F., y RUIZ OMEÑACA, J.V. (2011). *La educación física en centros bilingües de Primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE*. Resla 24 (2011), pp. 153-170.
- RICHARDS, J.C., & RODGERS, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (11th ed.). New York: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ-ABREU, M. (2010). *El área de educación física en la enseñanza secundaria bilingüe*. EFDeportes.com. Revista Digital. Buenos Aires - Año 15 - N° 143 - Abril de 2010. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd143/educacion-fisica-en-la-ensenanza-bilingue.htm>
- RUIZ OMEÑACA, J.V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Gymnos. Madrid.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid. Gymnos.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *Actividad física y salud*. Ed. Biblioteca nueva. Madrid.
- SIGUÁN, M. (1992). *España Plurilingüe*. Alianza. Madrid.
- THORPE, R. y BUNKER, D. (1982). *A Model for the teaching of games in secondary schools*. Bulletin of Physical Education, 18, 7-10.
- UNISPORT (1992). *Carta Europea del Deporte*. Junta de Andalucía. Málaga.
- URRUTIA, H., CANDIA, L., MARTINEZ, M.D., y MILLA, F. (1998). *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Jóvenes por la paz.
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en Educación Primaria*. Madrid. Gymnos.
- VVAA (B. Vázquez coord.) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Ed. Síntesis. Madrid
- WALQUI, A. (2006). *Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework*. The international journal of bilingual education and bilingualism, 9 (2): 159-180.

6. ANEXOS

ANEXO I. Objetivos de la Educación Primaria del Real Decreto 126/2014.

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

ANEXO II. Criterios de Evaluación del área de Educación Física del Real Decreto 126/2014.

1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.
2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.
4. Relacionar los conceptos específicos de educación física y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas.
5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.
6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.
7. Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica.
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.
9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.
10. Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación.
11. Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física.
12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés en la etapa, y compartirla, utilizando fuentes de información determinadas y haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.

13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.

ANEXO III. Estándares de aprendizaje del área de Educación Física del Real Decreto 126/2014.

1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

1.2. Adapta la habilidad motriz básica de salto a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.

1.3. Aplica las habilidades motrices de giro a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas teniendo en cuenta los tres ejes corporales y los dos sentidos, y ajustando su realización a los parámetros espacio temporales y manteniendo el equilibrio postural

1.4. Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies.

1.5. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.

2.1. Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.

2.2. Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o grupos.

2.3. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.

2.4. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

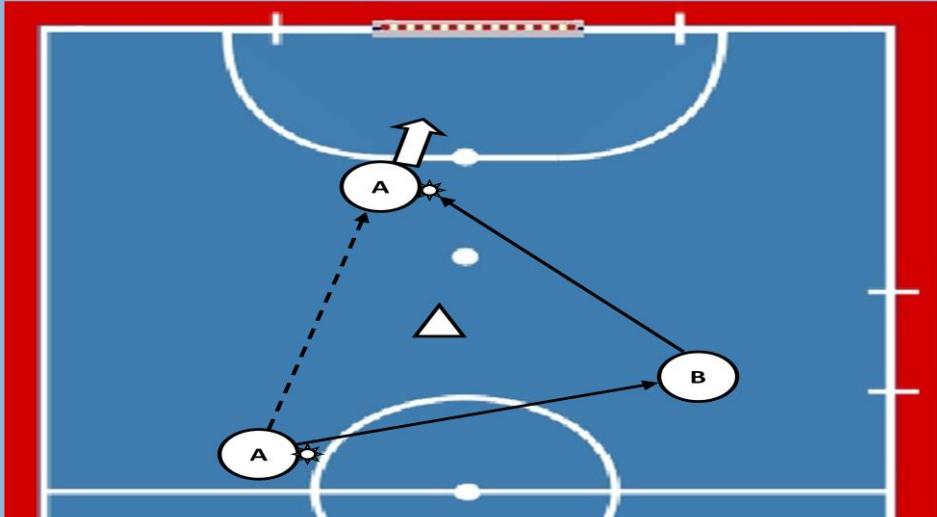
3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.

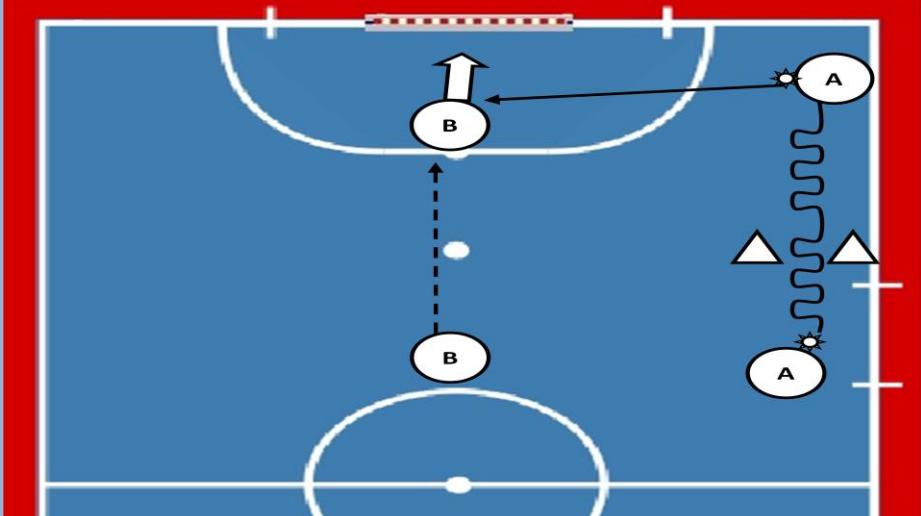
3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.

- 4.1. Identifica la capacidad física básica implicada de forma más significativa en los ejercicios.
- 4.2. Reconoce la importancia del desarrollo de las capacidades físicas para la mejora de las habilidades motrices.
- 4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición.
- 4.4. Comprende la explicación y describe los ejercicios realizados, usando los términos y conocimientos que sobre el aparato locomotor se desarrollan en el área de ciencias de la naturaleza.
- 5.1. Tiene interés por mejorar las capacidades físicas.
- 5.2. Relaciona los principales hábitos de alimentación con la actividad física (horarios de comidas, calidad/cantidad de los alimentos ingeridos, etc...).
- 5.3. Identifica los efectos beneficiosos del ejercicio físico para la salud.
- 5.4. Describe los efectos negativos del sedentarismo, de una dieta desequilibrada y del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias.
- 5.5. Realiza los calentamientos valorando su función preventiva
- 6.1. Muestra una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud.
- 6.2. Identifica su frecuencia cardíaca y respiratoria, en distintas intensidades de esfuerzo.
- 6.3. Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad.
- 6.4. Identifica su nivel comparando los resultados obtenidos en pruebas de valoración de las capacidades físicas y coordinativas con los valores correspondientes a su edad.
- 7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de la clase.
- 7.2. Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades.
- 8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.
- 8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.
- 9.1. Adopta una actitud crítica ante las modas y la imagen corporal de los modelos publicitarios.
- 9.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo.
- 9.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.
- 9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas que se producen en la práctica o en los espectáculos deportivos.
- 10.1. Se hace responsable de la eliminación de los residuos que se genera en las actividades en el medio natural.
- 10.2. Utiliza los espacios naturales respetando la flora y la fauna del lugar.

- 11.1. Explica y reconoce las lesiones y enfermedades deportivas más comunes, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios.
- 12.1. Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita.
- 12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza y utilizando programas de presentación.
- 12.3. Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás.
- 13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz.
- 13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad
- 13.3. Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo.
- 13.4. Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases.
- 13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.

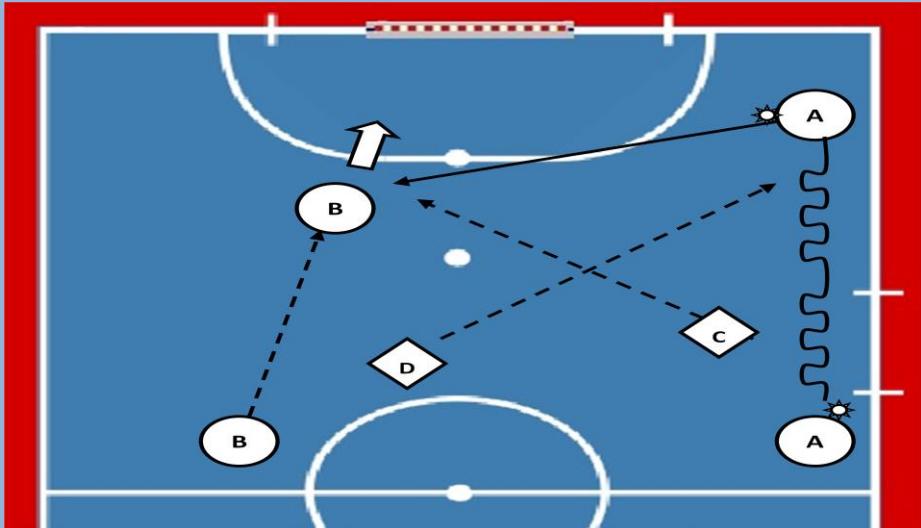
ANEXO III. Plantillas de las estaciones de los circuitos de las sesiones de la UD.

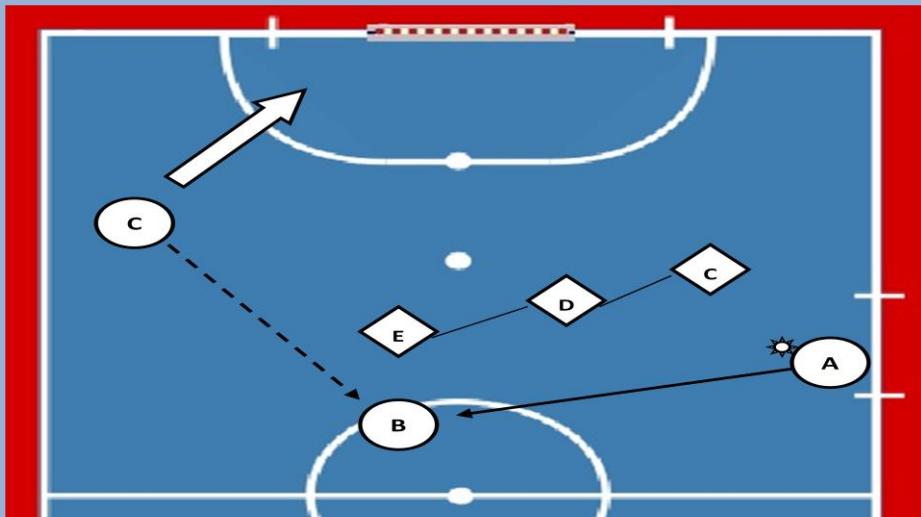
Session nº 2	OFFENSIVE TACTICAL PROCEDURE
Station nº 1	GIVE AND GO ("WALLPASS")
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "A" starts with the ball close to half line. "A" passes to player "B" and runs behind to the defender in direction towards the goal (in this case a cone would be a defender). Player "B" passes back the ball to player "A" (wallpass), who must shoot towards the goal in movement.</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Cone
	Shoot

Session nº 2	OFFENSIVE TACTICAL PROCEDURE PLAYING ON THE WINGS GRAPHIC DESCRIPTION
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
	<p>Player "A" starts with the ball close to the <u>touch line</u> on one of the <u>wings</u>. "A" <u>dribbles the ball</u> forward passing between two <u>cones</u>. Then, "A" <u>crosses</u> the ball to player "B", who has followed the <u>move</u> and is waiting out of the <u>box</u> (penalty area). When "B" gets the ball, he must <u>shoot</u> towards the goal.</p>
SYMBOLS	
●	Attackers
→	Pass
→	Movement without the ball
★	Ball
▲	Cone
→	Shoot
~~~~~	Dribble (Movement with the ball)

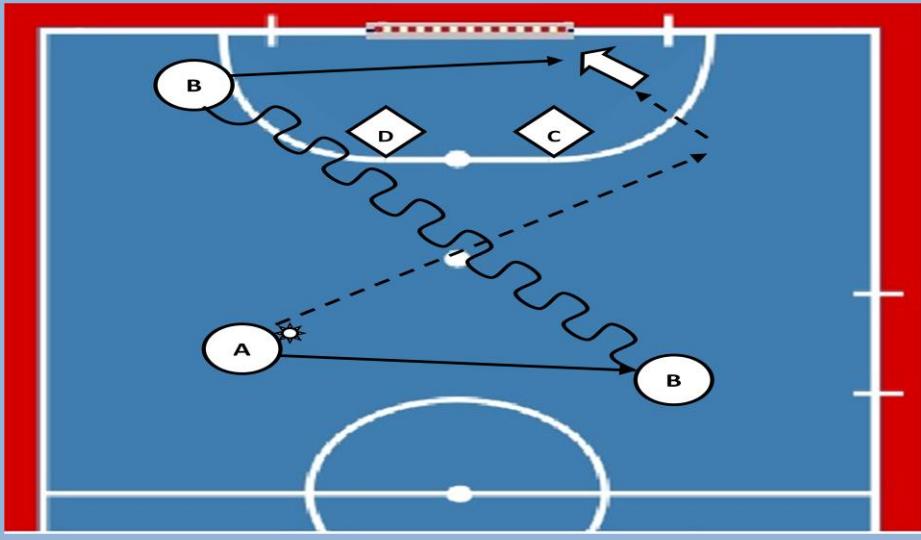
<b>Session nº 2</b> <b>Station nº 3</b>	<b>OFFENSIVE TACTICAL PROCEDURE</b> <b>OVERLAP MY TEAM MATE</b> <b>GRAPHIC DESCRIPTION</b>
	
<b>DESCRIPTION OF THE MOVE</b>	
<p>Player "A" starts with the ball close to <b>center circle</b>, one <b>defender</b> is marking him/her (in this case a <b>cone</b> would be a defender). "A" <b>passes</b> the ball to player "B" and runs towards the <b>goal</b>, going behind his/her own team mate (this action is called "<b>overlap</b>"). Player "B" passes back the ball to player "A", who must <b>shoot</b> towards the goal.</p>	
<b>SYMBOLS</b>	
	Attackers
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Cone
	Shoot

Session nº 2	OFFENSIVE TACTICAL PROCEDURE
Station nº 4	FEINT A SHOOT
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "A" starts with the ball situated in one <b>wing</b>. "A" <b>passes</b> to player "B" who pretends to <b>shoot</b> towards the <b>goal</b>, but in the last moment, lets the ball goes to player "C" who has been behind "B" all the time (this trick is called <b>feint</b>). "C" will <b>stop</b> the ball free of mark and shoot towards the goal.</p>	
SYMBOLS	
●	Attackers
→	Pass
→	Movement without the ball
★	Ball
▲	Cone
→	Shoot

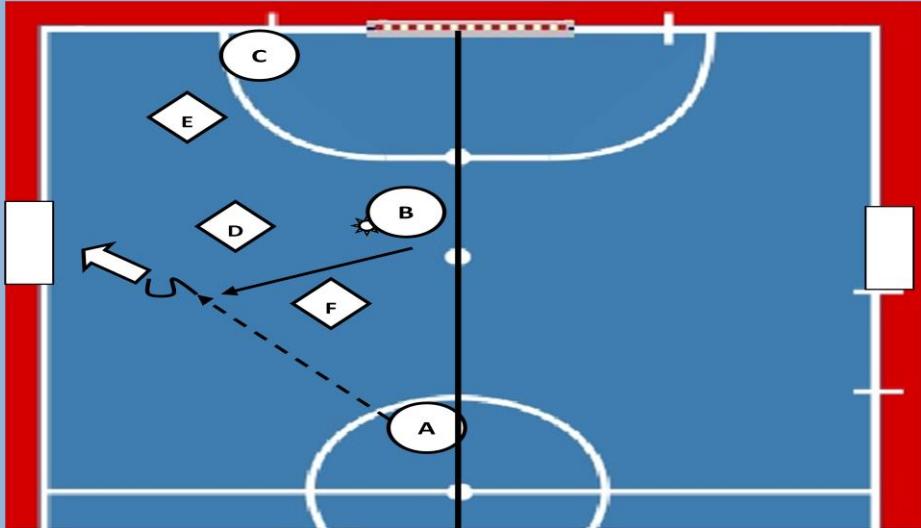
Session nº 3	DEFENSIVE TACTICAL PROCEDURE TO COVER UP MY TEAM MATE GRAPHIC DESCRIPTION
	
<b>DESCRIPTION OF THE MOVE</b>	
<p>Player "A" starts with the ball in one wing and try to <b>dribble past</b> player "C" (who plays with his/her arms back). If "A" gets to dribble past "C", player "D" will go to <b>defend</b> "A", while "C" will go to <b>mark</b> player "B", who is playing in the same team than "A" (this switch of positions is called <b>cover up</b>). "A" tries to get the <b>goal line</b> and cross the ball to "B" who tries to <b>score</b>.</p>	
<b>SYMBOLS</b>	
●	Attackers
◆	Defensive players
→	Pass
→	Movement without the ball
★	Ball
→	Shoot
~~~~~	Dribble (Movement with the ball)

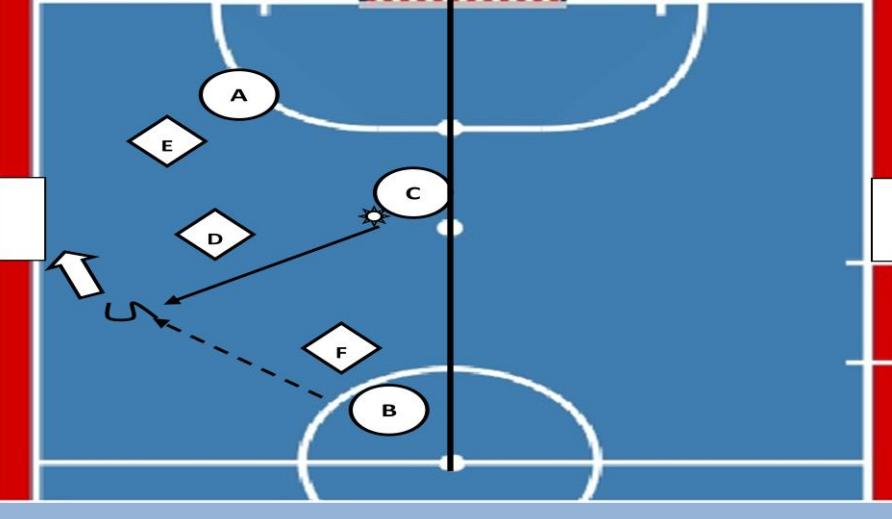
Session nº 3	DEFENSIVE TACTICAL PROCEDURE
Station nº 2	DEFENSIVE LINE
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Players "A", "B", and "C" have the ball and try to score, after getting over the line that is formed by the defensive players. Defensive players have to be joint with ropes and they are not allowed to break this joint.</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

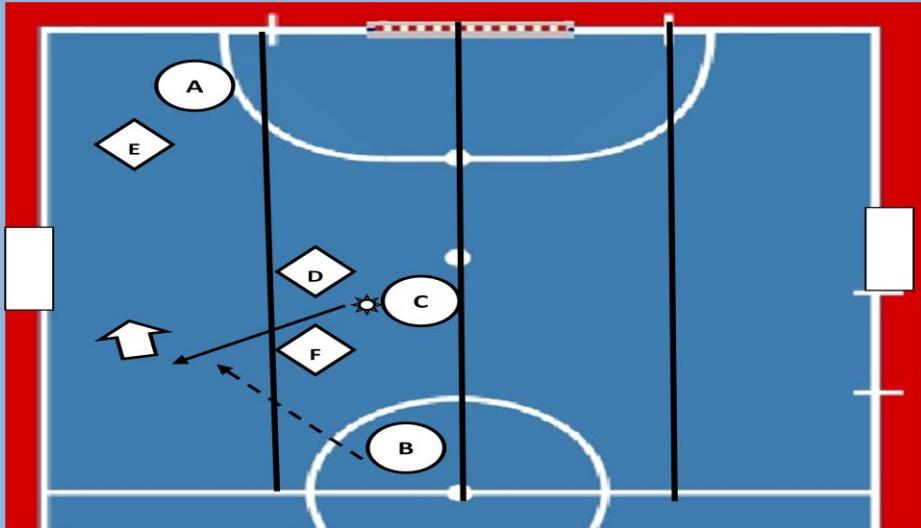
Session nº 3 Station nº 3	DEFENSIVE TACTICAL PROCEDURE AVOID THEIR PROGRESSION AND PUT THEM AWAY FROM MY GOAL
GRAPHIC DESCRIPTION	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Players "A", "B", and "C" have the ball and try to score, but defenders will try to keep attackers as far as possible from the goal.</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

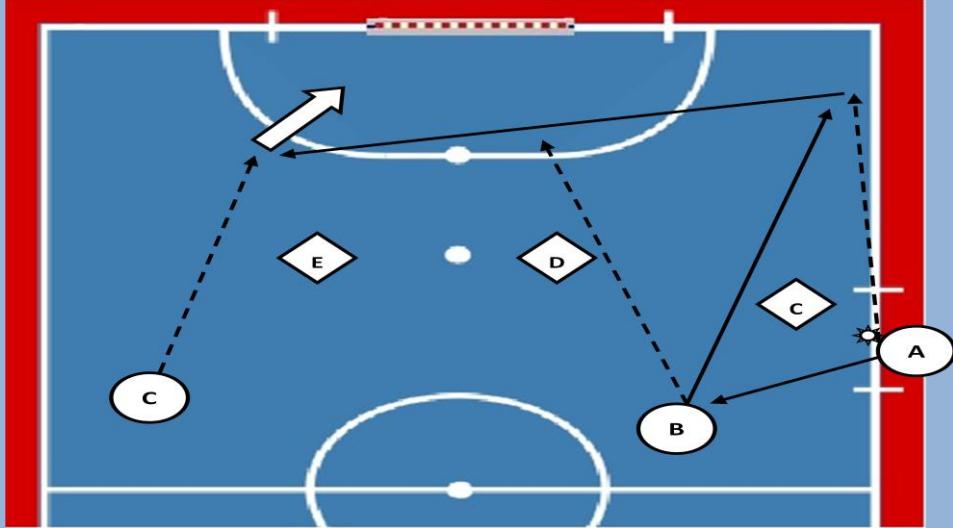
Session nº 3	DEFENSIVE TACTICAL PROCEDURE
Station nº 4	WHO WITH WHO? TO CHANGE OF OPPONENT
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Players "A" passes the ball to player "B", and both of them go ahead crossing their ways. Defenders must decide if they follow the same player that they marked before or <u>change their opponents</u> (but they are not allowed to play out of the box)</p>	
SYMBOLS	
●	Attackers
◆	Defensive players
→	Pass
→ (dashed)	Movement without the ball
★	Ball
→ (solid)	Shoot
~~~~~	Dribble (Movement with the ball)

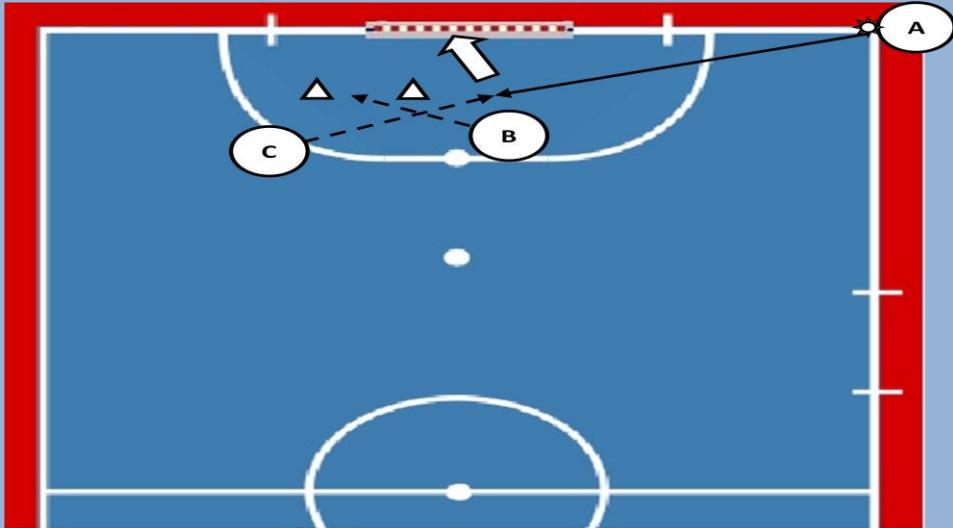
Session nº 4	<b>COUNTER ATTACK AND RECOVERY RUN TACTICAL PROCEDURE</b>			
Station nº 1	<b>NOW OR NEVER</b>			
<b>GRAPHIC DESCRIPTION</b>				
				
<b>DESCRIPTION OF THE MOVE</b>				
<p>Players "A", "B", and "C" have the ball and they must try to finish the move in 5 seconds (<b>counter attack</b>), because during this time they will play against just two defenders. After 5 seconds, a new defender will run back from <b>halfway line</b> (<b>recovery run</b>). (movements of attackers are just an example)</p>				
<b>SYMBOLS</b>				
○	Attackers			
◇	Defensive players			
→	Pass			
→	Movement without the ball			
★	Ball			
→	Shoot			
~~~~~	Dribble (Movement with the ball)			

Session nº 4	COUNTER ATTACK AND RECOVERY RUN TACTICAL PROCEDURE			
Station nº 2	TOUCH THE GOAL			
GRAPHIC DESCRIPTION				
				
DESCRIPTION OF THE MOVE				
<p>Players "A", "B", and "C" play a match against players "D", "E", "F" (3vs3). When some player <u>scores</u>, he or she must touch his/her own goal (<u>recovery run</u>) while the other team try to <u>break fast</u> and score playing against two defenders (<u>counter attack</u>). (movements of attackers are just an example)</p>				
SYMBOLS				
	Attackers			
	Defensive players			
	Pass			
	Movement without the ball			
	Ball			
	Shoot			
	Dribble (Movement with the ball)			
	Small goal			

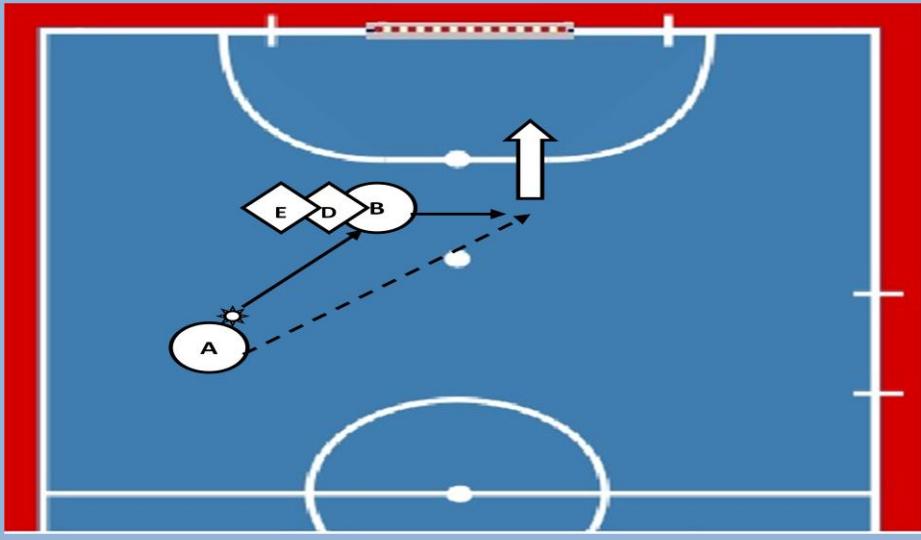
Session n° 4	COUNTER ATTACK AND RECOVERY RUN TACTICAL PROCEDURE
Station n° 3	ALL TOGETHER....
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Players "A", "B", and "C" play a match against players "D", "E", "F" (3vs3). If when a team scores all the attackers are situated in the attacking half, the goal will count 3 points, but if there is some player (just one is enough) in the defending half, the goal will count 1 point.</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)
	Small goal

Session nº 4	COUNTER ATTACK AND RECOVERY RUN TACTICAL PROCEDURE			
Station nº 4	PROGRESS FORWARD			
GRAPHIC DESCRIPTION				
				
DESCRIPTION OF THE MOVE				
<p>Players "A", "B", and "C" play a match against players "D", "E", "F" (3vs3). Pitch is divided in three different areas. When a team has the ball they are can make passes between the same area or to the next area forward but it is not allowed to pass the ball to the area situated to the back. If someone does it, the other team gets the possession of the ball. (movements of attackers are just an example)</p>				
SYMBOLS				
	Attackers			
	Defensive players			
	Pass			
	Movement without the ball			
	Ball			
	Shoot			
	Dribble (Movement with the ball)			
	Small goal			

Session nº 5	RESTARTING PLAY TACTICAL PROCEDURE
Station nº 1	THROW-IN
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "A" starts with the ball and throw-in to player "B". "A" run forward by the wing and "B" passes the ball to "A", close to the corner. "A" stops the ball and crosses it into the box (penalty area) where "B" lets the ball goes to player "C", who shoots towards the goal.</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

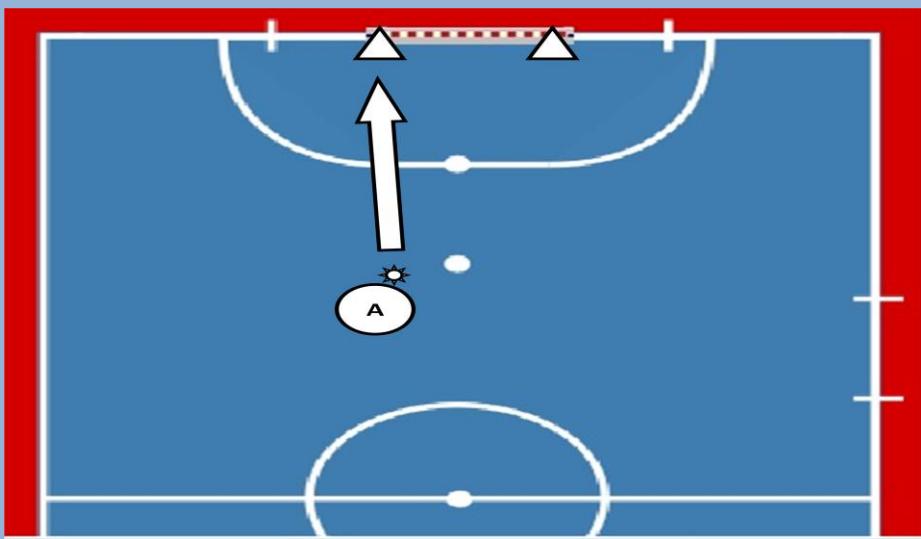
Session nº 5	RESTARTING PLAY TACTICAL PROCEDURE
Station nº 2	CORNER KICK
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "A" starts with a corner kick and cross the ball into the box (penalty area). Then, player "B", goes to the defender who is marking player "C" trying to obstruct him/her, so "C" may get the ball and shoot free of mark.</p>	
SYMBOLS	
●	Attackers
▲	Cone
→	Pass
→	Movement without the ball
★	Ball
→	Shoot
~~~~~	Dribble (Movement with the ball)

Session nº 5	RESTARTING PLAY TACTICAL PROCEDURE
Station nº 3	FREE KICK
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "B" pretends that is going to shoot the <b>free kick</b> but actually he/she <b>jumps over</b> the ball and runs to the corner, place where player "A" <b>passes</b> him the ball. "B" <b>dribbles</b> the ball giving some time so "A" can run to the <b>box</b>. "B" <b>crosses</b> the ball into the box, "A" lets the ball goes to player "C", who <b>shoots</b> towards the goal.</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

Session nº 5	RESTARTING PLAY TACTICAL PROCEDURE
Station nº 4	FREE KICK
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "A" starts the <b>free kick</b>. Player "B" is situated with the <b>wall</b>. Player "A" <b>pretends</b> that is going to shoot towards the goal but actually he/she <b>passes</b> the ball to "B" and make a <b>wallpass</b> in one touch with "A" who <b>shoots</b> closer to the goal.</p>	
SYMBOLS	
●	Attackers
◆	Defensive players
→	Pass
→	Movement without the ball
★	Ball
→	Shoot
~~~~~	Dribble (Movement with the ball)

Session nº 6	TACTICAL PROCEDURE
Station nº 1	MOVE
GRAPHIC DESCRIPTION	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "B" starts the move. "B" passes the ball to player "A" who gives the ball back in one touch to "B" making a wallpass. Then "B" dribbles the ball in one wing to the goal line. "B" passes the ball to "A" who has kept the move all the time. "A" passes the ball to "C" who is arriving to the box in the other wing and shoots towards the goal. Defender will defend doing an individual defence or man to man.</p>	
SYMBOLS	
●	Attackers
◆	Defensive players
→	Pass
→	Movement without the ball
★	Ball
→	Shoot
~~~~~	Dribble (Movement with the ball)

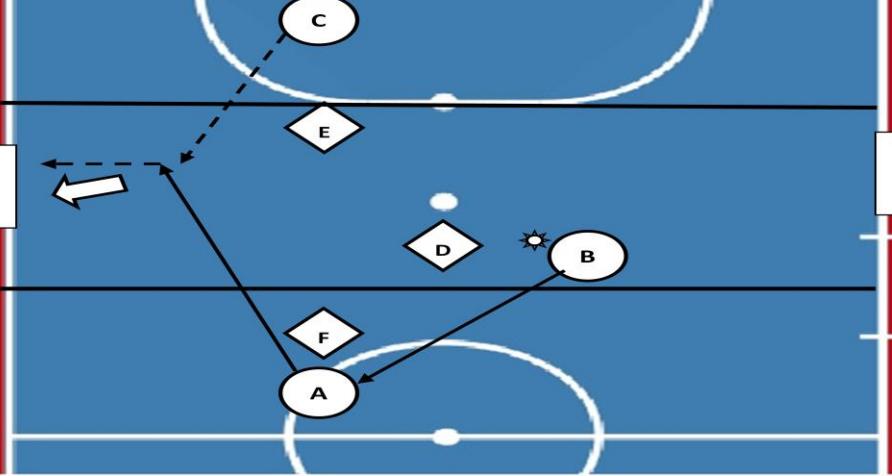
Session nº 6	TACTICAL PROCEDURE
Station nº 2	COUNTER ATTACK OR FAST BREAK
GRAPHIC DESCRIPTION	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "A", "B", and "C" have the <b>possession of the ball</b> and they count with 10" playing against just two defenders. If they cannot finish the move in that time, a third defender will get in the game. This last defender will wait in a goal. (movements of attackers are just an example)</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

Session nº 6	TACTICAL PROCEDURE			
Station nº 3	FREE KICK			
GRAPHIC DESCRIPTION				
				
DESCRIPTION OF THE MOVE				
<p>Player "A" will shoot from some place out of the box and with the ball stopped, as a <b>free kick</b>. "A" must try to put down two cones that will be situated in both sides of the goal.</p>				
SYMBOLS				
	Attackers			
	Cone			
	Pass			
	Movement without the ball			
	Ball			
	Shoot			
	Dribble (Movement with the ball)			

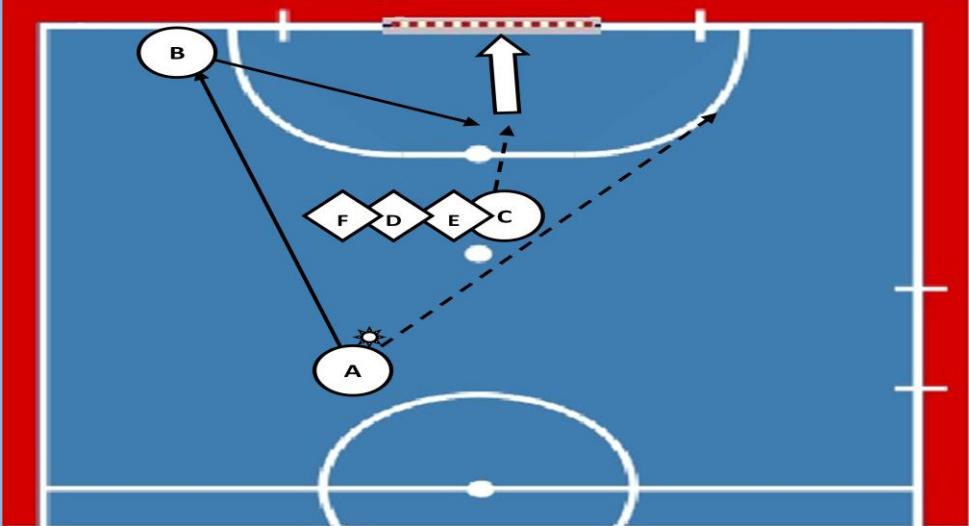
Session nº 7	TACTICAL PROCEDURE
Station nº 1	MOVE
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "B" starts the <b>move</b>. "B" <b>passes</b> the ball to player "A" and <b>overlaps</b> him/her. "A" makes a <b>wallpass</b> with "B" and <b>dribbles</b> the ball close to the box. Then "A" passes the ball to "C", who has kept the move in the other wing and finishes shooting toward the goal. Defenders do a <b>individual defence</b>, so that they must follow the same attackant during the whole move.</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

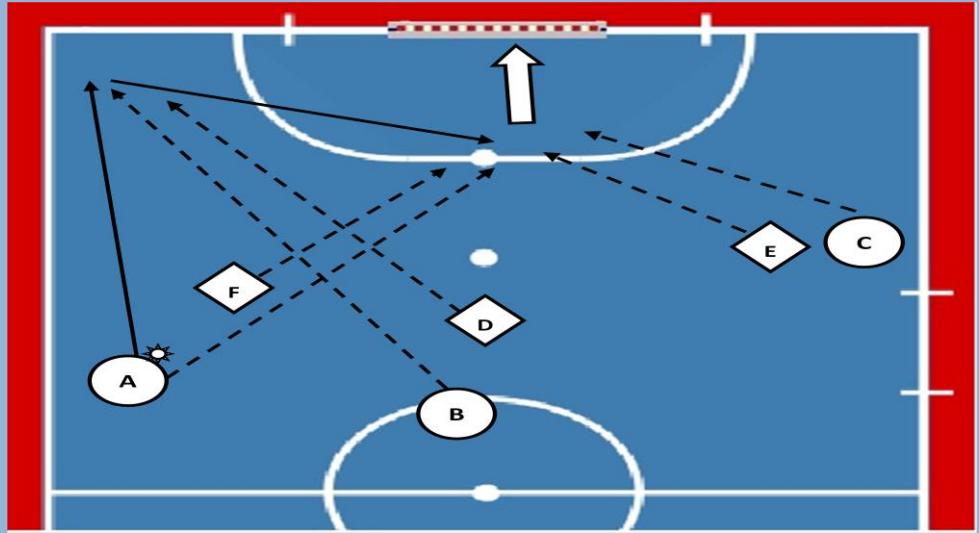
Session n° 7	TACTICAL PROCEDURE			
Station n° 2	ATTACK AND DEFEND BOTH WINGS			
GRAPHIC DESCRIPTION				
DESCRIPTION OF THE MOVE				
<p>Players "A", "B", and "C" play a match against players "D", "E", "F" (3vs3). Each team <b>attack and defence</b> two goals. Both teams can score in both goals. Attackers must play with their players <u>opened creating spaces and trying to move the ball from one wing to the other quickly</u>. Defenders must play <u>close to each other</u> in the centre and <u>moving all together to the wing where the ball is</u>. (movements of attackers are just an example)</p>				
SYMBOLS				
	Attackers			
	Defensive players			
	Pass			
	Movement without the ball			
	Ball			
	Shoot			
	Dribble (Movement with the ball)			
	Small goal			

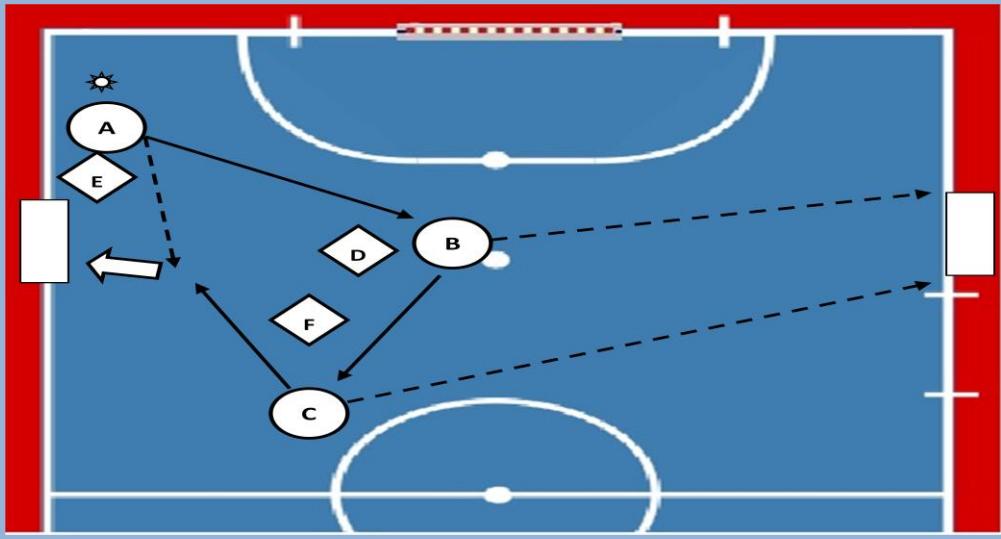
Session nº 7	TACTICAL PROCEDURE
Station nº 3	MOVE
GRAPHIC DESCRIPTION	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "A" starts the <b>move</b>. "A" make a <b>wallpass</b> with player "A" and <b>dribbles</b> the ball in the wing to the corner. Then "A" <b>crosses</b> the ball to box where "C" pretends to shoot but lets the ball goes to "B" who <b>shoots</b> towards the goal. Defenders must talk each other and decide if they will do an individual defence or if they will change their marks during the move.</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

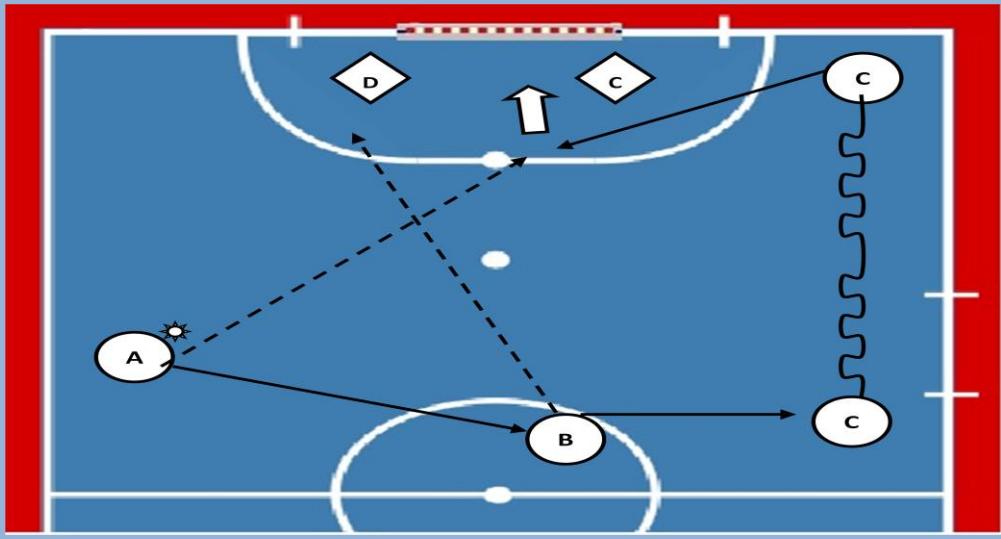
Session n° 8	TACTICAL PROCEDURE
Station n° 1	PLAYING USING THE WINGS AND COUNTER ATTACK
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Players "A", "B", and "C" play a match against players "D", "E", "F" (3vs3). If some team scores after <b>playing for a wing</b> or doing a <b>counter attack</b> it will count double points. Players after scoring <b>must run to their own goal</b> and touch it before getting back to the game. (movements of attackers are just an example)</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)
	Small goal

Session nº 8	TACTICAL PROCEDURE
Station nº 2	CHANGING THE WING AND INDIVIDUAL DEFENCE
GRAPHIC DESCRIPTION	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "A" starts the move. "A" <b>passes</b> the ball to player "B". "B" sends the ball to the wing where player "C" <b>stops</b> it and <b>dribbles</b> until the goal line. "A" and "B" <b>cross their ways</b> trying to get a better position to score. "C" <b>crosses</b> the ball looking for one of them, it is doesn't matter who finishes the action, both of them are able to <b>shoot</b>. Defenders must do an <b>individual defence</b>. (the end of the move is just an example)</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)
	Small goal

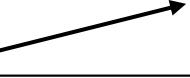
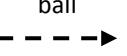
Session nº 8	TACTICAL PROCEDURE
Station nº 3	FREE KICK
GRAPHIC DESCRIPTION	
	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Player "A" restarts the game by shooting a <b>free kick</b>. "A" <b>passes</b> the ball to player "B", who is close to the corner, and runs towards the goal. "B" passes the ball to the <b>box</b>; there will be player "C" who was situated with the <b>wall</b>. Defenders must wait until "A" restarts the game and then decide how to stop the attack trying to <b>avoid the goal</b>.</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

Session nº 9	TACTICAL PROCEDURE FREE KICK
Station nº 1	GRAPHIC DESCRIPTION
	
<b>DESCRIPTION OF THE MOVE</b>	
<p>Player “A” restarts the game by shooting a <b>free kick</b>. “A” <b>passes</b> to the corner and player “B” goes to get it. “A” and “B” will <b>cross their ways</b>, so the defenders must decide if they do an <b>individual defence</b> following their opponents or if they <b>change their marks</b> keeping their places. “B” <b>stops</b> the ball, close to the corner, and have to look in order to send the ball to player “C”. “A” can <b>shoot towards</b> the goal or <b>let the ball</b> goes to player “C”, who will shoot instead. (defenders movement is just an example)</p>	
<b>SYMBOLS</b>	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

Session nº 9	TACTICAL PROCEDURE COUNTER ATTACK GRAPHIC DESCRIPTION
Station nº 2	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Players "A", "B", and "C" play a <b>match</b> against players "D", "E", "F" (3vs3). When a team <b>scores</b> goal, two of its players must <b>go to their own goal and touch it</b> before they will be able to defence. They must try to do it as fast as possible, because they must to try to <b>avoid</b> the attack. (Graphic description is just an example)</p>	
SYMBOLS	
●	Attackers
◆	Defensive players
→	Pass
→	Movement without the ball
★	Ball
→	Shoot
~~~~~	Dribble (Movement with the ball)
□	Small goal

Session nº 9	TACTICAL PROCEDURE NUMERICAL SUPERIORITY GRAPHIC DESCRIPTION
Station nº 3	
DESCRIPTION OF THE MOVE	
<p>Three players (A, B and C) start the game from <u>half line</u> with the ball. They must <u>progress</u> as fast as possible, trying to finish before than defenders get their positions. There are just two defenders standing up touching both poles in the goal and they are not able to start moving until player "A" has begun the move. Once "A" has done it, defenders must <u>to avoid attacker's progression</u> and <u>avoid their shooting</u> towards the goal. Attackers will play in <u>numerical superiority</u>. (graphical description is just an example)</p>	
SYMBOLS	
	Attackers
	Defensive players
	Pass
	Movement without the ball
	Ball
	Shoot
	Dribble (Movement with the ball)

ANEXO V. Plantilla para la elaboración de la jugada diseñada por los grupos

Propuesta de la jugada diseñada por el grupo			
Memeber's group	Name and last name		
Graphic description			
Description of the move			
Tactical procedure (Link only the ones that you have used)			
Offensive tactical procedure (at least two)	Defensive tactical procedure (at least one)		
Wallpass Overlap Cross from the wing Feint	Change the opponent Defensive line Cover up Individual defense		
Leyenda			
Attackers 	Defender 	Pass 	Movement without the ball 
Dribble 	Shoot 	Ball 	Cone 

ANEXO VI. Plantilla de calificación de las jugadas diseñadas por los grupos.

Plantilla de calificación de las jugadas diseñadas por los grupos.	
ASPECTOS A EVALUAR	
Aspectos tácticos de ataque	
3 procedimientos	1
4 procedimientos	2
Aspectos tácticos de defensa	
2 procedimientos	1
3 procedimientos	2
Realismo	
	4
La jugada parece bastante condicionada por los procedimientos	2
La jugada no es lógica, es irreal	0
Claridad de la representación gráfica	
La representación es clara (se podría entender la jugada sin necesidad de consultar la descripción escrita)	5
La representación es confusa (es necesario consultar la descripción escrita para entender la jugada)	2
La representación es errónea (No se entiende y no se corresponde con nada de la descripción escrita)	0
Aplicación de los aprendizajes en la descripción	
Señala con su nombre específico TODOS los procedimientos tácticos de ataque y de defensa que se observan en la jugada	5
Señala con su nombre específico LA MAYORÍA de los procedimientos tácticos de ataque y de defensa que se observan en la jugada	3
No señala con su nombre específico CASI NINGÚN procedimiento táctico de ataque y de defensa que se observan en la jugada	1
No señala con su nombre específico NINGÚN procedimiento táctico de ataque y de defensa que se observan en la jugada	0
Calidad de la descripción escrita	
La descripción es clara (se podría entender la jugada sin necesidad de consultar el dibujo)	5
La descripción es confusa (es necesario consultar el dibujo para entender la jugada)	2
La descripción es errónea (No se entiende y no se corresponde con nada de lo dibujado)	0
Presentación	
El documento está en perfectas condiciones (No arrugado, no sucio, sin tachones ni amontonamientos de símbolos y la letra es legible)	2
El documento no está todo lo bien que cabría esperar (Incumple al menos uno de los anteriores ítems)	1
El documento incumple dos o más de los anteriores ítems	0

ANEXO VII. Plantilla de calificación de la puesta en práctica de las jugadas diseñadas por los grupos.

Planilla de Calificación de la puesta en práctica de las jugadas diseñadas por los grupos

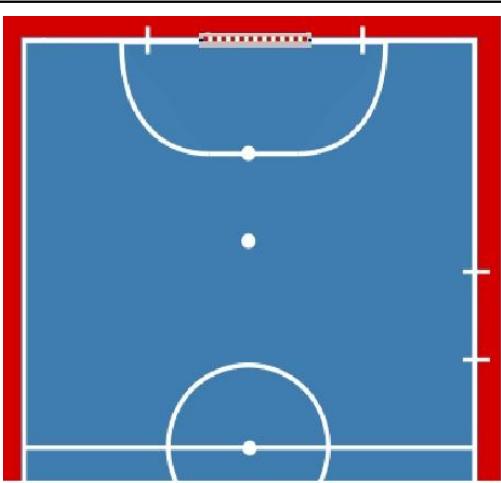
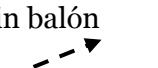
ASPECTOS A EVALUAR

Organización	
Todos se organizan rápidamente (saben en qué lugar comienzan y a cual tienen que ir cuando cambien de puesto)	15
La mayoría se organiza rápidamente (saben en qué lugar comienzan y a cual tienen que ir cuando cambien de puesto)	10
Casi ninguno sabe en qué lugar comienzan y a la hora de cambiar los puestos tardan algo más de lo normal en reanudar la actividad	5
Ninguno sabe donde empieza, la organización no es correcta y tardan bastante tanto al inicio como durante los cambios de puestos	0

Conocimiento de la jugada	
La mayoría conoce la jugada (Desarrollo y funciones de cada puesto) sin necesidad de mirar el papel o preguntar a alguien.	10
Casi ninguno conoce la jugada (Desarrollo y funciones de cada puesto) sin necesidad de mirar el papel o preguntar a alguien.	5
Ninguno conoce la jugada (Desarrollo y funciones de cada puesto) y todos han de mirar el papel para comenzar a representar	0

Ejecución	
La ejecución es fluida y parece una situación real de juego	5
La ejecución no es muy fluida aunque esto se debe a carencias en los aspectos técnicos	3
La ejecución no es muy fluida y parece excesivamente artificial, por carencias en los aspectos técnicos pero principalmente por falta de actitud	0

ANEXO VIII. Plantilla de análisis y descripción de las jugadas diseñadas y puestas en práctica por el resto de grupos (Scouting)

Análisis y descripción de las jugadas del resto de grupos (Scouting)					
Nombre y apellidos					
Jugada realizada por el grupo de:					
Descripción Gráfica	Descripción Escrita				
					
Atacante	Defensor	Pase	Despalazamiento con balón	Despalazamiento sin balón	Tiro
					

ANEXO VIII (2). Plantilla de calificación del análisis y descripción de las jugadas de los compañeros (Scouting)

Plantilla de calificación del análisis y descripción de las jugadas del resto de grupos (Scouting)	
ASPECTOS A EVALUAR	PUNTUACIÓN
SCOUTING	
La jugada observada es igual a la que ha recogido el alumno. El ejercicio está perfecto, sin ningún error	10
La jugada observada no se corresponde del todo a la recogida por el alumno. Existe al menos un error reseñable	7
La jugada observada no se corresponde del todo a la recogida por el alumno. Existen entre dos o tres errores	2
La jugada observada no se corresponde del todo a la recogida por el alumno. Existen más de tres errores	0
REPRESENTACIÓN GRÁFICA	
La representación es clara (se podría entender la jugada sin necesidad de consultar la descripción escrita)	5
La representación es confusa (es necesario consultar la descripción escrita para entender la jugada)	2
La representación es errónea (no se entiende y es obligatorio consultar la descripción para entender la jugada)	0
DESCRIPCIÓN ESCRITA	
La descripción es clara (se podría entender la jugada sin necesidad de consultar la representación gráfica)	5
La descripción es confusa (es necesario consultar la representación gráfica para entender la jugada)	2
La descripción es errónea (no se entiende y es obligatorio consultar la representación gráfica para entenderla)	0

ANEXO IX. Plantilla de coevaluación de los circuito de las sesiones 6-9

GRUPO EVALUADOR	NOMBRES GRUPO 1	NOMBRES GRUPO 2	NOMBRES GRUPO 3
CRITERIO			
TRANSICIÓN DE LA ESTACIÓN ANTERIOR A LA NUEVA			
Todos se desplazan rápidamente desde la estación anterior a la nueva	3	3	3
Solo algunos alumnos se desplazan rápidamente desde la estación anterior a la nueva	1	1	1
Ninguno se desplaza rápidamente, se entretienen por el camino	0	0	0
INTERPRETACIÓN DEL EJERCICIO			
Todos leen e interpretan la ficha	4	4	4
La mayoría del grupo lee e interpreta la ficha	3	3	3
Menos de la mitad del grupo lee e interpreta la ficha	1	1	1
INTERPRETACIÓN DEL EJERCICIO			
Todos leen e interpretan la ficha	4	4	4
La mayoría del grupo lee e interpreta la ficha	3	3	3
Menos de la mitad del grupo lee e interpreta la ficha	1	1	1
Nadie del grupo lee ni interpreta la ficha	0	0	0
ORGANIZACION			
Todos están organizados antes y durante el ejercicio	4	4	4
Más de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	3	3	3
Menos de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	1	1	1
Nadie está organizado antes ni durante el ejercicio	0	0	0

EJECUCIÓN DE LA ACTIVIDAD: INTENSIDAD Y CALIDAD			
Al finalizar el tiempo previsto todos lo ejecutan muy bien, con intensidad y calidad	3	3	3
Al finalizar el tiempo previsto, solo algunos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	1	1	1
Al finalizar el tiempo previsto, nadie lo ejecuta correctamente	0	0	0
EVALUACIÓN Y CORRECIÓN DE LA EJECUCIÓN			
Ante problemas de ejecución u organización, paran y los resuelven entre todos	4	4	4
Ante problemas de ejecución u organización piden ayuda al profesor	3	3	3
Ante problemas de ejecución u organización, no piden ayuda y continúan sin resolverlos	1	1	1
ACTITUD HACIA LOS COMPAÑEROS			
Ante el fallo de un compañero, los demás le animan y le hablan con respeto	2	2	2
Ante el fallo de un compañero, los demás le reclinan, se rién, le insultan o le faltan al respeto	0	0	0
EMPLEO DEL INGLÉS			
Todos se comunican en inglés durante todo el tiempo	4	4	4
Se comunican la mayoría del tiempo en inglés, aunque hemos podido escuchar alguna palabra en español	3	3	3
La mayoría del tiempo se comunican en español, aunque intentan comunicarse en inglés	1	1	1
Se comunican todo el rato en español	0	0	0