

MÁSTERES de la UAM

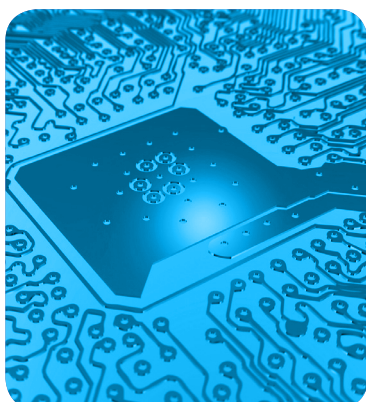
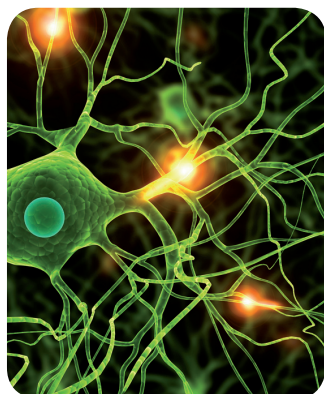
Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Formación de Profesorado
de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Educación Física)



**La educación
integral del
alumnado a través
de la Educación
Física:**

**Un decálogo de
estrategias para el
IES Barrio Simancas**
Andrés Palomar Jaén





DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

*MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y BACHILLERATO*

**LA EDUCACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA:
UN DECÁLOGO DE ESTRATEGIAS PARA EL IES BARRIO SIMANCAS**

AUTOR: ANDRÉS PALOMAR JAÉN

DIRECTOR: JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2014-2015

RESUMEN

En el presente trabajo hemos analizado la Educación Física del IES Barrio Simancas, donde triangulando la información obtenida por varios instrumentos de evaluación hemos evidenciado una falta de equilibrio curricular entre los diferentes aspectos que conforman una enseñanza de calidad, definiendo esta como un equilibrio entre todas las propuestas pedagógicas consecuentes con las Orientaciones de Valor (Jewett, Bain y Ennis, 1995) para la Educación Física.

La Educación Física debe contribuir a la Formación Integral de los jóvenes, de este modo la falta de equilibrio entre los diferentes enfoques de la disciplina, provoca una ausencia de desarrollo consecuente de todas las facetas del ser humano: afectivo-emocional, físico-motriz y psicológica.

Nos proponemos diseñar una Educación Física que favorezca el desarrollo holístico del alumnado, promoviendo la maduración personal, social y motriz de los estudiantes. Es una obligación curricular, el establecer un currículo de la materia a nivel escolar que desarrolle la integridad del individuo (BOE, 2006).

En la última parte, proponemos una propuesta práctica para favorecer este desarrollo armónico del individuo. A través de un decálogo de estrategias de enseñanza buscamos compensar el currículo del IES Barrio Simancas, presentando un enfoque equilibrado en el que incluiremos todos los enfoques de la materia analizados en las Orientaciones de Valor (Jewett y cols., 1995) de forma que promovamos el desarrollo del alumnado de forma integral y holística. Para terminar hemos diseñado una metodología y unos instrumentos de evaluación específicos para valorar en qué medida conseguimos lograr este desarrollo integral en nuestros estudiantes a través de las propuestas realizadas.

PALABRAS CLAVE: *Educación Secundaria, Educación Física, Orientaciones de Valor, Creencias, Currículo, Educación, Holística, Formación, Integral, Estrategias, Enseñanza.*

ÍNDICE

1. Introducción.	- 04 -
2. Análisis de la enseñanza.	- 06 -
2.1 Análisis documental.	- 07 -
2.2 Análisis de las observaciones.	- 10 -
2.3 Análisis de la entrevista a la docente.	- 13 -
2.4 Análisis de los cuestionarios al alumnado	- 15 -
2.5 Informe síntesis del análisis: fortalezas y debilidades.	- 18 -
2.5.1 Fortalezas del proyecto educativo de la materia.	- 20 -
2.5.2 Debilidades del proyecto educativo de la materia.	- 21 -
2.5.3 Posibles líneas de mejora.	- 23 -
3. Descripción y análisis de la situación que deseamos contribuir a mejorar.	- 23 -
3.1 La descripción de la situación reto:	
La educación integral a través de la motricidad.	- 23 -
3.2 Marco teórico-conceptual y de antecedentes.	- 25 -
4. Elaboración de una propuesta para mejorar la situación-reto:	
Hacia un currículo de Educación Física que favorezca la Educación Integral.	- 32 -
4.1 Una reflexión inicial sobre la relevancia social y curricular de la propia situación-reto y de la propuesta de mejora.	- 32 -
4.2 Contextualización curricular, fases del proceso y acciones, y estrategias concretas para la implementación de las propuestas de mejora de la situación-reto.	- 33 -
4.2.1. Modelo comprensivo de la enseñanza del deporte en Educación Secundaria.	- 33 -
4.2.2 Aprendizaje por proyectos.	- 36 -
4.2.3 Proyectos interdisciplinares.	- 38 -
4.2.4 Contenidos teóricos de Educación Física.	- 41 -
4.2.5. El Portafolio.	- 42 -
4.2.6. La microenseñanza.	- 44 -
4.2.7 La Autoenseñanza.	- 46 -
4.2.8 Resolución de problemas.	- 48 -
4.2.9 La comunicación docente.	- 49 -
4.2.10. La autoevaluación.	- 52 -

4.3 Evaluación de las propuestas de mejora de la situación-reto.	- 54 -
5. Referencias.	- 57 -
6. Anexos.	- 61 -
6.1. Anexo I	- 61 -
6.2. Anexo II	- 62 -
6.3 Anexo III	- 65 -
6.4. Anexo IV	- 69 -
6.5. Anexo V	- 72 -
6.6 Anexo VI	- 75 -
6.7 Anexo VII	- 77 -
6.8 Anexo VIII	- 84 -
6.9 Anexo IX	- 86 -
6.10 Anexo X	- 90 -
6.11 Anexo XI	- 91 -
6.12 Anexo XII	- 95 -

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación física como área curricular requieren de la intervención de dos elementos principales: el docente y el alumnado. Tradicionalmente la investigación se ha limitado a conocer y enfatizar en ciertos procesos de enseñanza conducidos por el docente, sin reflexionar en muchos casos en el impacto que tienen estos sobre los procesos de aprendizaje que se está produciendo en el alumnado.

El interés por conocer las creencias, conocimientos y expectativas que subyacen en el pensamiento de los docentes, estructuran vez la comprensión que como profesionales hacemos de la asignatura. Esta carga cognitiva y emocional, condiciona y determina las decisiones tomadas durante la construcción curricular; define la comunicación docente y la transmisión del currículo realizada por el mismo, influyendo en el tipo de acciones que tomamos en el aula. Estos estudios basados en la indagación sobre las creencias y teorías implícitas, no solo tratan de comprender la propia configuración del pensamiento, sino de encontrar la relación entre lo que se piensa y cómo se actúa, teniendo como fin último la mejora de la enseñanza (Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía, 2007).

El objeto de estudio del presente trabajo pretende arrojar un poco de luz sobre las cuestiones planteadas en las líneas anteriores. Se pretende conocer la percepción de los implicados de lo que está pasando durante en el proceso de aprendizaje en las clases de Educación Física: docente y alumnado.

Buscamos comprender que creencias y expectativas subyacen a la construcción del currículo por parte del docente y cómo influyen durante todo el proceso de transmisión; obteniendo información para saber si lo que el docente comprende por educación física, es a su vez lo que trasmite.

Para ello utilizaremos como referencia las Orientaciones de Valor de la Educación Física (Ennis y Chen, 1993), donde se pueden apreciar dentro de cinco grandes categorías dentro de las creencias del pensamiento docente: *Dominio de la disciplina, Proceso de aprendizaje, Autorrealización, Integración ecológica y Orientación social.*

La concepción de la materia que puede tener el docente y el alumnado, en base a los objetivos de aprendizaje de la misma y su función en el sistema educativo viene determinado por dichas Orientaciones de Valor. Todas las decisiones tomadas en el aula y su reflejo en el proceso de enseñanza y aprendizaje: programación, docencia en el aula, aprendizaje del alumnado, pensamiento docente y pensamiento discente, vienen definidas por las creencias subyacentes a todo este proceso.

Desde esta perspectiva, basada en las creencias alrededor de la Educación Física, vamos a construir el análisis de la enseñanza del centro educativo. Consideramos que las expectativas puestas por el sistema educativo en la materia (BOE, 2006), exigen que la construcción del currículo sea un proceso reflexivo, fundamentado y equilibrado.

Hemos definido, en el presente proyecto, como currículo equilibrado una unión y compensación entre las diferentes Orientaciones de Valor, considerándolas interdependientes y necesarias todas ellas para la estructuración de un buen proyecto educativo de la materia.

En la segunda parte del trabajo vamos a justificar a los lectores la importancia de crear un currículo que favorezca un desarrollo integral del alumnado, como elemento clave para cualquier asignatura del actual sistema educativo.

La relevancia de la educación holística en siglo actual, viene definida desde la Unesco, ya que es el objetivo principal de los sistemas educativo del siglo XXI (Delors, 1996). Este tipo de formación es una visión creativa e integral de la educación. Debe entenderse como educación para la vida, que contempla al individuo como un todo. Es una educación que se centra en el aspecto cognitivo del individuo, al igual que en el físico, el emocional y el espiritual para formar un ser más íntegro. La educación holística es una pedagogía humanista centrada en el estudiante e interesada, ante todo, en su formación y desarrollo como persona, en su relación consigo mismo y también, como ser en sociedad, en su relación con los demás y con el planeta (Cabestany, 2014).

En el caso de nuestra materia, la importancia de esta situación se acentúa debido a las condiciones particulares de la Educación Física, donde podemos abordar directamente todas las facetas del ser humano.

En la última parte del trabajo expondremos en detalle un decálogo de estrategias y situaciones de aprendizaje para favorecer la educación integral del alumnado del IES Barrio Simancas, con el objetivo de completar el currículo que se está impartiendo en la actualidad en el centro educativo.

Para el diseño de las estrategias hemos seguido un proceso de tres fases. En la primera hemos analizado el currículo de la materia a través de diversas estrategias de investigación que están expuestas en el primer punto del trabajo, recogiendo en el informe del análisis las conclusiones extraídas de dicho análisis.

En la segunda fase hemos construido el concepto de Educación Física que creemos que puede favorecer la formación holística de los estudiantes del centro. De forma fundamentada y crítica hemos ido recogiendo los puntos de vista de los autores más relevantes en este aspecto en los últimos años, sin olvidarnos por supuesto de relacionarlos con la referencia fundamental del sistema educativo que es el currículo oficial de la asignatura (BOE, 2006).

En la última fase se han diseñado las estrategias para completar el currículo que se está impartiendo en el centro educativo, abordando por tanto algunos aspectos más en profundidad que otros, que pueden estar cubiertos ya con la Educación Física que está recibiendo el alumnado.

2. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL IES BARRIO SIMANCAS

La educación constituye un proceso social cargado de hechos y de significados personales que sustentan los comportamientos docentes y del alumnado, que determinan, en cierto modo, la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, influyendo sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado y condicionando la enseñanza del docente.

Las creencias condicionan nuestra práctica pedagógica, definiendo que transmitimos, como lo transmitimos, que es lo que consideramos relevante y que presentamos como relevante a los estudiantes, es importante conocer nuestras creencias para mejorar en nuestra práctica pedagógica. Así mismo las creencias que transmite el profesor de Educación Física influyen en las aspiraciones y perspectivas del futuro de los estudiantes, sobre todo porque estructuran el currículo que el docente imparte en clase (Ennis, 1992).

Estas creencias condicionan qué pretendes enseñar y qué logramos que aprenda el alumnado, las razones por las que lo enseñamos y por las que aprenden, y por supuesto, a qué conceden más valor los alumnos, pues estos aprendizajes se interiorizan y suelen ser reflejo de lo que el profesor comunica, aunque sea a nivel no consciente (Ennis, 2008).

Las creencias modifican así mismo nuestra forma de dar clase, determinando los elementos del currículo que vamos a utilizar y las herramientas pedagógicas que vamos a seleccionar. La investigación ha demostrado que las creencias de este tipo parecen bien arraigadas en el pensamiento, dificultando así los procesos innovadores (Ennis, 1993), aunque bien es cierto, que es posible modificarlas a través de la experiencia, procesos de crecimiento personal y ciertos procesos de formación.

Las orientaciones de valor de cada docente determinan la selección de objetivos (Ennis, 1992; 2008), estrategias didácticas y procesos de evaluación, así como las creencias de lo que los alumnos deben aprender y las prioridades que establecen los docentes dentro del aula.

Podemos siguiendo a Ennis y Chen (1993; 1997), estructurar estas creencias denominadas como orientaciones de valor en cinco grandes categorías de análisis que nos van a permitir apreciar que creencias subyacen a la enseñanza de la Educación Física en el centro educativo: *Dominio de la disciplina, Proceso de aprendizaje, Autorrealización, Integración ecológica y Orientación social.*

En el presente análisis pretendemos conocer las creencias y motivaciones que subyacen bajo el currículo de Educación Física del IES Barrio Simancas, de modo que conozcamos las motivaciones y expectativas personales que configuran y estructuran el comportamiento del docente, en el aula y fuera de ella. Se hace especialmente importante conocer cuáles son las más importantes, comprender las razones que justifican su presencia y actuar en consecuencia para poder mejorar nuestra práctica profesional, dando lugar a la posibilidad de integrarlas y modificarlas con el objetivo de mejorar todo el proceso de enseñanza.

En el mismo proceso de análisis, tenemos un segundo objetivo, ya que también buscaremos comprender que entiende el alumnado por Educación Física, siendo conscientes de que en gran medida el concepto que tengan de la asignatura coincidirá con la imagen y expectativas que proyecta la sociedad sobre la asignatura y con las creencias y valores que el docente pueda proyectar sobre el currículo que transmite al alumnado. Dicho currículo se compone de aquello que aprende el alumnado y de aquello que cree que aprende, pues las creencias son significaciones personales que da cada uno a las experiencias vividas y a los conocimientos adquiridos (Ennis, 1994). Para terminar, intentaremos conocer que elementos

o valores en relación a la asignatura adquieren más relevancia en el pensamiento del alumnado.

En definitiva, lo que pretendemos de este análisis es conocer cuál es el currículo de la asignatura que vivencia el alumnado y ver si tiene relación con las propuestas curriculares del docente, sabiendo que estas vienen determinadas por las creencias que fundamentan todas las decisiones pedagógicas que se han tomado en la construcción del mismo.

2.1 Análisis documental

Para empezar con el análisis, se ha realizado un análisis documental de la programación didáctica utilizando para ello una serie de hojas de registro que me permitiese reflejar y analizar la información más relevante del documento (**Anexo 6.1**).

Para el análisis cuantitativo de los diferentes elementos del currículo hemos procedido a la utilización de una tabla con unos criterios para la evaluación de la enseñanza basados en el trabajo de Hernández Álvarez (2004, 2012) (**Anexo 6.1**). A continuación siguiendo el mismo análisis vamos a proceder a analizar cualitativamente los diferentes elementos del currículo de Educación Física.

Consideramos que el análisis en profundidad sobre estos aspectos favorecerá la comprensión de las limitaciones y fortalezas de la programación didáctica del departamento. Los objetivos aunque están formulados con precisión y con una clara orientación práctica, permitiéndonos observar un mapa de ruta de lo que se pretende conseguir durante el desarrollo de la asignatura, merece la pena destacar, que dichos objetivos no se adecuan en muchas ocasiones a las necesidades del alumnado y son meramente reproducciones de los objetivos del currículo oficial (B.O.C.M., 2007).

Los objetivos bien es cierto, están desarrollados para cada ciclo de la etapa educativa, de forma que el equipo departamental ha secuenciado los objetivos generales del currículo en dos partes, para que al final de la etapa se haya producido su consecución; esta división, que además se produce durante toda la programación, en ciclos, corresponde al currículo anterior LOGSE, y no al actual, por lo tanto la desactualización de la programación es clara y además también el desajuste respecto a los requisitos legales.

La atención a la diversidad se plantea desde la adaptación únicamente de metodología, tareas, adaptación en el método o criterios de éxito de algún instrumento de evaluación. En mi opinión este tipo de adaptaciones no permiten que el alumnado que las necesite alcance las competencias mínimas propuestas, sino simplemente que supere las diferentes evaluaciones, sin lograr los aprendizajes que el resto del alumnado sí que obtiene. En este sentido, es destacable, que si bien es cierto que el alumno con limitaciones cognitivas o motrices, no puede adquirir el mismo aprendizaje que sus compañeros, en el primer caso a nivel cognitivo, debido a sus especiales capacidades cognitivas y en el segundo caso debido a la imposibilidad de participar del mismo modo en las actividades motrices de sus compañeros; con todas estas limitaciones una verdadera atención a la discapacidad pasaría por intentar que el alumnado adquiriese los mismo conocimientos que el resto de sus compañeros, y en caso de no ser posible, que adquiriese otros igual o más significativos.

El diseño de unidades didácticas para cada curso, se estructura en cuatro grandes UD que completan todas las sesiones del curso. Las UD van estructuradas y planificadas simplemente para responder al nivel curricular, pues desde un análisis en profundidad, hay demasiados contenidos en cada una de ellas (por ejemplo varios deportes en la misma unidad didáctica o desarrollar juntos todos los contenidos de condición física). Considero que un número tan elevado de contenidos se deberían segmentar en dos UD más pequeñas. Se aprecia una ausencia de secuenciación entre las UD del curso, de forma que los contenidos de las

mismas se reparten temporalmente siguiendo una secuencia acorde a las exigencias curriculares (primero condición física, luego juegos y deportes, después expresión corporal, y por último medio natural). Aunque, bien es cierto que si encontramos una secuenciación más adecuada entre las UD de la etapa.

De tal forma que las UD responden a las obligaciones curriculares de la Comunidad de Madrid (B.O.C.A.M.), y cada una de ellas corresponde a un bloque de contenidos, de forma que solamente hay cuatro por curso. En ellas hay demasiados contenidos y muchas veces con poca relación entre ellos. La secuencia entre los cursos de UD sigue una línea que marca un aumento de la complejidad, pero sobre todo, muchas veces la repetición de los mismos contenidos, ligeramente modificados para aumentar su complejidad.

La secuencia de los contenidos y actividades de aprendizaje, considero que es inadecuada, quizás en algún sentido está bien programada, adecuada a las características del centro, del alumnado y a las preferencias docentes, pero a nivel general se puede afirmar que no es apropiada, ya que falta una estructuración más profunda de la secuencia de actividades para lograr aprendizajes en el alumnado; muchas veces se limitan a la propuesta de objetivos de aprendizaje y permitir la exploración libre del alumnado del proceso de e-a, recibiendo de vez en cuando ayuda o feedback del docente para lograr las diferentes propuestas. La temporalización de los contenidos en progresión en cada curso, en algunos casos, es mejorable, ya que contenidos realmente complicados por sus características estructurales y funcionales, están enmarcados en los primeros cursos y otros más sencillos en los últimos, esta temporalización puede estar diseñada en función de otros criterios, como posibles situaciones de violencia o momentos de contacto físico.

Por último, vemos como se repiten muchos contenidos en cursos sucesivos, dando lugar a una superposición de los aprendizajes, que los hace perder funcionalidad y puede provocar un descenso de la motivación del alumnado hacia la asignatura. De forma que, en el primer y en el segundo ciclo (recordamos en este punto al lector, que la programación del departamento sigue organizada por ciclos, como en la LOGSE), se pretende enseñar deportes individuales y colectivos, con muy poca variación entre los enseñados en el primer ciclo.

Las capacidades procedimentales, socioafectivas y cognitivas están muy presentes en toda la programación, y se tienen realmente en cuenta a la hora de diseñar los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y tareas de aprendizaje. Las capacidades afectivas y sus respectivos aprendizajes son centro de atención de la programación, pero muchas veces al igual que pasa con otros aprendizajes, son dados por hecho, presuponiendo su desarrollo como algo innato a la asignatura y a la maduración de los adolescentes; considero que sin una progresión adecuadamente planteada es imposible el desarrollo de estas capacidades, y que por lo tanto, no tenerlo en cuenta es un error metodológico con graves consecuencias en el desarrollo afectivo de los adolescentes.

Durante toda la programación se busca introducir contenidos motivadores y que potencian la atracción hacia la asignatura por parte del alumnado, en algunos casos estas situaciones promueven la motivación intrínseca hacia la práctica y en otras no se logra el objetivo, pero las intenciones pedagógicas para favorecer este aspecto están claras. En esta línea las numerosas sesiones de práctica libre a través del juego real con regulación autónoma del alumnado, donde el único requisito es estar participando de algún modo en tareas o juegos motrices, hace que la asignatura tenga un valor muy importante para el alumnado del centro en general, pero no mejora la competencia motriz del alumnado, ni los educa físicamente, ni tampoco aumenta la adherencia a la práctica, pues sin habilidades para disfrutar de la motricidad es complicado.

La coherencia entre los objetivos, contenidos y tareas de aprendizaje, es adecuada, ya que los contenidos ayudan a conseguir los objetivos que están propuestos, estando directamente relacionados unos con otros, logrando una consecución adecuada de los aprendizajes si las tareas tuvieran una secuenciación adecuada. No podemos analizar en profundidad la secuenciación de las tareas, ni las tareas en concreto, pues no están reflejadas en la programación. Lo mismo ocurre con el énfasis que hace la programación de aula en determinadas competencias transversales como iniciativa y autonomía personal, que en esta programación se pretende abordar directamente.

Los criterios de evaluación coinciden con los curriculares; en este sentido se aprecia una ausencia de concreción de los mismos y de relación con los objetivos y contenidos de la programación. Los criterios de calificación reflejan las consecuencias en el aprendizaje de los objetivos propuestos, son funcionales y están conectados a los objetivos de la programación didáctica, que el alumnado debe cumplir para la superación de la asignatura. Estos criterios consisten en la valoración de trabajos que debe entregar el alumnado, resultados de exámenes de contenidos que va a superar, porcentaje de participación en las sesiones de clase, actitudes que debe demostrar durante las mismas y ciertas habilidades motrices que deben conocer y dominar para superar la asignatura.

Para terminar las tareas de evaluación propuestas en la programación tienen coherencia con el modelo de Educación Física que se plantea desde la programación, aunque ponen demasiado énfasis en los resultados y muy poco en el proceso de aprendizaje. Aunque se habla de ellas en la programación, dichas tareas no valoran la adquisición de las competencias más importantes del currículo, que es donde la actual ley educativa orienta todo el proyecto educativo del centro.

Proseguimos el análisis centrándonos en las motivaciones, creencias, conocimientos e intenciones docentes, utilizando para ello un análisis sobre las orientaciones de valor inherentes a la declaración de intenciones docentes que supone la programación. Para esta última parte seguiremos el trabajo realizado en torno a las orientaciones de valor en Educación Física por Ennis y Chen (1993) y Jewett, Bain y Ennis (1995). Hemos diseñado una tabla para evaluar desde esta perspectiva la programación del departamento de EF (**Anexo 6.2**).

En el análisis se puede observar una predominancia de dos orientaciones de valor, estando otras dos muy difusas. La primera es el *Dominio de la disciplina*, esta orientación de valor se observa en las propuestas de la programación, donde se pretende que el alumnado aprenda habilidades motrices, correspondientes a ciertos deportes o no; y en otros aspectos como la pretensión de mejorar la competencia motriz y la condición física del alumnado, circunstancias que solo se producen en un discurso de rendimiento (Tinning, 1996) y que se alejan mucho de las posibilidades del profesorado de Educación Física. Encontramos bien reforzada dicha propuesta en la intención de mejorar e influir directamente sobre los hábitos de vida del alumnado, esto ya entra más dentro de las posibilidades de los docentes, pero necesita una programación en contenidos y tareas que no vemos reflejados realmente en la programación.

El segundo aspecto donde destacamos la orientación docente, es en la *Orientación Social*. En este aspecto, coincido con lo mencionado en el párrafo anterior, las propuestas de objetivos resaltan dicho aspecto, así como los contenidos, pero en ningún caso se especifica como pretende desarrollarse tal objetivo a través de la Educación Física. En este caso encontramos esta orientación representada en el aprendizaje de valores en el aula y en la creación de un clima seguro y positivo de clase, sin tener en cuenta la segunda parte de esta orientación, que estaría compuesta por el desarrollo de la conciencia crítica del alumnado y el firme objetivo de mejorar el sistema social.

Nos encontramos luego con dos orientaciones difusas y poco representadas. Se trata de la orientación de valor relacionada con la *Autorrealización* del alumnado, que se encuentra representada únicamente en que el alumnado tiene opción de elegir que actividades le gustan más y practicarlas con asiduidad, así como la pretensión del desarrollo de la autonomía del individuo, sin especificar el cómo pretendemos hacerlo. Y en segundo lugar, la de *Integración ecológica*, representada en la variedad de experiencias motrices que el alumnado disfruta a lo largo de la etapa escolar.

La orientación de *Proceso de aprendizaje*, solo se ve representada por la evaluación criterial que lleva a cabo el docente.

Por lo que concluimos que las dos más representativas, a pesar de estar representadas parcialmente, son las más destacadas dentro de la programación y definen en cierto modo el pensamiento subyacente del docente. En el caso de la primera echamos en falta el equilibrio que produce la segunda orientación para la adquisición de habilidades y contenidos característicos de la materia, siempre en relación a una formación integral del individuo. Y en la segunda, utilizando la misma referencia, echamos en falta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y otras habilidades intra e interpersonales que favorezcan el cambio de modelos hegemónicos buscando la construcción de una sociedad mejor, que debería ser el objetivo principal del sistema educativo.

2.2 Análisis de las observaciones

Para la realización de las observaciones se han utilizado dos tipos de hojas de observación, ambas dos tienen un diseño muy parecido, se trata de listas de control donde se registran las conductas del docente. Con el primer instrumento se han realizado un total de 8 observaciones y con el segundo, un total de 10, en varios momentos de la programación didáctica para obtener datos más fiables.

En el primer caso la hoja de observación tiene un carácter más técnico y analiza las diferentes partes de la enseñanza (**Anexo 6.3**). Su diseño se ha realizado siguiendo las diferentes características y posibilidades de la enseñanza de la Educación Física, partiendo del modelo de Contreras y Gil-Madrona (2010). Su validación se ha realizado con un grupo de expertos en la materia, que han coincidido en la relevancia y adecuación de los ítems. Esta primera tiene dos dificultades: la primera, es que posee muchos ítems y la segunda, que solo un cuarto de las clases observadas en esta primera parte (2 de 8), han sido clases dirigidas y con contenidos de enseñanza por parte del docente; prácticamente la mitad de las sesiones (3 de 8), han sido de práctica libre, donde no se puede observar prácticamente nada en relación a la enseñanza, pues la relación docente-discente se reduce a la motivación en el mejor de los casos; y la última parte de las sesiones, han sido de evaluación de las capacidades físicas, que se han limitado a la realización de test por parte del alumnado.

En el análisis de dichas sesiones hemos obtenido los siguientes datos:

La docente comienza la sesión sin relacionar los aprendizajes anteriores con los que se van a realizar en la sesión actual, este inicio de sesión se produce siempre a través del discurso unidireccional del docente.

La información inicial, consiste únicamente en la descripción de las tareas por parte del docente, sin utilizar preguntas para involucrar cognitivamente al alumnado. En esta información la docente se centra principalmente en los aspectos prioritarios del movimiento, y los errores más comunes, se basa en explicaciones verbales, demostraciones y correcciones orales para ajustar la realización de las tareas y que todo el alumnado comprenda las propuestas.

La coherencia de la secuenciación de las tareas, es siempre adecuada en un grado creciente de intensidad, sobre todo en relación a la exigencia fisiológica. Pero, hemos de destacar que el ritmo de la clase, se ve interrumpido continuamente por el cambio de tareas. El tiempo de explicación de cada tarea es muy elevado, lo cual dificulta mantener la continuidad de la sesión. En relación a la duración de las tareas, podemos afirmar que es adecuada, pues se adapta a las necesidades del alumnado, pero en mi opinión, las tareas varían mucho entre ellas, sin incluir apenas variantes para hacerlas más dinámicas y esto dificulta la continuidad de las sesiones. Hay problemas en la distribución espacial de los grupos y en la interacción del docente con ellos, de hacerlo uno a uno, conseguiría mayor eficacia y un aprovechamiento mejor del tiempo de práctica motriz.

La participación del alumnado es activa y se ajusta a lo propuesto por el profesor, no se da lugar a participaciones genuinas del alumnado y ni a la creación de nuevas soluciones motrices, lo cual puede ser considerado desde ciertos paradigmas educativos como una gran deficiencia en la formación integral del alumnado. Si el alumnado no comprende adecuadamente la tarea o la realización es errónea, el docente corrige todas las veces necesarias hasta conseguir una realización adecuada. La dificultad de las tareas no es elevada y está ajustada a todos los niveles, pero en casi todas las tareas se limita a mecanismo de ejecución y en alguna al de percepción, el mecanismo de decisión, apenas se trabaja en las tareas propuestas.

Por último, las relaciones que se dan en clase pueden enmarcarse en dos grandes grupos: la relación docente-discente y la relación discente-discente. La relación docente-discente, se basa en feedback prescriptivo y la información inicial dada, donde se reitera una y otra vez en caso de error; por otro lado el docente promueve un clima afectivo positivo en el aula con sus interacciones, ya que favorece la relación entre el alumnado y la aparición de relaciones. Las relaciones discente-discente se basan sobre todo en relaciones de cooperación, o cooperación-oposición, no se han dado situaciones de competitividad extrema e insana entre el alumnado, el respeto ha sido un elemento predominante en todas las relaciones entre ellos. Me parece interesante recalcar el buen clima de aula y de aprendizaje que se respira en todos los grupos, lo cual es un elemento bastante significativo y representativo de la importancia dada a este aspecto por el docente.

La técnica de enseñanza más utilizada es la asignación de tareas. Esta situación puede estar debida a la formación inicial del docente y a la dificultad que implican métodos de enseñanza que den más responsabilidad al alumnado. Por otro lado, gran parte de las sesiones están construidas en torno a la exploración libre del alumnado y en sesiones de práctica libre, con el objetivo verbalizado del docente de aumentar la motivación y la implicación motriz del alumnado, buscando que a su vez, el alumnado experimente variedad de situaciones motrices.

Para terminar, el material disponible en las sesiones es escaso y está en mal estado, en muchos casos hay que inflar los balones en varias ocasiones en la misma sesión, lo cual dificulta el desarrollo de la misma. Pero las agrupaciones y las tareas diseñadas por el docente favorecen el uso más eficaz posible del mismo.

La segunda hoja de observación utilizada va muy relacionada con las creencias subyacentes al comportamiento docente, siguiendo la línea de análisis iniciada anteriormente en relación a las Orientaciones de Valor de Ennis y Chen (1994); en este caso vamos a analizar las conductas observadas en la práctica únicamente. Para su diseño hemos realizado una lista de control siguiendo las conductas que según Ennis y cols. (2008) son más representativas de cada uno de las Orientaciones de Valor (**Anexo 6.4**). Para su validación se ha seguido el mismo procedimiento que para el otro instrumento de la observación, consultando a un grupos de expertos en la materia, que han coincidido en la relevancia y adecuación de los ítems.

En las observaciones hemos sacado las siguientes conclusiones en relación a las creencias docentes, siguiendo el modelo de Ennis y Chen (1994):

No se ha dado ninguna conducta que venga relacionada con la orientación de valor del *Proceso de Aprendizaje*, excepto la presencia de *feedback* interpretativo en aquellas sesiones en las que el objetivo principal es el aprendizaje de habilidades motrices, solo 2 de las 10 realizadas, y que la evaluación se ha realizado siempre de forma criterial, siguiendo un criterio donde la mejora del alumno era el elemento central de la misma. Esta última perspectiva de evaluación criterial, tiene también mucha relación con la orientación de valor de *Autorrealización*, donde se busca la mejora personal y el crecimiento del alumnado.

En la primera de las orientaciones de valor, el *Dominio de la disciplina*, no se da ninguno de los ítems relacionados con conceptos teóricos, pues el docente le da muy poca importancia a los conocimientos del alumnado. En cambio se dan en todas las ocasiones tareas orientadas a la mejora de la condición física o al aprendizaje de habilidades motrices, siempre en la primera parte de la sesión, asumiendo por tanto la importancia que deben tener este aspecto en la Educación Física de la docente.

En cuanto a la *Integración ecológica*, es la orientación donde la mayor parte de los ítems se dan en todas las sesiones. Debido a dos cosas, en la mayoría de las sesiones, prácticamente toda la sesión o gran parte de ella se ha llevado a cabo práctica libre, por lo que el alumnado ha elegido qué quiere practicar y mejorar. En segundo lugar se ha proporcionado al alumnado una gran diversidad de actividades a realizar a lo largo de las sesiones y en mi opinión, contrapuesta a la de la docente, ninguna de las actividades practicadas han llevado a cabo un proceso de aprendizaje adecuado para lograr unos aprendizajes mínimos, por lo que se ha limitado a proporcionar experiencias motrices placenteras. Este último aspecto se encuentra dentro de esta orientación de valor que considera que la exposición del alumnado a variadas experiencias motrices y placenteras es la mejor forma de adherirlos a la práctica, así como que descubran la variedad de opciones para disfrutar de su motricidad.

Para terminar el análisis, nos vamos a dirigir a la última de las orientaciones de valor, *Orientación social*, nos encontramos con dos elementos fundamentalmente: la capacidad crítica, orientada a la emancipación del alumnado; y la cohesión grupal y las normas sociales, orientadas a mantener un buen clima en el aula.

De la primera parte, no hemos tenido evidencias en la realidad de que se dé ninguna circunstancia en la que a enseñanza promueva este tipo de aprendizajes. Por otro lado, tenemos evidencias en todas las sesiones de que se promueven el respeto, las relaciones de amistad entre el alumnado, la aceptación de las normas sociales, el trabajo en equipo y la cooperación y sobre todo, porque incluye todos los aspectos mencionados anteriormente, la creación de un clima de aula seguro a nivel físico y emocional, donde puedan llevarse a cabo todos los aprendizajes propuestos.

En síntesis, para esta segunda finalidad de la observación consistente en valorar sobre la práctica la correspondencia de los comportamientos docentes con las Orientaciones de Valor de Ennis y cols. (1994; 2008), se puede concluir que la docente tiene una marcada orientación sobre la práctica en torno a tres tipos de creencias:

- El *Dominio de la disciplina*, donde se pone el énfasis en la mejora de la competencia motriz, de la condición física y el aprendizaje de la normativa de los juegos deportivos, sin tener en cuenta la importancia de los aspectos teóricos de la materia, que enriquecen y ayudan a la formación integral del alumnado.

- La *Integración ecológica* poniendo el eje del trabajo sobre todo en la variedad de experiencias motrices, buscando un aumento de la motivación y de la práctica motriz, todo ello sin una secuenciación adecuada que dificulta el logro de los objetivos planteados.
- Y por último la *Orientación social*, donde se coloca el foco atencional sobre aspectos de comportamiento, respeto a las normas y la creación de un clima de aula positivo, en muchos casos estas situaciones se producen solas, no hay acciones concretas programadas y llevadas a cabo de forma secuenciada para favorecer esto, lo que dificulta una estabilidad entre los diferentes grupos del centro en este aspecto.
- Todas las creencias se llevan a cabo de forma ambivalente y difusa, sin concretar ninguna del todo, se abordan las tres por encima y sin profundizar, ni trabajar exhaustivamente sobre ellas. Esto provoca una sensación de falta de solidez en la enseñanza de materia, echando aprendizajes que pueden ser considerados básicos para lograr una educación holística, tales como, la capacidad crítico, la capacidad de autodirección, de autogestión, de reflexión..etc.

2.3 Análisis de la entrevista a la docente.

Entendemos el currículo interpretado como la comprensión y reinterpretación que hace del currículo oficial cada docente en su programación, en función de: la formación recibida, la experiencia docente, las exigencias de la sociedad y las creencias de cada docente, que a su vez están influenciadas por los factores anteriores.

Buscamos comprender qué creencias y expectativas subyacen a la construcción del currículo por parte del docente y cómo influyen durante todo el proceso de transmisión; obteniendo información para saber si lo que el docente comprende por Educación Física, es a su vez lo que trasmite.

Para conocer las creencias subyacentes al pensamiento del docente, hemos utilizado, siguiendo en su mayor parte una metodología cualitativa, la entrevista como técnica de investigación.

En efecto, llevamos a cabo una entrevista en profundidad con el docente, para comprender de forma más completa todo el proceso de pensamiento que subyace al currículo expresado en la documentación e impartido en las sesiones de clase. De forma que podamos obtener la mayor cantidad de información relacionada con la forma en que interpreta el currículo la docente. A continuación vamos a exponer las conclusiones derivadas del análisis de la misma. En el **Anexo 6.7**. se puede consultar la transcripción completa de la entrevista.

La docente considera que el requerimiento principal de la sociedad hacia la Educación Física es conseguir que el alumnado se mueva, favoreciendo así un desarrollo físico adecuado:

Los alumnos tienen que moverse...el movimiento es vida, como no te muevas cada vez es peor.

Considera que la Educación Física debería responder a esta demanda o al menos intentarlo, puesto que a veces las circunstancias familiares imposibilitan esta práctica:

P- ¿Es posible que la EF responda a esta demanda?

R- Yo creo que deberíamos, tendríamos que responder, por eso nuestra labor es importante, sobre todo en los centro públicos, en los privados los chicos tienen recursos económicos para hacer lo que sea, pero aquí yo tengo chicas que les gustaría hacer gimnasia, ir a baile y no pueden." Hasta ahora el discurso sigue marcado en la orientación de valor relacionada con la integración ecológica,

integrando la necesidades sociales con las personales o concretas del centro y a su vez retirando toda carga académica de la materia, de tal modo, que la única constante es el movimiento del alumnado, independientemente de lo que aprenda: Yo, muchas veces lo que trato es del movimiento en sí, a veces me fijo menos en lo técnico, pueden hacerlo mal, pero al menos se han movido, nuestra labor aquí no es sacar equipos, es que tengan una base de todo y que sepan un poquito de todo, y esos conocimientos quizás te permitan en un futuro entrar en un equipo, pero nuestra labor es mas general.

Declara que la asignatura se está teorizando mucho, cuando en su opinión es puramente procedimental:

Nuestra asignatura es práctica, ahora es mucho saber, mucha teoría y después la práctica en que se queda, al final mucha teoría y poco movimiento.

Cuando hablamos de que objetivo debería ser el principal para toda la etapa, observamos que sigue en la misma línea del discurso anterior, enfatizando sobre todo la necesidad de movimiento en las clases. La docente señala como objetivo de la etapa que tengan claro que deben hacer deporte.

En relación al peso de las habilidades motrices y de la condición física en el currículo, los considera importantes y básicos para que el alumnado se desenvuelva adecuadamente en el aula. Afirmando que dedica tiempo en los primeros trimestres en el desarrollo de la condición física y en los trimestres posteriores en el aprendizaje de tareas motrices.

Considera que el aprendizaje clave para la Educación Física es la mejora de la convivencia entre el alumnado, afirmando que es básico y principal para culminar con éxito la etapa:

Me gusta ver como tienen mucha mejor convivencia, han aprendido habilidades sociales, mas compañerismo, creo que a veces cuando tiene algún problema lo solucionan mejor, el jugar y ver otra faceta de los compañeros les ayuda a entenderse mejor.

Considera también que la Educación Física es un medio ideal para el aprendizaje de normas sociales, para el desarrollo de la capacidad de empatía, y en general para el aprendizaje de valores, siempre reconduciendo la práctica que en muchas ocasiones no es educativa en sí misma.

En cuanto a dejar al alumnado decidir qué quiere aprender y cómo, no afirma que considera dicho aprendizaje algo importante, reservándose el derecho a construir el currículo de forma unilateral.

La docente afirma que desarrolla pocos contenidos y de forma extensa y en profundidad.

Yo lo que prefiero es más práctica y estén más tiempo con una cosa y se dispersen menos, por ejemplo en baloncesto, hago como cuatro sesiones y luego intercalo partidillos para que vayan cogiendo práctica y usando lo aprendido.

En su parecer cuatro sesiones son suficientes, para el aprendizaje de los contenidos motrices propuestos, nuestro análisis crítico de dicha situación dista mucho de la opinión de docente, consideramos necesario al menos 10-12 sesiones para que el alumnado adquiera una competencia motriz mínima para poder disfrutar con dignidad de las tareas propuestas.

Otro de los aspectos más importantes que encuadran su docencia en la integración ecológica es la importancia que da al disfrute del alumno como medio para el aprendizaje:

P- ¿Es importante que se diviertan?

R- Sí y además podemos conseguir que aprendan y se diviertan". Ya que afirma que es necesario que estos se diviertan para poder adherirse a la práctica. De este modo se combinan y se satisfacen las necesidades del alumnado (pasárselo bien), las del docente y de la sociedad (que se muevan).

2.4 Análisis de los cuestionarios al alumnado

Consideramos como currículo vivenciado aquello que recibe el alumnado a través de los objetivos, contenidos, tareas, técnicas de enseñanza y demás elementos de currículo que imparte el docente en el aula. Está compuesto por lo que el alumnado aprende, la percepción de los aprendizajes y la percepción que tiene de la Educación Física.

Buscamos en definitiva comprender que entiende el alumnado por Educación Física y qué percibe y qué aprende en el aula, respondiendo a los siguientes interrogantes: ¿Qué es la EF?; ¿Cuál es la función de la EF en el sistema educativo? ¿Qué es lo relevante en EF? ¿Qué aprendo en EF? ¿Qué espero de la EF? y ¿Por qué?.

Para ello utilizaremos como punto de referencia las Orientaciones de Valor (Ennis y Chen, 1993), utilizando las categorías e ítems del Inventario de Orientaciones de Valor (*Value Orientations Inventory*), un instrumento diseñado por Ennis y Chen (1993) para identificar las creencias docentes subyacentes al currículo de Educación Física. El VOI nos sirve para conceptualizar las diferentes perspectivas que pueden tenerse de la EF y así conocer el pensamiento del alumnado.

El instrumento que nos va a permitir conocer como vivencia el alumnado el currículo de Educación Física, es el cuestionario de las Orientaciones de Valor adaptado al alumnado, mediante el cual y utilizando una metodología cuantitativa, pretendemos obtener una imagen coherente y generalizada del pensamiento del alumnado sobre el currículo que ha vivenciado a lo largo de la etapa educativa. El diseño del cuestionario que se le ha pasado al alumnado se encuentra en el **Anexo 6.5**.

El cuestionario siguió un proceso de validación de tres pasos. El primero fue la distribución del cuestionario a un grupo de expertos, profesores de Educación Física de secundaria en servicio y en formación, que recibieron el cuestionario y la información que se busca con cada ítem, así como una pequeña explicación de lo que son las Orientaciones de Valor, para que comprendieran la función del mismo y pudieran valorar la relevancia de la información que se pretendía conseguir en relación a dicha situación.

El segundo paso consistió en la distribución del cuestionario a alumnos del mismo centro en el que iba a realizarse la investigación, para imitar las características socio-culturales del alumnado. Los cuestionarios se repartieron a alumnos de un nivel inferior al del alumnado participante, en este caso a alumnado de 3º de la ESO de ambos géneros, recreando la situación del estudio original. Si los ítems son comprendidos por el alumnado de un nivel inferior, consideraremos que son adecuados para el alumno de 4º ESO.

Finalmente, después de todo el proceso de validación, el cuestionario quedó integrado por 32 ítems, con la siguiente distribución en referencia a las Orientaciones de Valor: *Dominio de la Disciplina*, con 6 ítems; *Proceso de Aprendizaje*, con 5 ítems; *Autorrealización*, con 7 ítems; *Integración Ecológica*, con 5 ítems; y por último, *Orientación Social*, con 9 ítems.

En el último paso realizamos la prueba del coeficiente Alpha-Cronbach para valorar la consistencia y la validez del instrumento y de los datos obtenidos. Obteniendo un resultado 0.9 (Tabla I.), que según George y Mallery (2003, p. 231), es un coeficiente de consistencia y validez interna del instrumento excelente.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,930	,930	32

Tabla 1. Coeficiente Alpha-Cronbach (SPSS V. 21)

Los participantes han sido seleccionados de forma intencionada por cumplir una serie de características que nos van a permitir obtener la información que necesitamos para el presente análisis del currículo. Hemos seleccionado a 58 alumnas y alumnos del centro educativo, repartiendo los porcentajes de género a un nivel muy similar entre ambos, aunque de acuerdo con la media estándar de la población española, el porcentaje del género femenino es ligeramente superior. Todos los participantes pertenecen al cuarto nivel educativo de la etapa secundaria, debido a que son los que con toda seguridad han vivenciado el currículo completo de Educación Física durante toda la etapa, aparte de poseer la madurez y la capacidad crítica necesaria para expresar más concretamente sus percepciones y generar y extraer conclusiones provechosas a las preguntas formuladas entre las relaciones que se puedan encontrar entre las variables de la investigación. Debido a nivel educativo al que pertenecen todos el alumnado participante posee una edad comprendida entre las 15 y los 18 años.

Para el análisis de los cuestionarios se ha procedido a introducir los datos en el programa SPSS V.21, donde posteriormente se han obtenido tablas de frecuencia, utilizando principalmente el estadístico descriptivo de la moda, para saber cuántas veces se han repetido las respuestas del alumnado. Para el análisis de los cuestionarios, se ha recogido los porcentajes de frecuencia con el que el alumnado ha respondido afirmativamente (más del 50% de los encuestados estaba algo de acuerdo o totalmente de acuerdo) o negativamente (más del 50% de los encuestados estaba algo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo) a las afirmaciones realizadas en el cuestionario.

Después del análisis el 100% de los casos han sido válidos. Los resultados obtenidos se han recogido en una tabla (**Anexo 6.6**). Presentamos una versión muy sintetizada de la misma en un cuadro resumen (Tabla 2.)

De los resultados podemos extraer las siguientes conclusiones:

Nos encontramos con que el alumnado identifica la Educación Física en muchos de los casos con la orientación de valor de *Dominio de la disciplina*, estando totalmente de acuerdo en gran parte de los casos con que la EF es aprender habilidades motrices, mejorar la condición física y aprender las normas de los diferentes deportes que existen. En relación al currículo de EF como medio para el aprendizaje del funcionamiento del cuerpo humano están en desacuerdo, como se refleja en la tabla del **Anexo 6.6**.

<i>Dominio de la disciplina</i> (6 ítems)	El 100% de las afirmaciones tienen resultados positivos.
<i>Proceso de aprendizaje</i> (5 ítems)	60% de las afirmaciones tienen resultados negativos.
<i>Autorrealización</i> (7 ítems)	50 % de los resultados son negativos y 50% positivos.
<i>Integración ecológica</i> (5 ítems)	60% de los resultados son positivos.
<i>Orientación social</i> (9 ítems)	55% de los resultados son positivos.

Tabla 2. Cuadro-resumen del análisis de los cuestionarios.

Los alumnos se encuentran divididos en cuanto a si la Educación Física, es importante para aprender hábitos de vida y de ocio saludables, ya que la mitad se encuentra en desacuerdo y la otra parte algo de acuerdo con tal afirmación, lo que supone una ambivalencia. Puede ser debida a un discurso muy limitado del docente en este sentido, pero reforzado por el discurso de la sociedad en relación a la EF (BOE, 2006; 2013), tal cual se refleja en la tabla del **Anexo 6.6**.

En relación al *Proceso de aprendizaje*, los alumnos están bastante en desacuerdo con que la Educación Física que ellos conocen corresponda a los ítems que se les han expuesto para valorar la importancia de este concepto de EF. En cambio consideran que la EF sí que se encarga de enseñar a comprender y reflexionar el cómo se hacen los movimientos y por qué; es destacable que en el resto de ítems que van a en relación al mismo concepto de EF, pero descomponiendo el proceso, no están de acuerdo, puede ser que aquí la percepción que ellos tiene y lo que hacen en el aula entren en opiniones contrapuestas, por eso esta disparidad en la respuesta.

Para terminar, el alumnado se encuentra totalmente de acuerdo en que la evaluación se lleva a cabo siguiendo unos criterios personales e individuales, valorando la mejora del alumnado, circunstancia que coincide con lo expresado por el docente en la entrevista.

La orientación de valor relacionada con el crecimiento y realización personal del alumnado como elemento clave de la Educación Física, no tiene mucha representatividad en el pensamiento del alumno. Todos los ítems tienen puntuaciones muy bajas, pues el alumnado no considera que sea parte de la EF el hecho de diseñar mis propios objetivos de aprendizaje, ni las secuencias para aprender movimientos que me interesen, ni tampoco el hecho de reflexionar sobre mis hábitos de vida intentando mejorar mi condiciones de vida.

En cambio, sí que están totalmente de acuerdo en que en la Educación Física tienen cierto poder de decisión, cómo que pueden decidir que deportes realizar a lo largo del año o qué hacer en cada una de las sesiones.

En relación con la *Integración ecológica*, casi todos los alumnos están de acuerdo (Algo de acuerdo y totalmente de acuerdo) en todos los ítems, lo cual supone un nivel de acuerdo que no se ha producido en orientaciones de valor anteriores.

Destacan sobre todo dos ítems en cuanto a nivel de acuerdo, el primero relacionado con la cantidad de prácticas diferentes en las sesiones de Educación Física, donde el alumnado considera que proporcionar una variedad elevada de experiencias motrices es una función de la EF. El otro ítem donde se produce un gran consenso es en el hecho de que el alumnado disfrute de las sesiones de EF.

Para terminar seguimos con la última de las orientaciones de valor, se trata de la *Orientación social* de la Educación Física. En ella se buscan objetivos de cohesión, educación y transformación social. A diferencia de lo ocurrido en la anterior, nos encontramos con que hay una disparidad de opiniones entre el alumnado en relación a muchos ítems, aquellos, que tiene que ver con mejorar la relación del grupo, el respeto, al tolerancia y la deportividad, y aquellos que se relacionan con habilidades de negociación, capacidad crítica y empoderamiento del alumnado para el cambio social. Ambas corrientes son integradas dentro de esta orientación de valor, no son contrapuestas pero si se trata de dos niveles de profundidad en relación al currículo de EF a nivel de educación social.

El alumnado coincide en todos aquellos ítems relacionados con valores que hace que la convivencia en el grupo sea mejor, habiendo un gran acuerdo entre todo el alumnado. El alumnado considera que no es un tema relacionado con la Educación Física, tal cual se refleja en los resultados de los cuestionarios (**Anexo 6.6**), todo el tema relacionado con el desarrollo de la capacidad crítica, de habilidades de negociación, el desarrollo de habilidades de toma de decisiones y de valoración de alternativas; adquiriendo un sensación de autocontrol y autocompetencia.

Encontramos un currículo vivenciado por el alumnado, pobre en varios sentidos, y que pone en riesgo la educación integral del mismo a través de la Educación Física, ya que no hay representación de las cinco Orientaciones de Valor, y las que salen realmente representadas, solo lo hacen de forma parcial y desequilibrada.

2.5 Informe síntesis del análisis: fortalezas y debilidades.

A continuación vamos a proceder a analizar detalladamente la enseñanza en su conjunto e ir exponiendo las manifestaciones más relevantes en relación a las Orientaciones de Valor subyacentes. Como se ha expuesto previamente a la realización del análisis, se ha considerado relevante realizar dicho proceso utilizando como eje de referencia el trabajo de Jewett, Bain y Ennis (1995), sobre las creencias subyacentes al currículo de EF, así como las de Ennis y Chen (1993; 1997; 2008) y Tinning (1996).

Podemos en primer lugar situar el concepto de Educación Física del docente observando únicamente la programación escrita y las afirmaciones realizadas en la primera parte de la entrevista en un discurso de rendimiento (Tinning, 1996), con el único fin de transmitir conocimientos al alumnado y conseguir en él una serie de aprendizajes y desarrollo de habilidades motrices que les permitan llevar una vida activa y saludable. El único objetivo de la EF en el centro es la adaptación del ser humano al medio, a través de la motricidad, de forma que sea capaz de moverse con naturalidad y eficacia en los entornos naturales y socio-culturales con los que tenga necesidad de interaccionar.

En este sentido, la triangulación con el resto de instrumentos nos da un resultado un poco ambiguo, puesto que la docente lleva a cabo un modelo de Educación Física a su vez, en base a las observaciones realizadas, realmente basado en la participación del alumno y en el disfrute de la motricidad, pero con pequeñas pinceladas del discurso del rendimiento, tales como la importancia de la condición física y del aprendizaje de habilidades motrices. Creo en este sentido que el documento de la programación es una declaración de medias intenciones, ocultando aparte de las intenciones reales del docente, con el fin de no tener que exponer de forma evidente sus objetivos y expectativas como docente. Esta situación puede deberse por que se produce un choque entre la formación inicial recibida, el cómo transmitir la importancia de la motricidad y las creencias subyacentes al currículo.

La primera y la más presente en todo el análisis es la orientación hacia el *Dominio de la disciplina*. El objetivo principal es la trasmisión del conocimiento y de las habilidades propias de la asignatura de Educación Física, buscando mejorar la competencia en todo el

alumnado. Estructurando de este modo el contenido del currículo entorno a los conocimientos científicos de la disciplina; entendemos estos como el entendimiento de las reglas de los deportes, así como de las estrategias y los principios asociados al incremento del rendimiento. En este caso el objetivo principal del currículo es transmitir conocimientos y una serie de habilidades que refleja la firme creencia de docente de que a través de estos conocimientos el alumnado va a desarrollar una serie de capacidades y de actitudes que van a favorecer su integración en las prácticas motrices y por tanto un estilo de vida más activo.

Podemos decir que el docente considera que este tipo de aprendizajes favorecen un modelo de Educación Física relacionado con la salud; Las investigaciones demuestran que la base del desarrollo de una vida activa radica en la comprensión y en la reflexión crítica sobre la actividad física, la salud, el uso positivo de ocio... (Kirk, 2010). Este es principalmente una de las lacras de la programación del centro, la ausencia de trabajo cognitivo del alumnado, primando la trasmisión unidireccional de conocimientos y el aprendizaje pasivo. De este modo aunque prima la orientación del Dominio de la Disciplina en la ideología subyacente, en la práctica, la falta de rigor científico, de programación y de trabajo teórico desvirtúa los aprendizajes adquiridos por el alumnado, suponiendo esta situación una deficiencia muy grande dentro del currículo. En este sentido tanto la entrevista, como las observaciones y la opinión del alumnado coinciden en esta idea.

Encontramos dos orientaciones que no están prácticamente presentes en la enseñanza analizada. La primera es la orientación hacia la *Autorrealización* del alumnado y la segunda es la del *Proceso de aprendizaje*.

En relación a la primera la única presencia en el currículo es la evaluación criterial llevada a cabo en la práctica por la docente. Esto coincide por una parte con el discurso docente, y con la opinión del alumnado, por lo que habría una concordancia entre la ideología y la intervención educativa posterior en este aspecto. Ambos instrumentos, recogen información sobre que ambos agentes del proceso educativo consideran que la evaluación se lleva a cabo siguiendo unos criterios personales e individuales, valorando ante todo la mejora del alumnado.

La *Orientación Social* está muy presente, según la información recogida por los tres instrumentos en cuanto a la ideología subyacente al currículo, sobre todo, la parte relacionada con el desarrollo el aprendizaje de habilidades de relación interpersonales entre el alumnado. Considerando la docente que es el objetivo principal de la materia para la etapa de secundaria, lo cual sitúa dichos aprendizajes como la prioridad entre en resto de creencias que se trasmite en el aula.

Esta situación está acorde a la localización del centro y la situación socio-cultural del alumnado, debido al entorno y las circunstancias sociales en las que viven. El docente en la acción y en la entrevista centra mucho el foco de atención en un par de aspectos de dicha orientación de valor. En el caso de las orientaciones de valor pone mucho énfasis en el desarrollo de una serie de habilidades, comportamientos y actitudes que permitan a los alumnos llevar una vida sana a nivel social, manteniendo unos valores firmes y basados en una adecuada ética, así como regulen sus interacciones con sus iguales de acuerdo a las normas sociales estipuladas en esta sociedad. Todo esto con el objetivo de lograr una futura integración social de alumnos que les permita medrar en el futuro.

Para ello observamos cómo crear un buen clima de aula donde se adquieran valores como la cooperación, la deportividad, la participación equitativa y la igualdad de oportunidades, la responsabilidad y el respeto por los demás, independientemente de la condición personal y socio-cultural de cada uno.

Por último, encontramos la presencia de la orientación de valor de *Integración Ecológica*. La programación es capaz de estructurar el currículo en la relación alumno-entorno-grupo-obligaciones curriculares de la materia, favoreciendo la creación de significados personales en función de las situaciones motrices.

Esta es la más significativa de todas, donde se produce una mayor concordancia entre los instrumentos de análisis de la enseñanza, obteniendo una triangulación positiva en todos los casos en al menos tres de ellos: lo que se programa, lo que se hace en clase y lo que declara el alumnado. Esta triangulación sostiene que una de las funciones de la Educación Física es que el alumnado disfrute de variedad de experiencias motrices diferentes. Aunque estos datos contradicen las declaraciones del docente, que se muestra en contra de tal concepto de la materia y prefiere desarrollar contenidos en profundidad. Atribuimos esta contraposición de opiniones, a un entendimiento diferente de la realidad por parte de los implicados.

Donde sí se produce un acuerdo entre todos los instrumentos, es en que el alumnado disfrute de las prácticas motrices a las que se ve expuesto como medio para la adherencia a la actividad física, convirtiéndola en parte de su estilo de vida, durante toda su etapa adulta.

Esta Orientación de Valor requiere de un gran proyecto educativo, unas creencias sólidas y unas acciones pedagógicas concretas para lograr un currículo sólido que promueva el desarrollo integral de individuo. Si no se realiza este proceso adecuadamente se consigue desvirtuar la asignatura, desequilibrando y pervirtiendo los procesos de aprendizaje. La docente favorece que el alumnado viva muchas situaciones motrices, siempre satisfactorias y placenteras, buscando que cree sus propios significados y que aprenda y valore diferentes formas de motricidad; pero no se da forma a estas prácticas, ni se favorecen aprendizajes motrices suficientes para disfrutar de la motricidad de forma adecuada, ya que se limita en gran parte a juego y a experimentación libre, tanto de ayuda del docente, como de otros compañeros más competentes, lo que rompe con el concepto de zona de desarrollo próximo, base del constructivismo y de la actual ley educativa (BOE, 2006).

2.5.1 Fortalezas del proyecto educativo de la materia

Como fortalezas del proyecto podemos situar la buena base ideológica que se muestra después del análisis de la programación y del discurso docente, y que parece sustentar el currículo de Educación Física. Como características principales del mismo que justifiquen esta opinión situamos:

- La evaluación criterial llevada a cabo, valorando el progreso personal del alumnado acorde a sus capacidades.
- La búsqueda de una elevada implicación motriz del alumnado, mediante sesiones muy dinámicas. Aunque no se logre dicha implicación siempre, sobre todo por la falta de propuestas motrices y guía del docente al alumnado en las sesiones de práctica libre.
- Situar el foco principal de la materia en el desarrollo de valores y aprendizajes a nivel social. Que aunque no debería ser el único, es uno de los aspectos más importantes de todas las materias, incluido esta, para lograr una educación integral del individuo.
- La búsqueda del disfrute de la motricidad por parte del alumnado, que favorezca su adherencia a la práctica. Si el alumnado no disfruta del movimiento, difícilmente podremos conseguir que decida ocupar su tiempo de ocio a través de prácticas físicas.
- Exposición del alumnado a variedad de experiencias motrices, que permitan al alumnado vivenciar diferentes tipos de motricidad, de tal modo que pueda escoger posteriormente que actividades prefiere practicar. Cuanto mayor sea el número más posibilidades hay de que el alumnado encuentre alguna que le resulte placentera, consiguiendo así el objetivo del punto anterior.

2.5.2 Debilidades del proyecto educativo de la materia

La misma fortaleza de la anterior, se convierte desde el punto de vista objetivo de la realidad en una debilidad. Nos encontramos con una buena base ideológica, pero poco completa, ya que faltan aspectos relevantes para formar un currículo equilibrado que realmente conduzca al alumnado a la esperada formación holística que se pretende de cualquier asignatura del sistema educativo. Muy ambivalente y con intenciones poco claras.

Todos los aspectos de la enseñanza relacionados con las diferentes Orientaciones de Valor se llevan a cabo de forma ambivalente y difusa, sin concretar ninguna del todo. Abordando únicamente tres y sin profundizar exhaustivamente en ninguna. Esto provoca una sensación de falta de solidez en la enseñanza de materia, perdiendo aprendizajes que pueden ser considerados básicos para lograr una educación holística, tales como, la capacidad crítica, la capacidad de autodirección y de autogestión. A esto podemos añadirle ciertas habilidades intrapersonales en relación al aspecto motriz, emocional y psicológico, que se deberían abordar desde la Educación Física, como por ejemplo, la capacidad de valorar el estado físico de cada uno y de gestionar el disfrute de la propia motricidad.

Esta incoherencia entre intenciones educativas y acciones pedagógicas concretas provoca que el proyecto educativo se quede en nada realmente, en simplemente práctica libre y recreo, para que el alumnado libere tensiones acumuladas en otras materias o facetas de su vida diaria.

2.5.3 Posibles líneas de mejora

Para lograr un currículo equilibrado que promueva el aprendizaje de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan adquirir las competencias del currículo de Educación Física, es necesario completar el currículo de la asignatura tomando ciertas decisiones pedagógicas que expondremos a continuación. De este modo favorecemos la educación integral del alumnado a través de los contenidos de la materia. Para estructurar adecuadamente el currículo y lograr lo propuesto anteriormente, al llevarlo a la práctica se debe conseguir:

- Un aprendizaje significativo de habilidades, que permita un disfrute digno de la motricidad en cualquiera de sus formas. Para ello se hace necesario una serie de recursos metodológicos para la enseñanza de la Educación Física. Ya que hemos observado una pobreza en las posibilidades de aprendizaje y adaptación a todo el alumnado de las tareas, de la metodología y de técnicas de enseñanza, que se puede considerar un elemento limitante para lograr los objetivos de la materia para la etapa secundaria (BOE, 2006).
- Desarrollo de habilidades críticas que permitan el desarrollo de la capacidad de emancipación del alumnado y contribuyan de forma proactiva a la reconstrucción de una sociedad más justa, libre y digna.
- Secuenciación y programación adecuada de las acciones pedagógicas necesarias para el desarrollo de las habilidades sociales y la adquisición de los valores, para asegurar una igualdad de aprendizajes en todos los grupos del centro.
- Promoción de la capacidad de autonomía del alumnado, a través de las habilidades de autoconocimiento, autodirección y autogestión del alumnado, que han demostrado ser elementos clave para el desarrollo positivo de los jóvenes (Hellison, 1995).
- Desarrollo de la capacidad de auto y coaprendizaje, como herramientas para conseguir todos los objetivos, independientemente de las limitaciones personales, de acuerdo a la teoría constructivista del aprendizaje (Padilla Partida, 2010). Asegurando también de este modo que el alumnado será autónomo durante el resto de su etapa adulta, permitiéndole seguir formándose fuera de las instituciones formales de educación, si así

es su deseo, pudiendo ejercer de este modo su libertad de elección como ciudadano de pleno derecho.

- Enseñanza de conocimientos y contenidos conceptuales para lograr educar físicamente al alumnado. Pues solo se le puede considerar en tal estado si tiene la competencia completa en relación a su motricidad: Querer hacer, Saber hacer y Saber cómo hacer, requiriendo sobre todo la última de ellas para su completa adquisición, conocimientos teóricos, declarativos y activación cognitiva de los estudiantes.

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN QUE SE DESEARÍA CONTRIBUIR A MEJORAR

Después del análisis realizado, la contradicción entre las creencias subyacentes al currículo y las acciones pedagógicas para llevarlas a la práctica, dificulta especialmente que el alumnado del centro educativo analizado reciba una educación física adecuada, que les permita integrarse adecuadamente con el medio, favoreciendo un desarrollo motor, psicológico, social y emocional positivo.

Para alcanzar esta educación integral, que es el objetivo, en definitiva, de todo sistema educativo (BOE, 2006), el currículo debe estar equilibrado, desarrollando todos los contenidos con la finalidad de lograr los objetivos y que esto favorezcan a su vez la adquisición de las competencias básicas de la etapa, fin último de toda acciones pedagógicas que se llevan a cabo en un centro educativo.

En un currículo equilibrado debemos ver representadas en la práctica todas las orientaciones de la educación física, de forma clara y efectiva. Cada una de ellas representa una faceta de la materia que conduce hacia un desarrollo adecuado de los jóvenes. La ausencia de una de ellas o de varias, crearía un desequilibrio en el crecimiento motriz, psicológico, social o emocional del alumnado. Se hace, por lo tanto, especialmente necesario desarrollar todos los aspectos de la materia para lograr educar físicamente al alumnado desde una perspectiva holística.

Como señala Santos Guerra (2015) "Los cimientos de esa sociedad justa y hermosa que todo queremos se construyen a través de una verdadera educación. Una educación que no es mera instrucción, ni mera socialización ni, por supuesto, mero adoctrinamiento. Una educación entendida como un proceso que nos ayuda a pensar críticamente para entender el mundo y que nos impulsa a ser solidarios y compasivos son los demás."

3.1 La descripción de la situación reto: La educación integral a través de la motricidad

La intención principal de la ciencia de la motricidad humana debería ser trasladarse desde lo puramente físico a una educación holística del ser humano través del movimiento (Le Boulch y Brest, 1986), contribuyendo al desarrollo de todas las capacidades del individuo. La complejidad del ser humano presente en las aulas escolares, obliga a la Educación Física a atender al cuerpo, a la mente racional y emocional, a las capacidades volitivas, los instintos primitivos y a los requisitos de la sociedad. La ciencia de la motricidad humana es "el cuerpo en acto, es virtualidad para la acción, es el movimiento intencional de trascender y trascenderse" (Sergio, 2009, p. 31).

Una de las ideas principales de la ciencia de la motricidad humana es que la Educación Física, mientras siga siendo física, seguirá alienando los cuerpos, y como cuerpo y sujeto son inseparables, seguirá alienando a los sujetos, por tanto, no siendo verdadera educación (Trigo y Montoya, 2007). Para que ello no ocurra es importante comenzar considerando que el ser humano no tiene un cuerpo sino que es cuerpo, pues la realidad corporal no es anexa al ser humano sino que es el ser humano en sí mismo (Moreno-Doña, Campos-Vidal y Almonacid-Fierro, 2012).

Según Toro (2007), mientras nuestra asignatura siga siendo física, seguirá obedeciendo a una racionalidad técnica o instrumental (Tinning, 1996), por lo que se propone adentrarse en la concepción del hombre como unidad. Debemos por ello darle una finalidad nueva y más completa a la educación física, no solo orientada al cuerpo y al movimiento, sino a la acción humana en sí misma, pues en la acción humana se despliega toda la complejidad integral del ser humano (Moreno-Doña y cols., 2012). La Educación Física y por extensión, el docente como elemento clave en la conducción de la materia, debe orientar las conductas

humanas llevadas a cabo en el ámbito educativo-escolar hacia el desarrollo humano de forma integral, abordando todas las facetas del ser.

En el informe de la Unesco para la educación del siglo XXI se sostiene este concepto, de que todo sistema educativo debe promover una educación integral del ser humano. La Educación Física como parte de ese sistema educativa debe por tanto colaborar y aportar al desarrollo integral del alumnado. El informe propone cuatro pilares básicos de la educación física para lograr una educación integral de os jóvenes que les permita y nos permita, como sociedad, enfrentarnos a los retos del nuevo siglo (Delors, 1996).

Estos cuatro pilares son (Delors, 1996):

1. *Aprender a conocer*: adquirir los recursos necesarios para comprender el mundo.
2. *Aprender a hacer*: para poder relacionarse e influir en el entorno.
3. *Aprender a vivir*: ser capaz de cooperar y convivir en sociedad, participando en las actividades humanas.
4. *Aprender a ser*: como proceso fundamental de humanización del individuo, que recoge los anteriores, además de buscar el desarrollo de las habilidades para conocerse uno mismo y vivir en paz con nuestras características personales.

En el ámbito educativo se produce un desequilibrio entre estos cuatro pilares priorizando lo académico y lo procedimental, también este último aspecto con un peso marginal en el sistema educativo, sobre otro tipo de aprendizajes: a nivel social, personal, afectivo....etc. Se manifiesta explícitamente tanto por parte del profesorado, como del alumnado y de las familias un especial interés en lo académico olvidándose en muchas ocasiones de educar lo humano, pensando que las habilidades, conocimientos y valores que nos convierten en persona son innatos, olvidándonos de que las instituciones educativas juegan un papel fundamental en la trasmisión y reproducción de estos aprendizajes y por extensión en la construcción de la sociedad en la que vivimos.

En relación a los aspectos humanos, si bien es cierto que en los proyectos educativos se proclama y se define la necesidad de una educación integral de las personas, una educación que integre las dimensiones cognitiva, afectiva y social del individuo, el interés por introducir elementos de cambio para un avance en este sentido es muy reducido, seguimos priorizando los aspectos académicos, sobre todos los demás.

No se aborda de forma directa este tipo de aprendizajes, se consideran de una forma más bien implícita; y aun cuando a veces se explicita, sucede en la práctica que a menudo, y en el mejor de los casos, esto se reduce a establecer una buena dinámica en las relaciones personales y un ambiente afectuoso en el aula que favorezca la participación, el diálogo y la comunicación entre el alumnado y el profesorado, como si ello fuera suficiente para integrar en el aprendizaje la racionalidad, la afectividad y la socialización de las personas que aprenden (Busquets, 1998).

Sin duda, elementos como la participación, el diálogo, el trabajo en un ambiente afectuoso y la existencia de relaciones interpersonales positivas constituyen aspectos necesarios e imprescindibles, pero no suficientes, para el desarrollo de una educación integral de la persona (Busquets, 1998). Es necesario una programación adecuada de una secuencia de acciones pedagógicas que permitan a los estudiantes alcanzar los aprendizajes necesarios para desarrollar sus aspectos sociales y emocionales (Pérez-Pueyo y cols., 2010), al igual que programamos una secuencia adecuada para el desarrollo de aprendizajes motores o cognitivos. Si el alumnado no realiza un aprendizaje relacionado con las habilidades afectivas, intrapersonales e interpersonales, en el que se considere el significado e importancia de las diversas actitudes, comportamientos y manifestaciones emotivas tanto propias como de las demás personas, quedará a merced del medio que le rodea en el que,

como bien sabemos, predominan modelos de respuesta agresiva, incontrolada y en muchas ocasiones ineficaz y destructiva (Busquets, 1998).

Motricidad, razonamiento, afectividad y socialización deben de ser tratados como elementos integrantes del comportamiento humano susceptibles de ser objeto de desarrollo y aprendizaje; y es precisamente en este último proceso donde estos elementos se muestran en una interacción continua. Recientes estudios psicológicos ponen de manifiesto la existencia de estrechos vínculos entre la inteligencia y la afectividad, reflejados en procesos de enseñanza y aprendizaje (Busquets, 1998).

En los siguientes apartados del presente trabajo vamos a exponer cómo podemos contribuir desde la materia de Educación Física a este ideal de la formación integral de los jóvenes, buscando responder y dar forma a través de la motricidad humana a los cuatro pilares básicos de la educación, promoviendo como fin último de la materia que el alumnado logre *aprender a conocer, hacer, vivir y ser*.

3.2 Marco teórico-conceptual y de antecedentes

Para lograr un currículo equilibrado que potencie el desarrollo integral de la personalidad de nuestros estudiantes, debemos abordar todos las facetas de la enseñanza de la Educación Física de forma equitativa, evitando así descompensaciones en el currículo que va a vivenciar nuestro alumnado. Vamos a tomar como referencia para su construcción, las Orientaciones de Valor por considerarlas una forma muy representativa de establecer los diferentes enfoques de la materia de forma compensada, exponiendo claramente las diferentes finalidades que se le puede otorgar a la EF.

Las cinco orientaciones responden a lo que podría considerarse como un currículo que favoreciese la educación integral, ninguna de las orientaciones debe primar sobre las demás, todas colaboran al desarrollo completo de los jóvenes a través del movimiento (Jewett y cols. 1995).

3.2.1 Marco teórico conceptual

Las creencias condicionan nuestra práctica pedagógica, definiendo qué transmitimos, cómo lo transmitimos, qué es lo que consideramos relevante y qué presentamos como relevante a los estudiantes. Es importante conocer nuestras creencias para mejorar en nuestra práctica pedagógica. Las creencias que transmite el profesor de Educación Física, a su vez, influyen en las aspiraciones y perspectivas del futuro de los estudiantes.

Como ya se ha comentado anteriormente, las creencias condicionan qué finalidades nos planteamos para la materia, qué enseñamos y qué aprendizajes consideramos indispensables al final de la etapa educativa. Modifican así mismo nuestra forma de dar clase, determinando los elementos del currículo que vamos a utilizar y las herramientas pedagógicas que vamos a seleccionar. La investigación ha demostrado que las creencias de este tipo parecen estables a lo largo del tiempo, dificultando así los procesos innovadores (Ennis, 1993). Las orientaciones de valor de cada docente determinan la selección de objetivos (Ennis, 1992; 2008), estrategias didácticas y proceso de evaluación, así como las creencias de lo que el alumnado debe aprender y las prioridades que establecen los docentes dentro del aula.

Podemos siguiendo a Ennis y Chen (1993; 1997), estructurar estas creencias denominadas como orientaciones de valor en cinco grandes categorías de análisis que nos van a permitir apreciar qué creencias subyacen al diseño de la presente programación.

Dichas categorías expresan diferentes modos de entender la Educación Física escolar. Algunas de ellas poseen semejanzas entre ellas, o se encuentran en paradigmas parecidos de pensamiento, en cambio otras pueden ser totalmente opuestas dependiendo del enfoque que reciban, fruto de las diferentes perspectivas de comprender la realidad que son genuinas a la diversidad de valores que rigen las conductas y las relaciones humanas. Todas ellas colaboran en ese proceso de humanización del individuo que llamamos educación (Savater, 1997).

A continuación vamos a desmenuzar cada una de las Orientaciones de Valor, en aquellos aspectos más significativos de cada una de ellas. Para ello vamos a seguir el trabajo realizado por los autores más significativos de las investigaciones realizadas en el final del siglo pasado; acompañado todo este trabajo por supuesto de nuevas aportaciones y correcciones realizadas por los mismos autores o por otros que han trabajado recientemente en los entresijos de la construcción de un currículo educativo de la materia.

De tal forma que si siguiéramos el esquema de los aspectos más significativos de cada una de ellas construyésemos un currículo equilibrado y compensado, atendiendo a todas las facetas de la asignatura y formando todos los aspectos de la persona.

Cabe destacar en este aspecto, que aunque todas las Orientaciones de Valor tienen su importancia en la construcción de un currículo de Educación Física de calidad, hay algunas características concretas de cada orientación que no tiene cabida en el sistema educativo, debido a que el modelo pedagógico que ofrecen de movimiento es simplista, discriminador, y por supuesto, y en definitiva, no favorece la formación integral de los estudiantes.

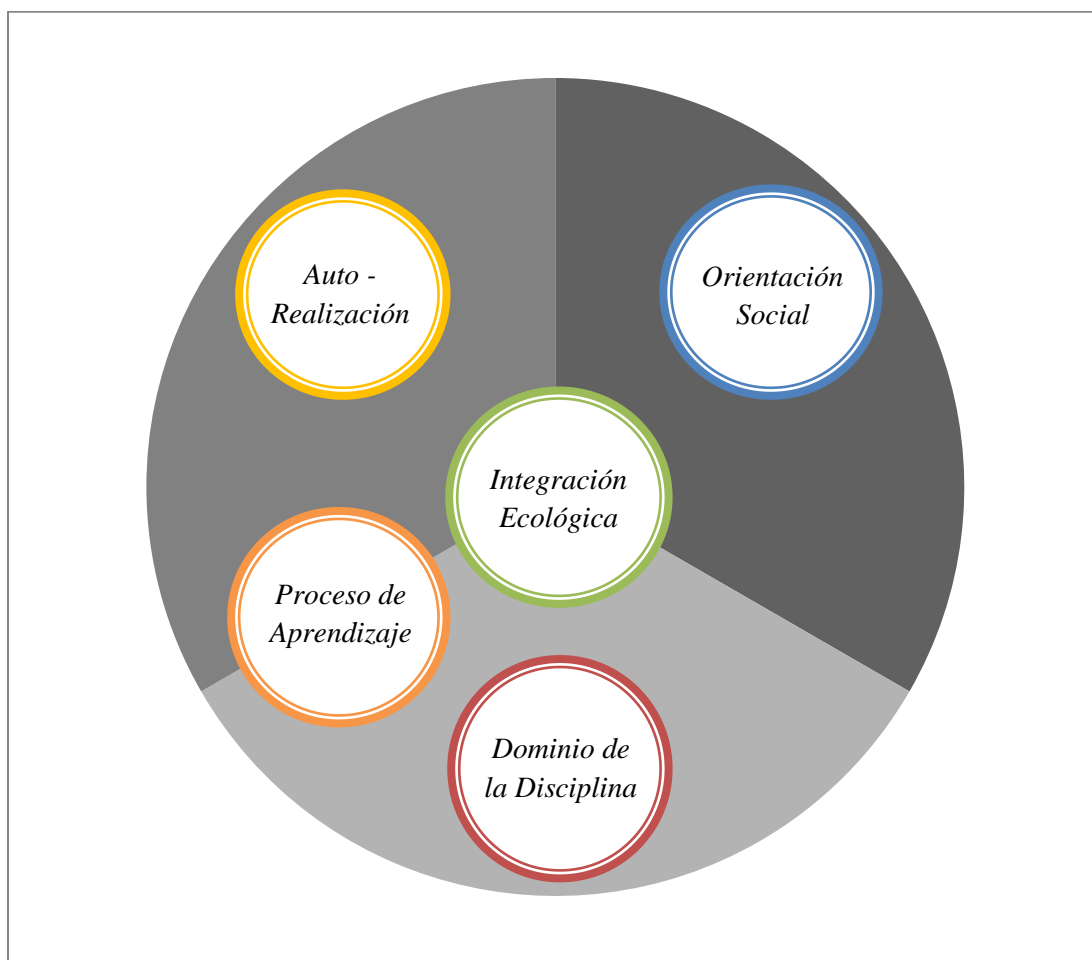


Gráfico 1. Las Orientaciones de Valor (Jewett, Bain y Ennis, 1995)

Dominio de la disciplina (Jewett y cols., 1995; Ennis y Chen, 1993; 1997) - El objetivo principal es la trasmisión del conocimiento y de las habilidades de EF, buscando la máxima competencia. Estructurando el contenido del currículo en torno a los conocimientos científicos de la disciplina; entendemos estos como el entendimiento de las reglas de los deportes, así como de las estrategias y los principios asociados al incremento del rendimiento. Uno de los principales objetivos y en gran auge en los últimos años es la búsqueda de la promoción de una vida activa en el alumnado.

Fundamentos del currículo:

1. Conocimiento basado en
 - 1.1. Los estudiantes aprenden habilidades motrices y actividades.
 - 1.1.1. Movimientos, habilidades y deportes ejercicios.
 - 1.1.2. Rutinas que contribuyen a una buena condición física.
 - 1.2. Los estudiantes desarrollan una comprensión de la materia
 - 1.2.1. Reglas, técnicas, tácticas y estrategias.
 - 1.2.2. Principios científicos: biomecánica y fisiología.
 - 1.2.3. Conceptos sobre el movimiento: relaciones, cuerpo, espacio y esfuerzo.
 - 1.3. Los estudiantes aprenden a valorar la actividad física.
 - 1.3.1. Habilidades motrices y un estilo de vida activa y de la importancia de otros factores del rendimiento.
 - 1.3.2. Comprenden la importancia de una vida activa y los beneficios de la actividad física.
2. Competencia media por
 - 2.1. Criterios estándar.
 - 2.2. Comparan su rendimiento con los valores normativos.
 - 2.3. Resultados en base a criterios científicos.
3. El conocimiento se trasmite a cada generación de nuevos estudiantes con el objetivo de que puedan participar con otros en actividades y valoren el estilo de vida activo y saludable.

Dentro de esta perspectiva podemos incluir el modelo de educación física para la salud de Kirk (2010), que se encuentra en un punto medio entre dos orientaciones de valor (dominio de la disciplina y proceso de aprendizaje).

Proceso de aprendizaje (Jewett y cols., 1995; Ennis y Chen, 1993; 1997) - El objetivo principal está en qué y cómo aprenden los alumnos. Por ello se diseñan secuencias apropiadas para que todos los alumnos aprendan. Comparte cosas con el anterior, pero favorece los programas individuales en función del alumno.

Currículo basado en:

1. Aprender a aprender
 - 1.1. Los alumnos aprenden a través de los procesos llevados a cabo durante el aprendizaje de los movimientos, deportes y conocimientos de fitness, tales como: reflexiones, observaciones, análisis del movimiento y el feedback.
 - 1.2. Los estudiantes sintetizan los conocimientos científicos necesarios para entender y explicar los factores de un rendimiento eficiente en las habilidades motrices, deportes y componentes de la condición física

2. Aplican el conocimiento mediante :
 - 2.1. Resolución de problemas motrices en el deporte, habilidades motrices o actividades de condición física
 - 2.2. Reconocen las relaciones entre situaciones nuevas y antiguas (relacionan aprendizajes)
 - 2.3. Reconocen las habilidades motrices, tipos de motricidad y elementos de la condición física en otras categorías más grandes (habilidades manipulativas, equilibrio...)
3. Los estudiante desarrollan progresiones de aprendizaje
 - 3.1. Relacionando aprendizajes nuevos y antiguos, más o menos importantes en función de los objetivos
 - 3.2. Participan en el diseño de tareas para aprender habilidades más complejas.

Auto-realización (Jewett y cols., 1995; Ennis y Chen, 1993; 1997): El objetivo principal es el crecimiento personal del alumnado. Pretende el desarrollo de la autonomía y la creación de retos para la mejora personal de los alumnos. Como aprendizajes clave destacan la capacidad de autodirección y de autoaprendizaje en función de las necesidades personales de cada uno.

Currículo basado en:

1. Independencia:
 - 1.1. Los estudiantes aprenden a autodirigirse
 - 1.2. Participan en tareas orientadas al desarrollo de la responsabilidad
 - 1.3. Aprenden a trabajar de forma autónoma
2. Individualidad :
 - 2.1. Se les alienta a definir sus propias necesidades e intereses
 - 2.2. Se les hace participar en situaciones que favorecen el autoconocimiento y la autocomprensión
 - 2.3. Los estudiantes son conscientes de sus propias habilidades
 - 2.4. Se favorece que los alumnos realicen tareas en relación a sus propios intereses y necesidades
3. El desarrollo positivo de cada estudiante
 - 3.1. Es individual, dependiendo de cada uno
 - 3.2. Éxito valorado en tareas que son consideradas importantes por el alumno
 - 3.3. El alumno participa en programas diseñados para sus propias necesidades
 - 3.4. El alumnado diseña sus propios programas
 - 3.5. El alumnado reflexiona sobre las formas de uso que hace de su tiempo libre y tiempo de ocio y en función de eso diseña formas alternativas de ocio (Kirk, 2010).
 - 3.6. Desarrollo de la motivación valorando el esfuerzo durante la práctica motriz
 - 3.7. Siguiendo a Kirk (2013) podemos incluir dentro de esta orientación el desarrollo de la confianza y sentimiento de la competencia física a través de las prácticas motrices del aula.

Integración ecológica (Jewett y cols., 1995; Ennis y Chen, 1993; 1997): Integra y estructura el currículo en la relación alumno-entorno-grupo-obligaciones curriculares de la materia, favoreciendo la creación de significados personales en función de las situaciones motrices.

Se busca el equilibrio entre las necesidades personales, las demandas del entorno y las del currículo. El objetivo es que usen este conocimiento para responder a las situaciones cambiantes de sus vidas y determinar su propio futuro.

Currículo basado en:

1. Búsqueda por un conocimiento con significado personal interesante
 - 1.1. Participan en variedad de experiencias identificando cuál de estas son útiles y valiosas o disfrutables
2. Integración de necesidades personales con las del medio natural y social
 - 2.1. Participan en tareas que integran los objetivos del grupo y los personales
 - 2.2. Aprenden conocimientos y habilidades para resolver problemas sociales y personales
3. Equilibrio entre demandas personales, sociales y curriculares
 - 3.1. El currículo es flexible para responder a las demandas personales y a situaciones concretas a nivel grupal
 - 3.2. Los programas tiene objetivos globales a largo plazo, pero en cada etapa enfatizamos en determinados componentes del objetivo
4. Creación de oportunidades de fomentar la práctica en el futuro
 - 4.1. Los estudiantes empiezan a valorar y a participar en actividades que consideran relevantes
 - 4.2. Los estudiantes adquieren habilidades críticas, de toma de decisiones, resolución de problemas en relación a un proyecto
 - 4.3. Aprender habilidades y conocimientos para prepararse para cambiar su estilo de vida.

Orientación social (Jewett y cols., 1995; Ennis y Chen, 1993; 1997): Currículo orientado a la reforma social mediante el desarrollo de la capacidad crítica y de una actitud reflexiva sobre sí mismos y los problemas de la sociedad.

Basado en la creación de un buen clima de aula. El concepto de alumno y la escuela como agente del cambio. Enseñanza de valores como la cooperación, sentimiento de equipo, participación equitativa, responsabilidad y respeto por los demás son contenidos objeto de enseñanza. Se enseña y se aprenden capacidades para el cambio personal y grupal para todos los individuos independientemente de la condición personal y socio-cultural de cada uno.

Currículo basado en:

1. Interacciones sociales positivas:
 - 1.1. Respeto por la sensibilidad y opinión de los otros;
 - 1.2. Habilidades sociales e interpersonales para unir y crear sentimientos de filiación con otros
 - 1.3. Los estudiantes desarrollan empatía ante los sentimientos que sus actos generan en los demás
 - 1.4. Aprendizaje de las normas que regulan las interacciones con otros iguales
2. Los estudiantes aprenden las habilidades para ser un agente del cambio en y por el grupo
 - 2.1. Adquieren habilidades para defenderse a sí mismos y al grupo
 - 2.2. Los estudiantes adquieren habilidades para el crecimiento interior y estrategias para buscar la justicia social (cuestionamiento de la opinión hegemónica, hab. de negociación y persuasión)
 - 2.3. Se favorece la toma de decisiones y la valoración de todas las soluciones posibles en busca de la mejor opción
 - 2.4. Los estudiantes se les da el poder de crear e implementar cambios

3. Cooperación y trabajo en equipo
 - 3.1. Prioridad de los objetivos grupales sobre los individuales
 - 3.2. Importancia del uso de habilidades personales para contribuir al objetivo del grupo
4. Participación
 - 4.1. Los estudiantes participan en tareas que enfatizan el rol individual para alcanzar el objetivo grupal
 - 4.2. Los estudiantes participan en tareas que buscan la concordia de los objetivos individuales con los del grupo
5. Respeto por otros
 - 5.1. Aprenden a respetar los derechos (personales y de aprendizaje) de los otros independientemente de condición personal o socio-cultural
 - 5.2. Aprenden a crear un entorno seguro a nivel físico (agresiones) y emocional (abuso y agresiones verbales)
 - 5.3. Aprenden el rol de las figuras de autoridad en los entornos sociales.

3.2.2 Antecedentes

En este apartado vamos a centrarnos en dos dimensiones de los antecedentes. La primera es qué se entiende por Educación Física y qué se entiende por Educación Integral, contextualizando en un marco teórico nuestra propuesta pedagógica. Y en la otra nos hemos centrado en el análisis de las Orientaciones de Valor o creencias subyacentes al currículo, para terminar de contextualizar el enfoque que vamos a dar a la propuesta y dar sentido, a su vez, al análisis realizado previamente.

Delors, (1996) propone en el informe de la Unesco soluciones y alternativas para la educación del próximo siglo. Se destacan dos elementos: el primero es que la educación es un factor indispensable para conseguir la paz; y el segundo que es fundamental en el desarrollo más humano de las personas y de la sociedad. El Informe defiende que cada persona debe ser ella misma y que la única forma de superar las tensiones de la sociedad actual es lograr que cada uno sea como es, siempre que respetemos a los demás. Para terminar establece los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser*.

Kirk, (2013) trata sobre los diferentes modelos de Educación Física hegemónicos. Es un poco limitado pues solo trata del modelo de Educación Física para la Salud y del modelo de Educación Física que busca personas educadas físicamente. Expondremos ambos en detalle en las dos siguientes referencias.

Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij (2011) exponen el modelo de Educación Física para la Salud, cuyo principal objetivo es favorecer estilos de vida activos para el alumnado dentro de las clases, y dotarles de los aprendizajes y recursos necesarios para mantener un estilo de vida activo durante toda su vida.

En Whitehead (2010) varios autores exponen el modelo de Educación Física cuyo principal objetivo es educar motrizmente al alumnado con el fin de que puedan mantener un estilo de vida activo el resto de su vida, disfrutando plenamente de su motricidad. Utilizando el movimiento como elemento clave de la persona y como elemento a través del cual desarrollar toda su potencialidad como ser humano.

Jewett y cols. (1995) exponen en un modelo muy teórico la construcción del currículo a través de los valores que marcan la práctica de cada docente, estos se ven expuestos en todas las decisiones curriculares que se toman y vienen definidos por las creencias docentes. Estos valores puede ser las Orientaciones de valor expuestas en el apartado

anterior o bien tratarse de otros modelos pedagógicos de Educación Física como el de la Salud o el de "Physical Literacy"; aunque tenemos que tener en cuenta que ambos se encuentran enmarcado en las categorías de Ennis y Chen (1993).

A lo largo de la última década del siglo XX varios autores (Ennis y Zhu, 1991; Ennis, Ross y Chen, 1992; Chen y Ennis, 1995) desarrollan un modelo teórico entorno a las Orientaciones de Valor de los docentes en Educación Física. Definiendo en primer lugar la importancia de las creencias y expectativas en la práctica docente. Posteriormente exponiendo que son las Orientaciones de Valor, conceptualizándolas y desarrollando las características y elementos clave de cada una de ellas.

Siguiendo a Chen y Ennis (2004) y a Chen, Martin, Ennis y Sun (2008) nos encontramos con dos artículos que siguen las líneas de investigación en relación al pensamiento docente con más impacto y número de publicaciones en los últimos años. Se ha pretendido investigar la relación de las creencias del docente con los elementos más concretos del currículo, los que tienen relación directa con el aula. En el artículo de Chen y cols. (2004) se relaciona su influencia mediante evidencias científicas con los objetivos y los aprendizajes propuestos para el alumnado en las diferentes programaciones. Para terminar, el último artículo analiza la relación entre las tareas y los contenidos de la materia con las creencias y expectativas del docente. En ambos artículos se ha encontrado una relación directa entre las creencias y expectativas con el resto de elementos analizados: Objetivos, contenidos y tareas.

Ennis y Chen (1993) desarrollan el instrumento que nos ha servido de referencia para el presente proyecto, tanto para el análisis de la realidad (observaciones directas); de la programación docente (hoja de registro), del pensamiento docente (entrevista) y del pensamiento y percepciones del alumnado (cuestionario).

En los artículos se realiza la validación de los ítems del VOI ("Value Orientation Inventory"), analizando su diseño y composición en función de las características de cada una de las Orientaciones de Valor y su relación con la realidad. Para ello se ha distribuido el cuestionario y las características de cada categoría las Orientaciones de Valor a un profesor especialista de la materia con niveles de experiencia y formación diferentes, sobre todo a profesores universitarios, de tal forma que este grupo de expertos valorase la representatividad de los ítems en relación con el contenido de cada categoría, junto con el grado de calidad de la expresión de las afirmaciones. Se envió el cuestionario, junto con la información de la investigación a 127 profesores universitarios (de los cuales contestó el 90%) y a 104 profesores de la educación pública en niveles no universitarios (de los cuales contestó el 61%).

Los participantes tenían que valorar la consistencia y representatividad del ítem en relación a lo que se pretendía hacer con una escala *Likert* del 1 al 5, todos los ítems obtuvieron puntuaciones del 4 al 5. Quedando así validada la consistencia externa del instrumento.

4. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA SITUACIÓN-RETO: HACIA UN CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA QUE FAVOREZCA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Como hemos comentado durante todo el análisis del proyecto educativo de Educación Física en el IES Barrio Simancas, se observa claramente un desequilibrio entre las diferentes formas de entender el currículo de la materia, las Orientaciones de Valor, siendo estas la base de las decisiones pedagógicas tomadas por cualquier docente de EF.

Este desequilibrio provoca una formación del alumnado donde solo se desarrollan ciertos aspectos de la persona, cuando cualquier materia del sistema educativo, debería tener como objetivo una formación integral de los individuos (BOE, 2006).

La propuesta que ofrecemos a continuación tiene como objetivo, solventar esta situación y lograr una educación integral a través de la Educación Física.

4.1 Una reflexión inicial sobre la relevancia social y curricular de la propia situación-reto y de la propuesta de mejora.

Las actividades corporales tienen sus raíces en la historia de la humanidad. Múltiples expresiones de la motricidad, como los juegos, prácticas corporales y deporte constituyen el patrimonio cultural de cada sociedad, siendo un importante factor de identidad.

Las nuevas tecnologías y las cada vez más numerosas prácticas discriminativas orientadas al rendimiento y al espectáculo, promueven una cultura sedentaria que trae graves consecuencias para la salud y la disponibilidad corporal de los jóvenes (Toro, 2007).

Ante esta situación, los centros educativos son las únicas instituciones que pueden aportar a una distribución más democrática de las experiencias y los saberes ligados al cuerpo y al movimiento, preparando a las futuras generaciones para enfrentar los grandes cambios culturales, económicos, políticos e intelectuales que llevan a una disminución dramática del movimiento en la actividad diaria de los individuos (Raúl-Gómez Y Ronzergardt, 2010).

Es requerido por ello un espacio curricular adecuado consolidando un enfoque de la asignatura hacia el futuro. En este contexto la Educación Física se ha convertido en una disciplina pedagógica que promueve una justa distribución de las experiencias y los saberes ligados al cuerpo y al movimiento, permitiendo de este modo consolidar una motricidad saludable en los individuos en relación con uno mismo, los otros y con el contexto social.

La Educación Física educa al ser humano en su globalidad y unidad. Se debe poner al alumnado en condiciones de comprender los beneficios y los riesgos de las prácticas corporales y los modos de recrearlas, aprenderlas y aplicarlas para el enriquecimiento personal y colectivo. La práctica motriz, como vivencia y experiencia de la acción, conecta al ser consigo mismo, con su corporeidad y con los otros (Raúl-Gómez Y Ronzergardt, 2010).

Esta práctica genera una interacción, potencialmente beneficiosa en los jóvenes en desarrollo y formación, entre las diferentes dimensiones humanas: el ámbito afectivo-emocional, el ámbito psicológico, el ámbito cognitivo, el ámbito de las relaciones interpersonales, el ámbito de las habilidades intrapersonales, y para terminar, el ámbito motriz, el único específico de la disciplina.

Desde esta concepción de Educación Física, se intenta contribuir con la superación de la mirada positivista y reduccionista, y convertir esta disciplina en una educación de la persona a través de la educación de lo físico y del movimiento.

4.2. Contextualización curricular, fases del proceso y acciones y estrategias concretas para la implementación de las propuestas de mejora de la situación-reto.

A la hora de desarrollar el decálogo de técnicas de enseñanza o de situaciones de aprendizaje, hemos intentado completar las deficiencias curriculares encontradas en el análisis de la enseñanza hecho en la primera parte de este trabajo.

Para nuestra propuesta de mejora hemos elegido una serie de acciones pedagógicas que fomenten la formación integral del alumnado, a través de un currículo compensado y equilibrado de Educación Física. Entendemos este concepto, recordamos, como una situación de equilibrio entre las diferentes características de las diferentes formas de entender la EF (Jewett y cols. 1995). Consideramos que desarrollar a lo largo de la etapa, en momentos diferentes o interconectados, las diferentes formas de entender la EF es muy beneficioso para el alumnado, pues cada una de ellas desarrolla un aspecto diferente de la persona.

En relación a las dos primeras orientaciones: *Dominio de la disciplina* y *Proceso de Aprendizaje*; ambas enfocan la asignatura hacia el desarrollo de la motricidad, adquisición de habilidades o conocimientos y desarrollo de la condición física, pero no son iguales, poseen objetivos ligeramente diferentes, y ambas se complementan, por lo que no vamos a desarrollar ambas en profundidad. La orientación de *Proceso de Aprendizaje*, pone el énfasis en los mismos aspectos que la otra, pero, añade un concepto importante, y es en el cuál centra prácticamente toda la atención, y esté es los procesos de aprendizaje que se producen en el alumnado, relativizando la atención de los resultados obtenidos. Por lo tanto, en nuestro trabajo vamos a decantarnos por influir sobre la segunda de las orientaciones y centrarnos en el proceso de aprendizaje, minimizando el foco de los resultados; este modelo coincide más con un discurso de participación (Tinning, 1996), y este es el único que tiene cabida en el sistema educativo; de centrarnos en los resultados exclusivamente ocurriría lo contrario y podríamos situarnos en la realización de prácticas antipedagógicas (Pastor y Fernández, 2010).

Somos conscientes de la imperfección y falibilidad de nuestra, propuesta. Hay más alternativas, a las realizadas a continuación, y puede que mejores para la consecución de nuestros objetivos, pero, las condiciones del centro, el análisis diagnóstico de la situación del currículo nos han hecho considerar las presentadas a continuación como las más apropiadas para las características de la intervención.

Cómo observará el lector en el momento de exponer las acciones y estrategias concretas del decálogo se hace referencia a los objetivos y contenidos curriculares, y a las fases o momentos más apropiados para ponerlas en práctica; siendo inseparables unos aspectos de los otros debido a la naturaleza sintetizada de las propuestas. Siento realmente la propuesta completa la unión de todas las propuestas que se van a exponer a continuación.

4.2.1. Modelo comprensivo de la enseñanza del deporte en Educación Secundaria.

En la observación realizada se ha constatado como para la enseñanza de las habilidades deportivas se utilizaba un modelo técnico, basado en la repetición y ejecución de un modelo concreto, motrizmente eficiente. Las carencias demostradas por este modelo de aprendizaje descontextualizado: falta de implicación cognitiva, ya que no existe comprensión de lo que

se está haciendo (Castejón y López Ros, 2002), y ausencia de desarrollo psicosocial del alumnado, ya que no existe implicación emocional del alumnado y las situaciones de aprendizaje se producen sin prácticamente interacciones sociales (Castejón y López Ros, 2002).

Bunker y Thorpe (1982, en Díaz del Cueto y Oliva, 2011) intentaron solventar estas deficiencias con su modelo de *Teaching Games For Understanding (TGfU)*, partiendo para su enseñanza partiendo de situaciones globales parecidas al juego real, ya sea mediante juegos modificados o situaciones de juego reducido. El modelo se centra en la táctica para luego ir introduciendo la técnica y el reglamento según se va necesitando para regular las diferentes situaciones de juego. De esta forma se pretende buscar una implicación cognitiva del alumnado, de forma que este comprenda porque se realizan ciertas acciones.

Las tareas para llevar a cabo estos aprendizajes requieren del trabajo en gran o pequeño grupo, con ausencia de tareas individuales en casi todos los casos, generando de este modo una interacción muy dinámica que con una adecuada guía pedagógica logramos favorecer el desarrollo de ciertas habilidades interpersonales. Las tareas globales, en forma de reto y no de repetición de modelos y la intensa interacción social producida, generan un aumento de la motivación hacia la tarea por parte del alumnado, logrando esa involucración emocional del aprendiz necesaria para el aprendizaje (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002).

El alumnado para adquirir los conocimientos debe demostrar básicamente dos tipos de conocimiento. En primer lugar una serie de habilidades motrices, donde deberá demostrar ser capaz de solucionar ciertas situaciones motrices con un nivel de eficacia y eficiencia mayor o menor en función del desarrollo madurativo, la longitud de la unidad didáctica y los objetivos del docente; se le exigirá una competencia motriz mínima, sobre todo a nivel técnico, pero el objetivo principal estará en ser capaz de solucionar la situación mediante la táctica adecuada. Y en segundo lugar, el conocimiento declarativo, es decir, ser capaz de verbalizar un aprendizaje cognitivo, donde comprenden y son capaces de solucionar el problema motor planteado con unos recursos adecuados para lograr superar las diferentes dificultades que el problema puede plantear.

La enseñanza comprensiva se entiende desde una perspectiva curricular que ha ido avanzando hacia una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje con propuestas que permitan un aprendizaje significativo (Díaz del Cueto y Castejón-Oliva, 2011), base del constructivismo, y a su vez del sistema educativo actual (BOE, 2006). Por lo tanto, no solo nos encontramos con una serie de estrategias didácticas que favorecen la formación integral del alumnado, y que ayudan a completar el currículo en uno de sus aspectos más débiles, la orientación del *Proceso de Aprendizaje*, sino que además existe una obligación curricular de utilizar un modelo tan integrado y completo como este que favorezca el aprendizaje significativo y el desarrollo de las diferentes capacidades del alumno.

En efecto, como señalan Díaz del Cueto y Castejón-Oliva (2011) "la aportación de una nueva concepción del aprendizaje, considerado como un proceso de construcción del conocimiento, plantea la necesidad de establecer nuevas relaciones entre el docente y el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje (p.33)".

Este nuevo tipo de relaciones va a estar enfocada en dos conceptos principalmente, que van a permitir llevar a cabo el modelo con un mínimo de éxito en su implantación, hablamos del diseño de tareas y de un proceso adecuado de preguntas-respuestas (Díaz del Cueto y Castejón-Oliva, 2011).

En el primero pretendemos desarrollar las habilidades motrices del alumnado y la comprensión del juego sobre la práctica. El planteamiento comprensivo implica que el

diseño de las tareas debe situar al alumnado en contextos de práctica que provoquen situaciones-problema con un carácter prioritariamente táctico (Díaz del Cueto y Castejón-Oliva, 2011). La necesidad de diseñar estos contextos de práctica debe requerir la toma de decisiones por parte del alumnado, el docente debe diseñar reglas o constreñimientos que obliguen al alumnado a resolver los problemas como hemos previsto, en función de nuestros objetivos de aprendizaje. El profesorado deberá "situarse" en el contexto y, pensando desde la perspectiva del alumnado, analizando qué problemas tácticos pueden surgir y qué habilidades motrices se deben utilizar para su solución (Castejón y López-Ros, 2002). Las tareas deben fomentar que alumnado utilice sus capacidades motrices, cognitivas y sus habilidades interpersonales para poder resolver dicha situación-problema.

En este sentido, como ponen de manifiesto Díaz del Cueto y Castejón-Oliva (2011) el profesorado, necesitará disponer de conocimientos técnico-tácticos del deporte, así como de estilos de enseñanza que permitan la necesaria introspección en las decisiones del alumnado para ayudarle en su toma de decisiones (p.34).

En la segunda parte, referida al proceso de preguntas-respuestas, el objetivo principal es conseguir obtener información acerca de la comprensión del alumnado sobre las habilidades deportivas, el deporte en cuestión y las situaciones problema, todo esto se consigue a través del conocimiento declarativo del estudiante. El docente debe preparar estrategia en la presentación de las preguntas, y una planificación previa de las posibles respuestas, que permiten conducir y reconducir las creencias y conocimientos del alumnado sobre cómo pueden actuar en la solución de los problemas tácticos que aparecen durante el desarrollo del juego (Díaz del Cueto y Castejón-Oliva, 2011).

Las características de este enfoque muestran la necesidad de obtener este conocimiento acerca de la comprensión del juego e integración de los conocimientos y habilidades adquiridos. Esto implica una dinámica diferente y extraña a muchos docentes, ya que dista largamente de la formación recibida en su etapa como estudiantes y de las experiencias previas relacionadas con la enseñanza de los deportes (Díaz-Cueto Hernández-Álvarez y Castejón, 2010, y, Hernández y Velázquez, 2010, en del Cueto y Castejón, 2011).

La dinámica del modelo plantea la necesidad de darle una continuidad a las tareas con un proceso de preguntas-respuestas para intentar obtener información acerca del proceso cognitivo llevado a cabo por el alumnado.

Esta dinámica implica una inversión en tiempo de aprendizaje, reduciendo el tiempo de práctica motriz, ya que se requiere realizar este proceso cada vez que terminamos una tarea. No supone por tanto, simplemente formación del docente, sino la confianza absoluta en las bondades del modelo, pues estaremos dispuestos a restar tiempo de práctica para poder llevarlo a cabo. Este proceso se puede realizar en gran grupo, permitiendo un absoluto control sobre todo el alumnado, o bien, en pequeño grupo, mientras el resto del alumnado practica, favoreciendo así un mayor dinamismo de la clase; este último enfoque requiere de autonomía por parte del docente, de un uso inteligente de los estilos de enseñanza, y de un diseño de la sesión muy estructurado que dé la oportunidad al alumnado para dar este tipo de *feedback* de forma individualizada sin detener la clase.

Se deben programar y prever los períodos de reflexión necesarios para acercarnos al proceso cognitivo del alumnado, y consecuentemente elaborar una batería de preguntas, con las posibles respuestas que se esperan del alumnado para guiarle en la resolución del problema (Kirk y McPhail, 2002; Díaz del Cueto y Castejón-Oliva, 2011). Dicha situación demanda del profesorado dos aspectos fundamentales: recordar lo que el alumnado conoce para poder construir la batería de preguntas, anticipándose a lo que dicho alumnado pueda responder en función de lo que sabe y, en segundo lugar, recordar los comportamientos que suele tener el alumnado cuando resuelve el problema planteado (Díaz del Cueto y Castejón-

Oliva, 2011). Sobre todo este proceso reflexivo por parte el docente, iniciaremos el proceso de preguntas desde el problema que consideramos que va a tener lugar, incorporando preguntas intermedias para guiar paso a paso el proceso de construcción del conocimiento del alumnado.

Para ejemplificar el modelo que venimos tratando, vamos a hacer una sesión tipo para la aplicación del modelo en primero de la ESO, a través de la enseñanza del Balonmano (**Anexo 6.8**).

4.2.2 Aprendizaje por proyectos.

Utilizar proyectos como parte del currículo en Educación Física es una propuesta novedosa, ya que suelen darse una gran cantidad de contenidos a lo largo de la etapa y la metodología por proyectos requiere de un adecuado proceso, que requiere tiempo y preparación (Bará, Domingo y Varela, 2011). Es una estrategia didáctica integral que constituye un modelo de enseñanza en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Bará y cols., 2011). Se realizan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, y más importante aún, los estudiantes encuentran los proyectos como retos motivadores, desempeñando un papel activo tanto en su elección y en todo el proceso de diseño, planificación y ejecución.

Este tipo de estrategia didáctica, está muy relacionada con la Orientación de Valor de *Autorrealización* (Ennis y Chen, 1993; 1997), favoreciendo el desarrollo personal del alumnado, permitiéndoles crecer como personas. Este tipo de metodología influye directamente sobre la capacidad del alumnado de tomar decisiones de forma crítica, de responsabilizarse de proyectos que generen interés en los estudiantes, en la capacidad de tomar iniciativa y hacer aportaciones genuinas que favorezcan la consecución del proyecto. Estos aprendizajes pueden transferirse posteriormente, con un adecuado proceso pedagógico, a la vida real, ayudando a los jóvenes a integrarse de forma proactiva en la sociedad.

Los proyectos deben tener las siguientes características, para desarrollar las capacidades mencionadas anteriormente (Bará y cols. 2011):

- Orientados al estudiante y dirigidos por el mismo.
- Debe tratarse de un contenido significativo para los estudiantes.
- Deben indagar sobre cómo realizar el proyecto.
- Relacionado con la cultura del alumnado, despertando el interés del mismo.
- Debe favorecer la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos de la materia.
- El resultado debe ser tangible, para mantener focalizada la motivación del alumnado, y evaluable por el docente o por el propio alumnado, para recibir un proceso de *feedback* suficiente que permite valorar el trabajo realizado.
- Debe obligar a los alumnos a integrar todas sus capacidades (físicas, sociales y psicoafectivas).
- Deben proporcionarse oportunidades para la reflexión por parte del estudiante.

Los principales beneficios del aprendizaje basado en proyectos incluyen (Bará y cols. 2011):

- Preparación de los estudiantes para integrarse en la sociedad, exponiéndoles a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como cooperación, planificación, toma de decisiones y gestión del tiempo.
- Aumento de la motivación hacia el aprendizaje, al tratarse de un metodología nueva.

- Aumento de la percepción de autoeficacia, al sentirse plenamente competentes y en control de todo el proceso de aprendizaje.
- Aprendizaje significativo, ya que el alumnado comprende y da significado al conocimiento que va adquiriendo.
- Aumento de las habilidades sociales y de la capacidad de cooperación.
- Adquisición de habilidades para la solución de problemas de forma eficaz.
- Ofrece oportunidades al alumnado para sentirse útiles al realizar contribuciones en la escuela.
- Permitir que los estudiantes descubran y potencien sus habilidades personales, aprendiendo a como contribuir a través de ellas a la realización de un proyecto común.

A continuación vamos a presentar un ejemplo de proyecto dentro de la asignatura de Educación Física, que podríamos implementar en 4º de la ESO, ajustándonos a las exigencias curriculares.

Después de trabajar sobre varios deportes a lo largo de la etapa, en el último curso vamos a permitir que el alumnado de forma mancomunada decida que deporte prefiere trabajar. Para desarrollar así un modelo conocido como "Sport Education" (Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2011), donde el alumnado programa toda la fase de adquisición y perfeccionamiento de habilidades motrices por equipos y termina realizando, y gestionando una competición entre toda la clase, el curso o toda la etapa educativa. En la tabla III, vamos a realizar una contextualización curricular en cuanto a objetivos, contenidos y criterios de evaluación; los dos últimos están ya definidos, pero en el caso de los objetivos, realizaremos una concreción para el curso del objetivo general de la etapa.

<i>Objetivos del curso</i>	<i>Contenidos del curso</i>	<i>Criterios de evaluación del curso</i>
(Obj. 3 y 5) Diseñar de forma autónoma un progresión de aprendizaje para la mejora de aquellas habilidades motrices seleccionadas en base a un nivel inicial. (Obj. 7) Conocer los aspectos reglamentarios de un deporte, utilizando los recursos técnico-táctico del mismo con total autonomía.	Realización de juegos y deportes individuales, de adversario y colectivos de ocio y recreación. Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de deportes de adversario que precisen la utilización de un implemento. Planificación y organización de torneos en los que se utilicen sistemas de puntuación que potencien las actitudes, los valores y el respeto de las normas	6. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.

Tabla 3. Contextualización curricular del proyecto.

El proceso tiene varias fases:

1. El grupo de clase selecciona el deporte con el que todo el grupo va a realizar el proyecto.
2. Realiza posteriormente los equipos para realizar el proyecto. Todos deben estar compensados, teniendo jugadores con todo tipo de capacidades.

3. Cada equipo diseña los objetivos del proyecto, así como una hoja de evaluación donde recogen todos los indicadores, que deben ser conocimientos, habilidades y actitudes, que van a evaluar para valorar la consecución de los objetivos. Posteriormente todo el grupo decide los objetivos de forma mancomunada y los indicadores de la evaluación que van a utilizar para autoevaluarse al terminar el proyecto.
4. Cada equipo planifica el proceso de aprendizaje de las diferentes habilidades o conocimientos en función de lo aprendido en cursos anteriores. El docente supervisará cada una de las programaciones, para favorecer el buen desarrollo del proceso de aprendizaje.
5. Los equipos llevan a cabo las diferentes programaciones, corrigiendo los errores sobre la práctica y recogiendo el trabajo realizado, junto con las correcciones, de cada uno de los días, para luego su posterior evaluación y calificación por parte del docente.
6. En la última etapa los equipos organizan una competición, eligiendo las normas, el sistema de juego, por último, regulando quiénes van a ser los competidores, los árbitros...etc.
7. Para terminar se realizará una evaluación del alumnado de todo el proceso, en base a los indicadores seleccionados en la fase 3. Y una calificación del docente utilizando una evaluación propia, tomando en cuenta las realizadas por el alumnado.

La labor docente durante todo el proceso se limitará a supervisar el trabajo, proponer alternativas, ejercer de mediador en los posibles desacuerdos, etc. En general a guiar el proceso y ayudar a que el alumnado logre los objetivos de forma autónoma, prestando la ayuda mínimamente necesaria. Es posible, que el alumnado necesite más o menos ayuda dependiendo del proceso de aprendizaje en los años anteriores, del desarrollo madurativo y del tipo de alumnado del centro; llegando a casos en los que el docente deberá motivar y reconducir continuamente al alumnado para lograr los objetivos, hasta otros, donde su participación será mínima

4.2.3 Proyectos interdisciplinarios

Siguiendo la línea del trabajo anterior, vamos a proponer otra estrategia didáctica que favorece la formación integral del alumnado. En este caso se trata de un proyecto desde el centro educativo, con coordinación de varios docentes para lograr unos objetivos comunes, que en este caso respondería a las exigencias básicas del currículo de educación secundaria (BOE, 2006). Se trata de las competencias básicas, que son el objetivo de toda la etapa, para la educación de los estudiantes. Se pretende que desarrollen una serie de aprendizajes y habilidades, que les capaciten para la vida en sociedad.

Este tipo de proyecto tiene un impacto muy alto para el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades sociales. El hecho de que se incida desde varias materias sobre los mismo aprendizajes, refuerza la interiorización de estos por parte del alumnado. Es un recurso muy interesante por parte del centro, pues muestra una faceta diferente del sistema educativo, que al tratarse de un actividad diferente de las clases académicas habituales, motiva al alumnado a implicarse en profundidad. Si a esto le sumamos los beneficios habituales de cualquier aprendizaje por proyectos, obtenemos un aprendizaje realmente significativo para nuestros estudiantes.

Este tipo de proyectos, inciden mucho sobre la *Orientación Social* descrita por Ennis y Chen (1993; 1997), ya que abarcamos las dos facetas: por un lado desarrollamos valores, actitudes y habilidades sociales; y por otro desarrollamos las habilidades necesarias en el alumnado: capacidad y actitud crítica, que le permitirán contribuir a la construcción de una sociedad más justa, donde se defienda la dignidad de las personas.

Según Denegri (2000), las etapas de desarrollo de un proyecto de aula interdisciplinar son:

1. Formulación: Esta etapa está centrada en la organización del equipo de trabajo interdisciplinar, donde se decide que docentes van a participar y que acciones van a llevarse a cabo para culminar el proyecto. El número óptimo de participantes no debería superar la involucración de cuatro materias, para evitar dispersar demasiado el objetivo central del proyecto, en los objetivos de cada materia.

Justificar el proyecto a nivel curricular en base a las competencias básicas, desarrollando luego objetivos, contenidos e indicadores de evaluación del proyecto.

2. Puesta en marcha y ejecución: Durante esta etapa, el proyecto es puesto en marcha conjuntamente por todo el equipo de docentes, en sus horarios de la materia. Requiere de la coordinación permanente del equipo de trabajo para ir evaluando su desarrollo e incorporando los ajustes que se estimen convenientes (Denegri, 2000).

Las acciones concretas de esta etapa son (Denegri, 2000):

- Explicación del proyecto al alumnado.
- Organización de los equipos cooperativos de alumnos que se mantendrán estables para todas las actividades del proyecto.
- Desarrollo del programa del proyecto que se inicia con la elaboración conjunta con los alumnos.
- Coordinación y supervisión formativa de actividades de los equipos cooperativos de alumnos por parte del equipo docente.
- Reuniones de coordinación de equipo docente.

3. Evaluación (Denegri, 2000): Momento evaluativo final. Aunque es necesario, la evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso. Debemos diseñar una serie de preguntas que permiten organizar dicha evaluación.

- Evaluación Inicial: ¿qué sabe el alumnado sobre el tema?, ¿cuáles son sus hipótesis y referencias de aprendizaje?, ¿qué preguntas se formulan?.
- Evaluación de proceso: ¿qué están aprendiendo?, ¿cómo están siguiendo el sentido del proyecto?, ¿cómo resuelven los problemas y conflictos al interior de cada equipo?, ¿cómo estamos funcionando y coordinándonos el equipo de profesores?.
- Evaluación de resultado: ¿qué ha aprendido el alumnado en relación con las propuestas iniciales?, ¿son capaces de relacionar los conceptos nuevos, con los antiguos?, ¿qué han logrado reflejar en el informe final?, ¿qué refleja la autoevaluación y la coevaluación?, ¿qué hemos aprendido como equipo de trabajo docente?.

El proyecto que planteamos como ejemplo es un proyecto de educación en hábitos de vida saludables, que favorezcan el desarrollo positivo del alumnado, a través de la actividad física, la alimentación y el uso positivo del tiempo libre. Las competencias de autonomía e iniciativa personal y la de aprender a aprender (Competencia 8 y 7), se desarrollan de forma efectiva en todos los proyectos que se lleven a cabo con la metodología expuesta anteriormente; así como la competencia de tratamiento y competencia del mundo digital (Competencia 5), ya que ellos se encargan de buscar, seleccionar y organizar la información que necesitan para la consecución del proyecto.

Este proyecto incide en concreto sobre la competencia cultural y artística, y la de conocimiento e interacción del mundo físico (Competencia 6 y 3). La primera enseñando formas de disfrutar la cultura actual, mediante formas de ocio, relacionadas con el arte, espectáculos culturales y la actividad física. La segunda se aborda directamente debido a que vamos a enseñar al alumnado nuevas formas de desenvolverse con su entorno: actividad física en el medio natural, transporte activo, estrategias de desarrollo sostenible.

La relevancia del proyecto es muy elevada. El abordaje de este tipo aprendizajes desde el sistema educativo es una demanda curricular (BOE, 2006) y una demanda de la sociedad, debido a las crisis actual, donde los jóvenes no son capaces de utilizar su tiempo libre de forma creativa, ocupándolo por tanto en hábitos destructivos, como drogas, alcohol y negación hacia la participación en actividades de desarrollo personal o cultural.

Para ejemplificar toda la actuación de la materia en el proyecto, vamos a desarrollar una de las actividades que se puede aportar desde la aportación de la Educación Física al proyecto.

El departamento de Biología y Geología, el de departamento de Orientación y el departamento de Educación Artística, son los demás departamentos colaboradores del proyecto; cada uno realizará un aportación concreta, relacionada con sus objetivos y ámbitos de aplicación. La aplicación se realizará en 1º de la ESO, ya que es una etapa conflictiva, y buscamos la prevención en la adquisición de una serie de hábitos de vida perniciosos para su salud y su desarrollo, favoreciendo la adquisición de hábitos favorables para su desarrollo.

Actividad: "De patitas por la calle"

Parte 1 - Hábitos saludables relacionados con la motricidad

La actividad incide sobre el bloque de contenidos de Condición Física y favorece como hemos visto la adquisición de las competencias básicas, pero a su vez los objetivos generales de la etapa. Se trabajará desde el departamento de Educación Física un proyecto para incentivar el transporte activo de los alumnos, primero en los desplazamientos al centro y posteriormente en otro tipo de desplazamientos.

La primera parte del proyecto será el diseño de un mural sobre estilos de vida saludables que llevará a cabo cada clase, cada uno será diferente, ya que abordará un aspecto diferente relacionado con estilo de vida saludable: Tipos de actividad física diaria, conductas de ocio relacionadas con la motricidad, la importancia del transporte activo...etc.

Después se pondrá en común mediante la exposición de todos los paneles en orden en uno de los pasillos principales del centro. En ese momento, los docentes pondrán en marcha la segunda parte del proyecto, que consistirá en el fomento del transporte activo del alumnado.

Parte 2 - Transporte activo

Los docentes deberán recibir la autorización y el apoyo del AMPA. Deberán reunirse también con los padres antes de implementar el proyecto para tener su apoyo y colaboración.

El primer paso consistirá en la instalación de un parking de bicicletas dentro del centro con fin de evitar el robo de las mismas, así mismo se pondrán instrucciones y se publicará en el blog del centro, consejos para encadenar la bici a fin de evitar su robo.

El segundo paso será exponer el plan a los alumnos y alumnas, explicándoles los beneficios de moverse mediante el transporte activo; utilizando los aprendizajes adquiridos previamente, expondremos los puntos de dicho plan. El plan consistirá en incentivar con una aperitivo de media mañana gratuito (1 pieza de fruta y 1 zumo) a todos aquellos alumnos y alumnas que vengán andando al centro o que se desplacen al mismo en bicicleta, en caso de que el alumno viva a más de 1 km del centro se le permitirá desplazarse en transporte público hasta cubrir la diferencia con esa distancia. Al ser una propuesta para secundaria, es

la continuidad de otras actividades realizadas en la etapa primaria. Se considera que el alumnado ya es suficientemente maduro para desplazarse de forma autónoma al centro.

No se establecerán controles de si el alumnado se desplaza como habíamos acordado o no lo hace, salvo que se den casos donde comprobemos que no lo hace, en este caso todos los alumnos son presuntamente sinceros; en ese caso la primera actuación será establecer un proceso de comunicación con los estudiantes y con la familia, antes de sancionar.

Consideramos que se debe confiar en la palabra del alumnado, ya que hemos obtenido la colaboración de los padres, que en este caso son los que mejor pueden ayudar a dicho proceso, además como también han sido informados de los objetivos del proyecto y de los beneficios del transporte activo, puede implementar ellos también este tipo de hábitos que permiten que los jóvenes interioricen estas conductas con mayor facilidad. Entre los incentivos de este proyecto, encontramos que los padres se ahorran dinero en transporte público o en combustible, y a la vez, se aseguran que sus hijos comen algo en el descanso, lo que es importante para terminar de forma correcta la jornada escolar, que además es saludable y les ayuda a tener una dieta equilibrada.

4.2.4 Contenidos teóricos de Educación Física.

Esta es una de las principales debilidades del currículo actual del centro educativo. La ausencia de este tipo de aprendizajes supone un déficit muy grande para el alumnado. Si buscamos educar físicamente al alumnado (Whitehead, 2010), la enseñanza de conocimientos y contenidos conceptuales para es un elemento clave, pues el alumnado debe saber sobre actividad física y sobre motricidad, al menos, ciertos conceptos elementales que le permitan ser autónomo en la práctica de actividad física.

Solo se les puede considerar autónomo y completamente competente para la práctica de actividad física, si posee estos conocimientos teóricos. No queremos afirmar que es el único elemento necesario, pues si pretendemos que obtenga competencia completa en relación a su motricidad; el alumnado debe querer hacer, es decir tener las actitudes necesarias y la predisposición para realizar la práctica motriz; saber hacer, referido a ser capaz de realizar la actividad física realizando las acciones motrices necesarias con un nivel de coordinación adecuado para lograr completar la secuencia motriz; y saber cómo hacer, refiriéndonos a conocimientos teóricos, declarativos y activación cognitiva de los estudiantes durante la práctica motriz.

No solo nos encontramos con las ventajas de este tipo de aprendizajes, sino que, el currículo oficial de Educación Física, para todo el estado español, obliga a los docentes de la materia a impartir estos contenidos y dar una formación teórica al alumnado, lo que permitiría a este alcanzar los contenidos de la materia.

Esta es uno de las características más positivas de la orientación del *Dominio de la Disciplina* (Ennis y Chen, 1993;1997), donde se pretende de forma central dentro de esta orientación de la materia que el alumnado posea conocimientos teóricos sobre las habilidades deportivas, la motricidad, el cuerpo, y el funcionamiento del cuerpo humano durante la práctica de actividad física.

Para impartir estos contenidos, no es necesario recurrir a las clases magistrales u otras formas de enseñanza unidireccional, desde el docente al alumnado. Se puede probar otros métodos, por ejemplo, el mencionado en puntos anteriores de la metodología por proyectos, los trabajos en grupos, trabajos individuales, trabajos cooperativos de toda la clase...etc., las opciones son infinitas y cuanto más enriquezcan el proceso de aprendizaje mejor.

Para ejemplificar que tipo de aprendizaje se puede utilizar en el aula, vamos a proponer un pequeño trabajo teórico que deben realizar previamente al inicio de la unidad didáctica concreta, en este caso, del bloque de contenidos de Condición Física.

Este tipo de dinámica favorece que se impartan los contenidos teóricos con mucha rapidez; el aprendizaje significativo del alumnado, pues es el mismo alumnado quien lo organiza; y en caso de estar previsto, puede ser una evaluación final rápida de la adquisición de los contenidos teóricos por parte del alumnado.

Como desventajas, podemos señalar que requiere un buen diseño de la tarea, para evitar la copia literal del trabajo de las fuentes de información, y que el alumnado realmente genere nuevas conexiones entre los conocimientos nuevos y previos, y su aplicación práctica.

El trabajo se realizará para 2º de la ESO, y por parejas, previamente ha habido un trabajo en primero de la ESO, del que se reclamarán ciertos contenidos para que el alumnado pueda realizar esta asociación de contenidos nuevos con los previamente adquiridos, dando funcionalidad completa a los aprendizajes nuevos.

Trabajo UD Condición física para la Salud

El trabajo deberá entregarse antes de la primera sesión de la UD, por parejas, publicándolo en el portafolio digital o entregando en formato papel al docente, en ambos casos debe ser entregado como fecha límite, el primer día de la UD. Se les avisará con dos semanas de antelación. De forma que el alumnado conozca los conceptos teóricos básicos para poder realizar la UD con un mínimo de calidad.

Incluirá los siguientes apartados:

1. ¿Qué es la Condición Física? (5 líneas máx.)
2. Capacidades Físicas de la Condición Física (Fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad). Si hay alguna forma de manifestación de las mismas que mezcle varias de las anteriores, explicar brevemente (20 líneas máx.)
3. Cualidades físicas de la Condición Física (Coordinación y Equilibrio. Diferentes tipos de ambas.) (10 líneas máx.)
4. ¿ Qué es la Condición Física saludable? (5 líneas máx.)
5. Capacidades físicas y Cualidades Físicas que influyen sobre la Salud. (5 líneas máx.)
6. Describe brevemente (2 líneas máx. cada una), una forma de trabajar cada capacidad o cualidad.

El trabajo se propone con el fin de que el alumnado adquiera el conocimiento teórico necesario para empezar con la UD, evitando el gasto de sesiones de clase. El trabajo será de más o menos dos páginas por pareja con la finalidad de que el docente pueda corregirlos antes de la segunda sesión y programar en función de esos datos, sirviendo estos datos como evaluación formativa. De este modo el docente puede reforzar aquellos contenidos que estén menos claros, dándoles la dedicación suficiente para lograr los objetivos previstos.

4.2.5. El Portafolio.

El portafolio es un instrumento muy versátil que sirve para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos conceptuales del alumnado, incluso las actitudes. Depende del foco del mismo y de los apartados, en el diseño concreto de esta aplicación, vamos a ayudar a fomentar solamente dos de ellas: la *Orientación Social* y la orientación *del Dominio de la Disciplina* (Ennis y Chen, 1993; 1997). Por un lado recogeremos las reflexiones del alumnado sobre los contenidos de clase, obligando a los estudiantes a realizar un proceso

reflexivo sobre las sesiones de clase, mejorando de este modo la interiorización de los aprendizajes y evaluando su comprensión. Y por otro lado, estas reflexiones del alumnado permitirán el desarrollo de su capacidad crítica; fomentando la adquisición de habilidades de observación crítica, análisis crítico y autocrítico, y la capacidad de discernir entre los aspectos importantes y auxiliares de las tareas trabajadas.

El portafolios se recogerá cada semana a cinco estudiantes con el fin de dar el proceso de retroalimentación y que puedan reajustar su proceso de aprendizaje. La idea es que a lo largo de la UD, se recoja al menos, una vez a cada alumno/a, teniendo un *feedback* de parte del docente, del trabajo realizado. Este *feedback* puede ser más inmediato, por ejemplo si se utiliza un portafolio digital a través de sistemas de red escolar o un blog, utilizando para ello las nuevas tecnologías como ambiente de aprendizaje; pero como todo el alumnado puede no tener acceso a internet o no estar en posesión de un ordenador, se utilizará como referencia un portafolio en formato de papel.

En segundo lugar, el diseño de los apartados del portafolio que presentamos como ejemplificación de la propuesta (**Anexo 6.9**), es únicamente responsabilidad del docente. El portafolio debe tener como reto, enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto a través de una progresión adecuada en cuanto a cantidad, calidad y complejidad de los apartados, a lo largo de los cuatro años de la ESO, los estudiantes sean capaces de poder realizar el portafolios de forma autónoma con un gran nivel del calidad. El modelo que se presenta es la estructura final del último curso, en los anteriores el portafolio está más simplificado. A lo largo de la etapa se han ido introduciendo elementos que le añaden profundidad, complejidad y aumentan la significatividad del proceso.

El portafolio tendrá un apartado de reflexiones, que también darán información al docente para reajustar de forma conjunta con el alumnado el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con este instrumento podemos obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que nos permite también adaptar el proceso de forma rápida.

El portafolio tiene como objetivo recoger todos los aprendizajes que el alumnado ha ido adquiriendo a lo largo del desarrollo de la asignatura, permitiéndonos seguir el proceso de aprendizaje que ha llevado a cabo.

En el **Anexo 6.9**, desarrollamos el modelo de portafolio que proponemos para completar el currículo del centro educativo. Incluimos en primer lugar una portada donde se debe recoger la información personal del estudiante para que nosotros podamos saber a quién pertenece. Luego creemos que debe incluir un índice para saber dónde encontrar cada uno de los apartados.

En el siguiente apartado incluimos las sesiones de clase como aspecto principal del portafolio, donde recogeremos todas las tareas diarias que ha tenido que ir haciendo el alumnado, donde hemos expuesto las tareas más comunes que el alumnado va a tener que hacer día a día e incluir en dicho apartado. Es posible que determinados días se propongan otra clase de trabajos para el alumnado como dilemas morales o reflexiones sobre temas concretos, que irán incluidos también en este apartado de trabajo diario. Además, hay que añadirle una reflexión personal sobre la sesión y los aprendizajes desarrollados en ella y una propuesta de mejora de la misma.

Consideramos que este es el principal apartado, ya que es el que nos permite recoger el progreso del alumno/a a lo largo de todo el curso y comprender como avanza el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este apartado intentamos obtener información sobre cómo se siente el alumnado en las sesiones de Educación Física; ya que consideramos que el aspecto afectivo es un gran potenciador o entorpecedor del proceso de aprendizaje, y por lo

tanto debemos empatizar con el alumnado y comprender como hacer que se sientan seguros emocionalmente, favoreciendo así el proceso de aprendizaje.

Luego hemos propuesto que el portafolio recoja también todos los trabajos escritos que se hayan realizado, como los trabajos en grupo, los talleres y otra clase de trabajos teóricos que se hayan propuesto para superar la asignatura. Creemos que estos documentos deben figurar dentro del portafolio pues son una pieza más del proceso de aprendizaje de la asignatura.

Para valorar todos los apartados del portafolio vamos a utilizar una rúbrica, con el objetivo de que el alumno sepa cómo debe valorar cada uno de los apartados, De esa forma sabe qué criterios de éxito hemos establecido para cada uno de ellos; así que puede intentar orientar sus esfuerzos hacia los criterios de éxito establecidos por nosotros, permitiéndole adquirir de forma más profunda algunos aprendizajes e incluso adquirir algunos nuevos.

El diseño de rúbrica que hemos presentado permite además que el alumnado pueda ver como adquiere determinados aprendizajes, a la vez que le hacemos consciente de cómo mejora sus competencias, capacidades o habilidades durante todo el proceso. Consideramos que es una forma idónea de hacerle participe de su propio de proceso de enseñanza y aprendizaje, implicándole aún más en dicho proceso.

Por último, creemos que las rúbricas ofrecidas al alumno/a son una gran forma de facilitar su autoevaluación, pues conoce los criterios de éxito que nosotros hemos considerado importantes, de forma que es capaz de ajustar sus evaluaciones a ellos, ofreciendo por tanto un sistema sólido, justo y válido para evaluarse a sí mismo.

4.2.6. *La microenseñanza.*

Es un estilo de enseñanza donde el alumnado hace de profesor, por lo que existe un nivel máximo de participación, e implicación cognitiva; por un lado del alumnado que ejerce de docente y por otro por parte del alumnado que recibe la enseñanza, pues está se realiza en pequeños grupos dirigidos por un estudiante-profesor, permitiendo un mayor control de la tarea. Existe un grupo reducido denominado Núcleo Básico Central (NBC) que actuarán como profesores durante la sesión.

La microenseñanza requiere de la participación y conocimiento de otros estilos de enseñanza (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002): enseñanza recíproca y enseñanza en grupos reducidos; ya que básicamente se trata de una progresión de los anteriores, pues se trabaja en grupo reducido y el estudiante-profesor no se limita a dar *feedback* sobre lo que observa para mejorar la ejecución o la realización de la tarea, sino que además diseña y dirige la actividad completa. Existen dos subgrupos de alumnos: el Núcleo Central Básico, que son alumnos y alumnas responsables y los grupos de trabajo que son los alumnos que van a disfrutar de la práctica.

Según Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera (2002) es un estilo de enseñanza que está encuadrado dentro de los estilos de enseñanza participativos, posibilitando al alumnado tomar parte en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El alumno-profesor tiene todo el protagonismo, pasando el docente a un segundo plano. No interviene salvo que sea necesario, en ese caso se dirigirá únicamente al estudiante-profesor, nunca a los alumnos.

El papel del alumnado es más activo. El alumnado perteneciente al NBC tiene toda la responsabilidad sobre como decidir, evaluar, proporcionar *feedback*...etc. La planificación será realizada entre el docente y el alumnado del NBC, ya que entre ambos elaboraran el

trabajo didáctico de la sesión. Tradicionalmente los estudiante-profesores son personas responsables y muy competentes en la parte de la materia que van a dirigir.

Se parte de una organización muy bien cuidada (pequeños grupos de 4-8 estudiantes) y se da una información inicial, de carácter general, pero muy clarificadora del proceso, para que todo el alumnado comprenda que se va a realizar. Cada estudiante-profesor se encargará de un grupo de alumnos para el trabajo de la sesión, a quienes proporcionará, observará y suministrará *feedback*, para que ajusten la sesión a lo requerido.

La evaluación debe ir orientada a la labor del estudiante-profesor. Se realizará por parte del docente del grupo (heteroevaluación) y de los alumnos que han recibido la práctica (coevaluación). Así como, puede resultar muy interesante que el alumnado participe en su propia evaluación (autoevaluación), para obtener una imagen más real del proceso.

Es un estilo de enseñanza que ofrece muchas posibilidades, en el caso concreto del IES Barrio Simancas nos va a aportar una serie de posibilidades de desarrollo del alumnado, que van a ofrecer una potencialidad pedagógica a la asignatura sin precedentes en el centro. Lleva detrás la ideología de varias Orientaciones de Valor: la *Orientación Social* (Ennis y Chen, 1993;1997), el alumnado se siente competente, eficaz y con poder para liderar a sus compañeros, alcanzando una sensación de empoderamiento temporal, que va a permitir que se sienta capaz de controlar su vida y de tomar y ejecutar las decisiones necesarias para lograr sus objetivos (Hellison, 1995); también lleva implícita la orientación de *Autorrealización*, ya que el alumnado va a aprender seleccionar sus objetivos, diseñar tareas para alcanzarlos y a desarrollar sus habilidades de liderazgo, autonomía e iniciativa personal, aspectos que les van a ayudar a crecer como individuos responsables; por último tenemos la orientación más evidente de todas, la del *Proceso de Aprendizaje*, pues el alumnado no solo es consciente y regula el mismo su propio aprendizaje, sino que además es el encargado principal de su diseño y ejecución. Por último representa también la Orientación de Valor de la *Integración Ecológica*, ya que exponemos al alumnado variedad de experiencias motrices, uniendo los objetivos personales del alumnado, con los del grupo clase y los del currículo de la materia.

Como ejemplificación de todo este proceso, vamos a utilizar una implementación curricular, propuesta para 1º de la ESO, perteneciente a una UD de juegos tradicionales. El alumnado deberá por parejas buscar dos juegos, que cumplan una serie de requisitos, entre ellos ser pedagógicos y poder realizarse con poco materia o sin ninguno apenas. Deberán reflejar todo el juego y como van a dirigirlo en una ficha que les entregaremos (**Anexo 6.10**). Como antecedentes de esta UD tenemos un trabajo realizado para el aprendizaje del calentamiento, donde hemos utilizado también la microenseñanza, por lo que alumnado está plenamente familiarizado con todo este proceso.

Pretendemos en esta UD de juegos desarrollar las habilidades motrices básicas, las cualidades físicas y las capacidades condicionales, a través de formas jugadas, amenas y muy motivantes para el alumnado. El objetivo motor de esta UD es ayudar al alumnado a aprender unas habilidades motrices, dotándole de una competencia motriz mínimamente que le permita disfrutar de su cuerpo con dignidad. Estas bases deberían venir asentadas de la primaria, pero consideramos necesarias trabajarlas y revisar su adquisición en el primer nivel de la etapa para favorecer el proceso de aprendizaje de habilidades más complejas posteriormente.

El alumnado deberá hacer de docentes con la mitad de la clase, de tal modo, que en cada sesión realicen la actividad al menos dos grupos con cada mitad de la clase.

Recuperamos a través de estos juegos: la cultura popular, enseñando al alumnado a cómo jugaban y disfrutaban de la motricidad las generaciones anteriores. Viendo también la

posibilidad de jugar con pocos o ningún material, o incluso material reciclado; favoreciendo de este modo una educación integral del alumnado, ya que les ofrecemos formas alternativas del disfrute del tiempo libre. Esta actividad debe ir siempre guiada con una reflexión adecuada, a través de propuestas que generen sentimientos de bienestar y disfrute en el alumnado.

4.2.7 La Autoenseñanza.

Se trata de uno de las técnicas de enseñanza menos utilizados en la Educación Física escolar. Tiene gran implicación en todos los aspectos de las Orientaciones de Valor (Ennis y Chen , 1993; 1997), exactamente igual que el estilo de enseñanza del apartado anterior: la microenseñanza. Ambos estilos de enseñanza influyen directamente en el desarrollo de las mismas competencias.

Básicamente el estilo de enseñanza se basa en los mismos principios de la microenseñanza, girando todo entorno al concepto de estudiante-profesor, pero en este caso, cada estudiante es su propio docente, de tal forma que las grandes virtudes de del estilo de enseñanza anterior se multiplican, ya que todos los alumnos son los directores de su propio proceso de aprendizaje. El estilo ha recibido el nombre de autoenseñanza (Mosston, Lenhos, Cratty y Lederman, 1982; Siedentop, 1998) y está muy relacionado con otros estilos como el de la creatividad (Noguera, 1991).

El objetivo de este estilo de enseñanza es favorecer la oportunidad de descubrir y desarrollar soluciones originales a los problemas planteados por el alumnado de la clase (Delgado-Noguera, 1991). Es un método que potencia la actuación autónoma y que promociona la iniciativa para aprender habilidades y destrezas motrices. Es requisito necesario que el alumnado:

- Inicie las situaciones de prácticas y aprenda a apoyarse en el docente, cuando sea necesario.
- Se involucre en la práctica de forma activa.
- Diseñe su propio programa de tareas motrices en función de los objetivos que se han propuesto conseguir.

Este estilo de enseñanza se basa en un aprendizaje significativo, a través de la construcción del conocimiento por parte del alumnado, utilizando la indagación como recurso básico. La función del docente es ayudar en el proceso y reforzar las conductas creativa, proactivas y genuinas (Delgado-Noguera, 1991)..

Los principios básicos del mismo son aprender de los que aprenden. El alumnado se apoya en sus compañeros para lograr los objetivos, reforzando las relaciones de cooperación entre iguales.

Este método se puede desarrollar también en pequeño grupo donde el grupo ejerce de profesor para el propio grupo, de tal modo, que entre todos eligen los objetivos, diseñan las actividades de enseñanza a llevar a cabo, as realizan y evalúan todo el trabajo.

Un claro ejemplo de esta metodología se encontraría en el estilo para alumnos iniciados (Mosston y cols., 1982). Este se puede utilizar cuando el alumnado tiene conocimientos y experiencias de otros estilos, pues es él quien toma todas las decisiones, reconoce si está preparado para continuar adelante, indagar, descubrir, diseñar un programa y ejecutarlo para su propio desarrollo.

El alumnado toma la máxima responsabilidad para llevar a cabo las actividades de enseñanza aprendizaje. Este proceso se desarrollaría en varias fases:

1. El alumnado decide acerca de la selección de los objetivos, contenidos que va a desarrollar, materiales para el trabajo..etc.
2. El alumnado da solución al problema planteado de forma genuina descubriendo e implementando las múltiples opciones para solucionarlo.
3. El alumnado comprueba la validez de sus soluciones para resolver el problema, realizando modificaciones o buscando nuevas respuesta si fuese necesario.
4. El alumnado reflexiona y evalúa todo el proceso como culminación del mismo, estableciendo unas conclusiones sobre lo acontecido y todo el trabajo realizado.

Las premisas más importantes a nivel docente residen en la creación de un ambiente cómodo, libre y estimulante que anime al estudiante y le permita actuar según sus deseos, permitiéndole explorar y demostrar todas sus capacidades (Mosston y cols., 1982).

En la práctica este tipo de metodología se puede aplicar a dos niveles diferentes, en función del nivel madurativo, de las características del grupo y de las experiencias previas en los cursos anteriores.

En la primero de las posibilidades de aplicación, el alumnado sigue un proceso de aprendizaje basado en el descubrimiento guiado o en la resolución de problemas durante toda la UD, estilos que involucran cognitivamente al alumnado. Para posteriormente culminar el proceso de aprendizaje, o bien, creando una actividad para culminar la sesión o creando una sesión completa de perfeccionamiento de alguna habilidad, que necesiten mejorar para lograr los objetivos de la UD.

Este es el caso de la sesión que proponemos para ejemplificar este tipo de metodología (**Anexo 6.11**). Se trata de una sesión de la UD didáctica de escalada, que el alumnado debe completar con una tarea de creación propia, basándose en los conocimientos obtenidos a lo largo de la UD, de la comprensión de los objetivos y de los materiales ofrecidos como apoyo. De esta forma el docente evalúa su capacidad para dirigir autónomamente su propio proceso de aprendizaje y el nivel de interiorización de los aprendizajes de la UD.

En el segundo nivel, nos encontramos con que el alumnado toma todas las decisiones entorno a su proceso de aprendizaje en todas las etapas de la UD. Este tipo de propuestas son realmente útiles en los últimos cursos de la etapa, donde no solo el alumnado debería estar capacitado para dirigir su propia motricidad hacia sus objetivos, sino que además es una exigencia curricular (BOE, 2006). Una propuesta que encuadra dentro de esta perspectiva es la propuesta para la UD de *Sport Education*, desarrollada anteriormente en el punto de aprendizaje por proyectos, o la de Condición Física de 4º de la ESO (Velázquez-Buendía, en Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía, 2004).

Esta última es una propuesta muy interesante, donde se pretende que en base a la valoración inicial el alumnado de forma individual o en pequeños grupos, con objetivos similares, desarrolle una secuencia de actividad física para mejorar su estado de condición física inicial de acuerdo a sus objetivos, que pueden ser más ambiciosos o menos en función del alumnado (Ibídem, 2004). El alumnado diseñara las diferentes sesiones de la UD, las ejecutará y las evaluará posteriormente, reflejando si ha sido suficiente, excesivo, acorde a los objetivos de la sesión...etc. (Velázquez-Buendía, en Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía, 2004) . El papel del discente será ser el creador, protagonista y evaluador del proceso de aprendizaje; el papel del docente se limitará a guiar el proceso realizando la propuesta, ayudando al alumnado a elegir sus objetivos, revisar las sesiones antes de su implementación para valorar su adecuación y la calidad de las mismas, y para terminar, evaluará la memoria final que tiene que entregar el alumnado como prueba de todo el proceso de aprendizaje, donde están las diferentes sesiones, las reflexiones y la evaluación final del proceso (Ibídem, 2004).

4.2.8 Resolución de problemas.

Siguiendo a Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera (2002) la *resolución de problemas* es un estilo de enseñanza donde se proponen al alumnado tareas a modo de reto o problema que requieren la búsqueda de soluciones propias, habiendo en cada caso soluciones diferentes. Se diferencia del método del *descubrimiento guiado*, porque en este último ayudamos al alumnado en vez de a buscar sus respuestas, a buscar la solución que nosotros queremos, habiendo una solución siempre más correcta que las demás. Así los estudiantes tendrán que resolver las dificultades motrices investigando y buscando sus propios métodos y soluciones. De esta manera estamos promoviendo la creatividad del alumnado y estimulamos su aprendizaje. Al mismo tiempo buscamos favorecer la socialización del alumnado, y de acuerdo con Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera (2002) debemos hacer hincapié en los objetivos sociales, actitudinales, así como en el aprendizaje de normas sociales y valores, de este modo enriqueceremos el proceso de aprendizaje.

Este tipo de metodología representa muchas de las bondades de casi todas las Orientaciones de Valor (Ennis y Chen, 1993; 1997), permitiéndonos ofrecer a través de este tipo de técnicas de enseñanza una oferta educativa muy completa. Permite al alumnado adquirir nuevos conocimientos y habilidades motrices; es el protagonista del proceso de aprendizaje, comprendiendo el sentido de lo que realiza, ya que sus propuestas son personales; permite al alumnado descubrir sus capacidades y destrezas, dándole poder de tomar decisiones, implementarlas y finalmente evaluarlas. Para terminar, permite al alumnado aprender a tomar decisiones de forma crítica y responsable, creando soluciones a los problemas planteados, por supuesto, asumiendo las consecuencias de sus errores, realizando correcciones sobre los mismos; por otro lado, al tratarse de trabajos en grupo que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales, abordamos el otro enfoque de la *Orientación Social* (Ennis y Chen, 1997), donde el foco principal del aprendizaje estaría en el aprendizaje de habilidades sociales, en la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje y el respeto por los derechos y sentimientos de los demás.

En este estilo de enseñanza un problema puede tener varias soluciones, permitiendo una implicación cognitiva mayor del alumnado, y favoreciendo a su vez la investigación empírica de las diferentes soluciones.

Nos planteamos como finalidades al utilizar esta metodología (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002) hacer al alumnado reflexionar sobre la utilidad de los aprendizajes, buscando la adquisición de un conocimiento más profundo sobre la dinámica real de las prácticas físicas y sus posibilidades de mejora. Este tipo de metodología al implicar activamente al alumnado y modificar las prácticas hegemónicas de enseñanza fomenta las actitudes de curiosidad, de indagación, de originalidad, permitiéndoles expresar todas sus potencialidades.

La enseñanza se comprende como un proceso dinámico en la que el alumnado tiene que decidir sobre todos los aspectos del proceso de resolución del problema, utilizando para ello todos sus recursos personales, los obtenidos en el bagaje por la asignatura a lo largo de la etapa y los de sus compañeros, para ello, es principal crear un clima de clase que favorezca la cooperación entre iguales. Es esencial que el alumnado busque interrelaciones entre los recursos que posee, los materiales ofrecidos por el docente para favorecer la solución del problema y los recursos que otros compañeros estén dispuestos a ofrecerle, integrando de este modo los aprendizajes nuevos con los previos, creando una implicación cognitiva que dé lugar al aprendizaje significativo de las diferentes habilidades, conocimientos o actitudes. Este tipo de planteamiento de transmitirse desde la idolología docente, el docente debe creer y transmitir que la Educación Física no es sólo acondicionamiento físico o mejora de la competencia motriz, sino que a través de todas sus posibilidades, casi infinitas, su único objetivo es la educación del ser humano en todo su ser.

Los problemas planteados debe reunir una serie de requisitos para que la implementación del modelo sea todo un éxito (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002), estos deben ser:

- Significativos y deben despertar el interés.
- El alumnado no debe conocer la solución con anterioridad.
- Debe suponer un reto, pero a la vez los estudiantes deben percibirlos dentro de sus posibilidades. Los problemas deben encontrarse dentro de la zona próxima de desarrollo (teoría constructivista del aprendizaje).

El papel del docente en las tareas se limita a plantear los problemas y ayudar a los estudiantes a solucionarlos, deberá a su vez, supervisar el trabajo que están llevando a cabo los estudiantes, pero dejándoles libertad para explorar. Finalmente debe evaluar o ayudar a la evaluación de las tareas o proyectos, si se así se considera, pues como el alumnado es el protagonista del proceso también puede desplazarse la responsabilidad de la evaluación hacia los estudiantes.

El papel principal en todo este trabajo recae en el alumnado, que deberá diseñar las propuestas, implementarlas y ajustarlas para obtener los resultados objetivos, y por último, deberá evaluar todo el proceso, para obtener una imagen adecuada y extraer aprendizajes a modo de conclusión de lo acontecido.

En el **Anexo 6.12**, mostramos una ejemplificación de una sesión de expresión corporal, donde introduciremos tareas basadas en este estilo de enseñanza. Se propondrá al alumnado realizar coreografías con unas características concretas, que deberá diseñar y mostrar a sus compañeros. Cada grupo tendrá total libertad en el diseño y dirección de las soluciones a los problemas planteados; el docente se limitará a supervisar y ayudar al alumnado en caso de que sea necesario, y ejercerá de mediador en la evaluación de las diferentes tareas.

4.2.9 La comunicación docente.

El proceso educativo es un proceso dialógico que tal cual está concebido el sistema educativo actual, reúne principalmente a dos agentes que deben interactuar, con más o con menos éxito, el profesorado y el alumnado. El objetivo de este apartado es conseguir que este proceso se realice con acierto provocando un mejor aprendizaje en nuestros estudiantes. Este apartado va a verse representado sobre todo en la orientación del *Proceso de Aprendizaje* (Ennis y Chen, 1993; 1997), ya que lo que se pretende principalmente al mejorar este proceso de comunicación, es mejorar la comprensión de la funcionalidad de las tareas que hace y la construcción de aprendizajes de mayor calidad. La mejora en las habilidades comunicativas del docente puede tener influencia sobre otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como, el clima de aula o la estabilidad emocional del grupo durante las tareas, pues una comunicación adecuada, ayuda a generar un clima de aula positivo y creativo, y con ellos, a proporcionar una situación de seguridad afectiva al alumnado.

Para la realización de este apartado vamos a seguir principalmente a Contreras-Jordán y García-López (en González-Arévalo y Lleixá-Arribas, 2010), por lo que salvo que se señale alguna otra referencia, las ideas proceden de los autores anteriormente mencionados. En Educación Física debemos prestar especial atención a toda la información que transmitimos, ya que ejercemos no solo de líderes para nuestros estudiantes, sino que también somos un modelo a imitar por lo que recibimos una observación atenta del alumnado. Esta información podemos transmitirla a través bien, de la comunicación verbal, lo que transmitimos explícitamente, o de la no verbal, lo que transmitimos implícitamente a través de nuestras acciones corporales: gestos, movimientos, posturas, tono de voz

El docente debe seleccionar la información que quiere transmitir y cómo quiere transmitirla, por lo tanto, es requerida una estructuración de todo este proceso de comunicación. Se deben organizar los contenidos de enseñanza de forma sistemática que nos aseguren una adecuada profundidad y extensión en la información que transmitimos para lograr que el alumnado comprenda lo que pretendemos transmitir. Debemos utilizar varios canales de expresión, pues el objetivo en la Educación Física es la ejecución de tareas motrices, debemos hacer por tanto de los canales auditivos, kinestésico-táctiles y visuales nuestros aliados, pues los alumnos aprenden de formas diferentes y debemos adaptarnos a las necesidades de todos. Por otro lado debemos intentar dar significatividad a los aprendizajes, causando un efecto de utilidad en el alumnado, proporcionando la cantidad de información suficiente para que sea capaz de comprenderla y a su vez retenerla debemos evitar cometer errores de aportar información tanto en exceso, como en defecto.

Las características de una interacción docente positiva, que favorezca la realización positiva docente-discente es una de las claves de la creación de un clima de aula que favorezca un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Para ello el docente debe lograr una relación fluida, constante y positiva con el alumnado, interesándonos por aspectos no relacionados con la escuela, creando un vínculo afectivo de confianza que favorezca el proceso educativo; así mismo, no debemos ignorar los sentimientos y emociones del alumnado, pues solo a través de esto se puede lograr una enseñanza de calidad; el aprendizaje significativo está íntimamente ligado a un estado emocional positivo que predisponga al mismo (Berrocal y Aranda, 2008).

En cuanto al estilo de relación docente-dicente que favorezca este proceso de aprendizaje, podemos destacar que un estilo democrático donde predominen las conductas de apoyo, refuerzo e instrucción favorece este clima de aprendizaje que deseamos, descartando por tanto conductas de censura y de represión. El estilo de actuación de un docente que persiga la máxima calidad en su enseñanza, debe seguir un modelo de asertividad basado en los siguientes aspectos:

- Saber escuchar activamente concentrando toda la atención en el emisor, sin interrumpir.
- Aceptar las críticas de los demás, reflexionar críticamente sobre ellas y buscar posibles soluciones a los problemas planteados.
- Comenzar las argumentaciones buscando siempre el lado positivo a las situaciones, continuando las interacciones señalando los errores e infracciones cometidos, que no estamos dispuestos a tolerar y terminar ofreciendo líneas u oportunidades de mejora al alumnado.

En cuanto a los aspectos técnicos de esta relación docente, debemos mostrar entusiasmo en nuestras interacciones, transmitiendo energía positiva, ánimo e interés por la tarea al alumnado, prestar atención a los comportamientos significativos en relación al aprendizaje y regular las interacciones en función del tipo de tarea, mostrando un comportamiento u otro según las tareas que se propongan, por ejemplo, mostrarse menos exigente en la ejecución cuando la tarea propuesta sea una actividad lúdica.

La primera parte de la comunicación docente es la información inicial, tanto de las tareas, como de la sesión. La información en esta primera parte de la sesión debe constar de la siguiente información: presentar los objetivos de la sesión, relacionándolos con aprendizajes anteriores, para que el alumnado pueda darle funcionalidad a lo que va a aprender; intentar adivinar que sabe el alumnado sobre lo que van a hacer, llevando a implicación cognitiva del aprendiz en la sesión, buscando que vaya conectando con la sesión e involucrándose en ella; y por último, debe motivar al alumnado para lograr los objetivos de la sesión, estableciendo retos o lanzando propuestas, implicando de esta forma al alumnado afectivamente a la sesión.

En la presentación de las tareas, los docentes solemos dar mucha información y esto no suele favorecer el proceso de aprendizaje, se hace importante llegado este punto establecer ciertas condiciones que se tienen que dar en este aspecto para favorecer el bueno proceso de enseñanza:

- Transmitir información valiosa sobre la funcionalidad de los aprendizajes. Transmitiendo las ventajas que obtendrá el alumnado de la realización de la tarea.
- Debe proporcionar información sobre la organización de la tarea y cuál es el objetivo fundamental de la misma, para lograr una ejecución correcta.
- Dar un modelo de ejecución claro, si interesa en función del estilo de enseñanza, o en su defecto, los condiciones del práctica de forma clara. Así mismo, si fuese necesario aquellas medidas de seguridad más importantes.
- Hacer hincapié en los errores más frecuentes.
- Por último, debe motivar al alumnado a enfrentarse a nuevos aprendizajes, involucrando como hemos mencionado antes el ámbito afectivo del alumnado.

La segunda parte de esta comunicación docente es el *feedback*, que puede definirse como una información proporcionada al estudiante para favorecer la ejecución motriz adecuada, suprimiendo comportamientos incorrectos, para conseguir los resultados esperados (Pieron, 1999, en González-Arévalo y Lleixá-Arribas, 2010). Se ha demostrado que el aprendizaje mejora con la presencia del *feedback* y este se estanca o empeora si suprimimos este *feedback*.

Debe cumplir dos tipos de funciones, por un lado informar sobre la ejecución y por otro lado reforzar las conductas adecuadas, habitualmente es solo este último el que se realiza. En la función informativa del *feedback* es especialmente importante aportar información al alumnado sobre la ejecución y sobre cómo hacerlo correctamente utilizando como referencia los conocimientos previos del mismo, sino el *feedback* será ineficaz.

Para que este sea efectivo debe ser breve, ofrecerse repetidamente, facilitando su memorización, y producirse de forma contingente, es decir, sin que pase demasiado tiempo entre la ejecución y el *feedback* recibido, perdiendo efectividad cuanto más tiempo transcurre entre ambos.

En esta fase el *feedback* proporcionado debe tener además las siguientes características:

- Ofrecer información sobre las causas de los errores, dando soluciones a los mismos.
- Ofrecerse de forma interrogativa, indagando sobre lo que el alumnado entiende de toda la situación e intentando solucionar los problemas encontrados desde sus capacidades.
- Poner énfasis en los aspectos más relevantes de la tarea.
- Asegurar la comprensión de las informaciones dadas.
- Motivar al alumnado para la realización de las tareas, bien, reforzando conductas positivas o retando al alumnado para superar las dificultades que está sufriendo.

Para terminar este apartado, vamos a exponer aquellas características del lenguaje no verbal que favorece una buena interacción con el alumnado. Ya que el 70% de la comunicación se lleva a cabo a través de lo que comunicamos implícitamente, es importante que el docente controle y sea consciente del lenguaje corporal y lo que está transmitiendo con él.

- En relación a la proximidad física, el docente debe adaptarse a las diferentes situaciones, situándose en una distancia pública para ser oído y observado por todo el alumnado en las explicaciones de las tareas; y en una distancia personal o incluso

íntima, a través del contacto directo, pero respetuoso, con el alumnado, para dar *feedback* personalizado, de forma que transmita la importancia del alumno para el docente, haciéndole saber que somos conscientes de su existencia. En este sentido es una práctica muy positiva el saludo al comienzo de la clase de cada uno de los alumnos, trasmitiéndoles la importancia que su presencia en nuestra clase tiene para nosotros, es una necesidad humana en sentirnos reconocidos y valorados por otros, y mucho más si es una figura de referencia (Fernández-Balboa, 2010).

- En cuanto al paralenguaje, debemos tener unas características de la voz que transmitan seguridad, tranquilidad, confianza y autoridad, de forma que alumnado favorezcamos la estabilidad del clima de clase. Los sarcasmos y otro tipo de actitudes irónicas transmiten una sensación de inseguridad y agresividad al alumnado, que no contribuye a la creación de este clima del que hablábamos antes.

4.2.10. La autoevaluación.

Es indudable en la actualidad el valor pedagógico de la evaluación formativa, el objetivo de cualquier docente que se haya planteado buscar la calidad máxima de la enseñanza, pues según López-Rodríguez (2013, p. 71), "(...)conseguir un ajuste permanente de los procesos de e-a que se dan, y una mejora de las capacidades docentes y del grado de aprendizaje del alumnado", es un ideal de cualquier docente que cumpla las características anteriores.

Por evaluación formativa entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda mejor, la finalidad no es calificar al alumnado, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más,... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (Pastor y cols., 2006).

Es una estrategia didáctica que permite mejorar infinitamente el proceso docente, favoreciendo el desarrollo crítico del alumnado, la mejora del proceso de aprendizaje y su crecimiento personal como individuo responsable. Nos permite culminar de forma bastante acertada el proceso que hemos estado realizando, donde pretendíamos crear un currículo que realmente favorezca la formación holística del alumnado. Estos procedimientos evaluativos son la representación de las Orientaciones de Valor (Ennis y Chen, 1993; 1997) de: *Proceso de Aprendizaje*, ya que permiten involucrar completamente al alumnado en los aprendizajes que realiza, llevando gran peso del trabajo pedagógico sobre los mismos; de este modo favoreciendo su participación en el proceso y la construcción de su propio conocimiento, a través de un camino personal y genuino de aprendizaje. La orientación de *Autorrealización*, pues obligamos al alumnado al desarrollo de las capacidades de análisis autocrítico, de reflexión consciente y le obligamos a comprender sus situaciones personales, descubriendo sus fortalezas y debilidades como individuo; esta clase de habilidades influyen mucho en el crecimiento personal de los estudiantes. Por último, tenemos la *Orientación Social*, ya que favorecemos con este tipo de dinámicas evaluativas el desarrollo de una actitud crítica que favorezca la creación de una sociedad justa y digna para todos.

Entre los beneficios de estos procesos de evaluación formativa, destacamos los siguientes (Pastor y cols., 2006):

- Su valor formativo.
- Estos sistemas de evaluación han de mostrar ser coherentes con una forma de entender la educación como un proceso colectivo de intercambio y crecimiento mutuo.

- Permiten la mejora personal y profesional de ambos agentes del proceso de aprendizaje: docente y discente.
- Mejoran de forma eficaz el aprendizaje del alumnado, su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar, el rendimiento académico y los niveles de éxito escolar.

Aunque cualquier proceso de evaluación formativa mejora el proceso de aprendizaje de los estudiantes, cuanto mayor es la cesión de responsabilidad del docente hacia los discentes, mayor son los beneficios que el proceso genera en ellos (Vera, 2007). Por esta razón vamos a centrarnos en el proceso en el que toda la responsabilidad de la evaluación recae en el alumnado, aunque luego se triangule esta información con las evaluaciones de otros agentes del proceso educativo (docente y el resto del alumnado). Como contextualización curricular de este proceso es la autoevaluación, en el **Anexo 6.9**, tenemos un proceso de autoevaluación en el portafolio que hemos presentado en el **Apartado 4.5**.

La autoevaluación pretende enseñar a la participación en los alumnos en el gobierno (Freire, 1972, en Vera, 2007) primero en el de su propio aprendizaje, para hacerlo luego en el de la institución escolar y paralelamente y en la medida correspondiente a su desarrollo evolutivo en el de las demás instituciones sociales como medio para reconocer su dignidad.

Es en este tipo de procesos cuando el alumnado empieza a verse capaz de tomar decisiones. Empieza el momento de asumir responsabilidades, valorando sus decisiones, teniendo en cuenta sus opiniones y respondiendo de los actos propios con autonomía (Vera, 2007).

"La cesión de responsabilidad al alumno es en buena medida un argumento para la participación que permite actuar de acuerdo a la propia conciencia desarrollando así las capacidades que forman la inteligencia moral. Estas capacidades permiten al alumnado conocerse a sí mismo, conocer a los demás, desarrollar la capacidad para razonar sobre problemas morales, razonar a partir de los puntos de vista de los demás, contrastar los diferentes puntos de vista sobre la realidad para entenderla mejor, actuar coherentemente entre el juicio que se tiene y la acción moral, y valorar el proceso a través de la toma de conciencia. Desde esta perspectiva, negar la responsabilidad al alumno para que vaya asumiendo las decisiones que su conducta manifiesta influye en el conocimiento que se tiene de uno mismo así como en la defensa de los derechos y el cumplimiento de obligaciones de todo ciudadano, este hecho es fundamental para que el alumno pueda adoptar cambios en su conducta a lo largo de su vida personal y social, pues estamos negando al alumno la posibilidad que conozca quién es" (Vera. 2007, pp. 18-19)

Debemos entender la educación por tanto, y por extensión todo proceso llevado a cabo en Educación Física como un medio para lograr la autorrealización de la persona (Barrio, 2000, en Vera 2007).

La cesión de responsabilidad en la evaluación es un proceso progresivo que el alumnado debe ir interiorizando para el desarrollo de sus capacidades. Estas capacidades se desarrollan a través de un buen proceso pedagógico orientado a fomentar la autonomía de los escolares, a través de la participación guiada en la evaluación donde el alumno vaya ganando protagonismo (Vera, 2007). Este proceso de introducción a la autoevaluación debe ir acompañado del adecuado proceso madurativo de los estudiantes, si anticipamos la cesión de la responsabilidad al momento evolutivo donde el alumnado está preparado para hacer frente a estas exigencias, los resultados serán contraproducentes, desvirtuando todo el proceso.

Los seres humanos nacemos condicionados por nuestro desarrollo cognitivo, y necesitamos la ayuda de otros individuos más competentes para el desarrollo de ciertas capacidades, habilidades y actitudes, bien de los iguales, o bien, de otros adultos, tales como la familia o los docentes.

Habilidades como la capacidad de autoconocimiento, la capacidad de juicio crítico, habilidades interpersonales, comprensión crítica de la realidad, conocimiento de los demás, empatía, autorregulación y toma de conciencia del propio ser, se desarrollan a través de un proceso de socialización con otros seres humanos, que involuntariamente o intencionadamente, nos ayudan a desarrollar estas capacidades. El desarrollo de estas capacidades está sujeto al desarrollo de la habilidades psicoafectivas, que permiten abandonar estadios gobernados por el globalismo cognitivo, el egocentrismo, y el simbolismo, hasta la llegada de la reversibilidad, de la capacidad crítica y del pensamiento operativo, lo que permitirá al alumnado ir configurando su propio sistema de valores a partir de la relación con el medio y otros entes sociales (Vera, 2007).

Parece coherente, por tanto, progresar desde la evaluación hasta la autoevaluación pasando por la evaluación compartida, ligadas todas ellas al paso del alumnado por diferentes estadios madurativo y sus consiguientes etapas educativas (Vera, 2007). El desarrollo de estos procedimientos irán encaminados a dotar de valor la evaluación desde la perspectiva del discente, procurando que el aumento de la participación contribuya a su desarrollo personal, como individuo y a un aprendizaje significativo, comparando lo que sabía, con sus objetivos de aprendizaje y con lo conseguido al final de todo el proceso (Ibídem, 2007).

4.3 Evaluación de las propuestas de mejora de la situación-reto.

Todas las propuestas realizadas anteriormente iban orientadas a ofrecer al alumnado del IES Barrio Simancas, una formación integral a través de la motricidad, dentro del marco curricular de la asignatura de Educación Física.

Por ello a la hora de evaluar todo las propuestas realizadas, vamos a utilizar un sistema de evaluación global, que nos permita analizar y observar como se ha ido desarrollando todo el proceso de desarrollo de la propuesta.

Cada propuesta podría evaluarse de forma independiente, pero el éxito de las propuestas de forma individual no significaría la solución del problema planteado. Por ello vamos a proponer una evaluación general de todo el proceso buscando evaluar el grado en que hemos logrado mejorar el currículo de Educación Física enfocándolo hacia una educación integral del alumnado.

Podríamos realizar la misma evaluación a lo largo de todo el proceso de implementación para valorar, como estamos logrando los objetivos propuestos, pero, el hecho de que al tratarse de una propuesta holística y ser necesario, un período largo de aplicación para alcanzar las metas previstas, una evaluación a mitad del proceso podría dar resultados poco concluyentes y para nada representativos del posible resultado final.

Vamos a proponer la evaluación de la propuesta al final de la etapa de secundaria, en el último nivel de la etapa, debido a que se trata el momento óptimo donde podemos apreciar mejor los efectos de las acciones pedagógicas tomadas desde el currículo de la asignatura. El alumnado en este nivel de la etapa posee unas características concretas que favorecen la obtención de una información veraz y fiable. Su nivel de desarrollo madurativo es mayor y con ello suelen presentar una actitud más activa, participativa y responsable; actitud que a su vez hemos fomentado desarrollar en el aula durante toda la etapa.

Para valorar el éxito de la implementación de la propuesta vamos a obtener información sobre la calidad de la Educación Física que pretendemos ofrecer al alumnado. Esta información va a ser recogida a través de varios instrumentos o técnicas de investigación.

De naturaleza distinta tenemos dos instrumentos principalmente, por un lado tenemos el cuestionario de las Orientaciones de Valor adaptado al alumnado, mediante el cual y utilizando una metodología cuantitativa, pretendemos obtener una imagen coherente y generalizada del pensamiento del alumnado sobre el currículo que ha vivenciado a lo largo de la etapa educativa.

Y En segundo lugar, utilizaremos un grupo de discusión para comprender en profundidad los resultados obtenidos en los cuestionarios. Con el objetivo de comprender el fenómeno en profundidad y responder a todas las preguntas que la metodología cuantitativa no es capaz de resolver.

Pretendemos obtener información sobre en qué medida se ven representadas todas las Orientaciones de Valor en el currículo que el alumnado ha vivenciado a lo largo de la etapa. Recordamos al lector que hasta ahora se ha considerado óptimo un equilibrio en la representación de las diferentes Orientaciones de Valor para lograr un currículo de Educación Física compensado que fomente directamente la Educación Integral de los jóvenes que lo vivencian.

Para obtener dicha información vamos a utilizar el cuestionario del **Anexo 6.5**, que como comentamos previamente hemos validado en el **Apartado 2.4** del presente trabajo. El cuestionario nos va a permitir hacernos con una imagen clara de la opinión del alumnado sobre la disciplina, sacando a la superficie las creencias ocultas acerca de la función que otorgan a la Educación Física en los centros escolares.

Buscando la máxima calidad en la enseñanza de la Educación Física, no podemos conformarnos con los resultados que los cuestionarios ofrecen, que aunque fiables solo se puede observar la imagen final del pensamiento de los escolares, cuando lo realmente importante esta en conocer en profundidad las causas de este pensamiento y las repercusiones que han tenido las nuevas implementaciones del currículo en la formación del alumnado.

Para comprender los entresijos de esta situación vamos a realizar dos grupos de discusión de 8 escolares: 4 alumnas y 4 alumnos. Los grupos serán diferentes pero presentando diferentes perfiles del alumnado con el objetivo de representar toda la tipología del alumnado que tenemos en el aula: estudiantes más o menos motivados, y con más o menos motivación por la asignatura. Con ambos grupos emplearemos un par de sesiones de hora y media buscando esclarecer las causas que subyacen a las respuestas obtenidas en los cuestionarios. En caso de no terminar de encontrar las razones o explicaciones a las respuestas del alumnado, realizaremos un tercer grupo de discusión, que con toda seguridad nos permitirá encontrar dichas razones.

Los resultados de la triangulación de ambos instrumentos deberán ofrecernos unas conclusiones claras sobre el éxito de la propuesta. Ofreciéndonos las bondades que ha supuesto para el alumnado todo el proceso realizado, y por lo tanto que elementos debemos mantener en aplicaciones posteriores para lograr ese currículo de Educación Física de calidad que estamos buscando.

Por otro lado nos ofrecerá una visión objetiva de todas las deficiencias que ha presentado el mismo, las circunstancias que no teníamos previstas que han malogrado ciertos puntos de la propuesta y de los errores que hemos cometido durante su implementación. De ese modo conoceremos con exactitud qué elementos debemos suprimir, añadir o cambiar para lograr el éxito completo en los objetivos propuestos.

Todo el proceso evaluativo nos ofrece unas líneas de mejora y unas conclusiones que nos van a permitir reestructurar la propuesta, enriqueciéndola y modificándola para lograr construir un currículo de Educación Física que realmente fomente la formación integral del alumnado.

5. REFERENCIAS.

Bará, J., Domingo, J., & Varela, M. (2011). Técnicas de Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos. *Taller de Formación*, 17.

Behets, D. (2001). Value orientations of physical education preservice and inservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 144-154.

Berrocal, P. F., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.

Busquets, D. (1998). Educación integral y desarrollo curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, (271), 52-55.

Cabestany, C. (2014). IV Congreso excelencia en la educación. Alcalá de Henares, 28-29 de noviembre de 2014.

Sicilia-Camacho, A. y Delgado-Noguera, M. Á. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza: Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar* (Vol. 23). Barcelona. Inde.

Castejón, F. J., y López-Ros, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 3(7), 42-55.

Chen, A. (1996). Teaching value-laden curricula in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 338-354.

Chen, A., Ennis, C. D., y Loftus, S. (1997). Refining the value orientation inventory. *Research quarterly for exercise and sport*, 68(4), 352-356.

Chen, A., Ennis, C. D., y Loftus, S. (1997). Refining the value orientation inventory. *Research quarterly for exercise and sport*, 68(4), 352-356.

Chen, A., Martin, R., Ennis, C. D., y Sun, H. (2008). Content specificity of expectancy beliefs and task values in elementary physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(2), 195-208.

Chen, A., Martin, R., Ennis, C. D., y Sun, H. (2008). Content specificity of expectancy beliefs and task values in elementary physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(2), 195-208.

Chen, A., y Ennis, C. D. (1995). Content knowledge transformation: An examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 389-401.

Chen, A., y Ennis, C. D. (2004). Goals, interests, and learning in physical education. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 329-339.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.

Contreras, R., Gil-Madrona, P. (2010). Estrategias didácticas en EF. En González Arévalo, C., Lleixá, T. (coords.), *Didáctica de la EF* (pp. 31-47).. Barcelona: Graó.

Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A. y Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research quarterly for exercise and sport*, 76(2), 193-201.

Decreto de 10 de mayo, Madrid. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. BOCM nº 22, de 2007.

Delgado-Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Universidad.

Denegri, M. (2000). *Orientaciones pedagógicas constructivistas*. Unidad de producción de materiales educativos. EDUCADE.

Díaz del Cueto, M. (2008). Unidad didáctica para la iniciación al baloncesto en la etapa de secundaria desde una concepción constructivista del aprendizaje. *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 13 - Nº 119 - Abril de 2008.

Díaz del Cueto, M., y Castejón-Oliva, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (37), 31-41.

Ennis, C. D. (1992). The influence of value orientations in curriculum decision making. *Quest*, 44(3), 317-329.

Ennis, C. D., Ross, J., y Chen, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(1), 38-47.

Ennis, C. D., y Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised value orientation inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 436-446. 24.

Ennis, C. D., y Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised value orientation inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 436-446.

Ennis, C. D., y Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41-50.

Ennis, C. D., y Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33-40.

Fernández-Balboa, J. M. (2010). Reflexiones de un pedagogo caminante. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(13), 51-54.

George, D. y Mallery, M. (2003). Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. *Boston*. Allyn y Bacon.

González-Arévalo, C. y LLeixá-Arribas, T. (2010). *Didáctica de la educación física*. Barcelona. Graó.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.

- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Hellison, D. R. (1995). Teaching responsibility through physical activity. Champaign, Illinois. Human Kinetics.
- Hernández-Álvarez, J. L. y Velázquez-Buendía, R. (Coords.) (2007). *La EF, los estilos de vida y los adolescentes: Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona. Grao.
- Hernández-Álvarez (2012). Criterios para la reflexión y el análisis documental de la programación. Material de didáctica de Máster.
- Hernández-Álvarez, J.L., y Velázquez-Buendía, R. (coords.) (2004). *La evaluación en EF. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Jewett, A. E., Bain, L. L., y Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education*. Madison, Wisconsin. Brown & Benchmark.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpé model.
- Le Boulch, J. y Brest, E. C. R. (1986). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona. Paidós.
- López-Rodríguez, A. (2013): "La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la EF: Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativa". *Revista Tándem* nº 43, (p.p. 70 – 77).
- Mares-Miramontes, A., Martínez-Llamas, R., y Rojo-Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.
- Martinek, T. J. (1981). Pygmalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52(1), 58-67.
- Méndez-Giménez, A.; Martínez-Maseda, J.; Fernández-Río, J. (2010). Impacto de los materiales autoconstruidos sobre la diversión, aprendizaje, satisfacción, motivación y expectativas del alumnado de primaria en la enseñanza del paladós. *Actas del Congreso Internacional (AIESEP)*, A Coruña 26 - 29 de Octubre.
- Moreno-Doña, A., Campos-Vidal, M. y Almonacid-Fierro, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38, 13-26.
- Mosston, M., Penhos, J., Cratty, B. J., & Lederman, S. (1982). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona. Paidós.
- Padilla-Partida, S. (2010). Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo. *Apertura impresa*, 7(6), 8-20.

Pastor, V. L., Aguado, R. M., García, J. G., López, E. M., Pastor, J. F., Badiola, J. G., ... y García, L. M. (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 31-41.

Pastor, V. M. L., & Fernández, J. M. G. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, (38), 5.

Pérez Pueyo, A., Casado, O. M., Heras, C., Casanova, P., Herrán, I., & Feito, J. J. (2010). A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal. Madrid. Cep Editorial.

Raúl-Gómez, R. y Rozendgardt, G.R. (2010). El valor formativo de la educación física y su inclusión en las metas educativas 2021. *Actas del 1º Congreso Internacional de Educación Física Escolar*. La Pampa. Argentina.

Real Decreto 12886/2013, de 9 de diciembre, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. BOE nº 12886, de 2013.

Real Decreto 1361/2006, de 5 de enero, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. BOE nº 1361, de 2006.

Santos-Guerra, M.A. (2015). Vida en la escuela. *Recuperado de <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarv>, el 25 de abril de 2015.*

Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona. Ariel.

Sergio, M. (2006). Motricidad Humana ¿Cuál es el futuro?. *Revista pensamiento educativo*, 38, 14 -33.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona. Inde.

Siedentop, D., Hastie, P. A., y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, Illinois. Human Kinetics.

Solmon, M. A., y Ashy, M. H. (1995). Value orientations of preservice teachers. *Research quarterly for exercise and sport*, 66(3), 219-230.

Toro, S. (2007). Memoria y evolución. Pilares de una educación consciente desde la motricidad. *Revista Online Profissao Docente*, 16. <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/artigos.php> (recuperado el 1 de junio 2015).

Trigo, E. y Montoya, H. (2007). Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física. *Motricidad y Persona*, 3, 9-43.

Valín, A. (2010). *Expresión corporal: Teoría y práctica*. España. Publidisa.

Vera, J. A. (2007). *Evaluación participativa y responsabilidad en educación física*. Tesis Doctoral. Murcia. Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. New York. Routledge.

6. ANEXOS

6.1. Anexo I

Ficha o matriz para el análisis documental de la programación.

CRITERIOS	SI	NO	Observaciones
Claridad y funcionalidad en la formulación de principios, objetivos y contenidos (Orientan qué se pretende enseñar – qué se espera que se aprenda).	x		
Adecuación al nivel de <i>edad/realidad</i> de los alumnos y a las posibilidades del entorno (viabilidad del proyecto formativo).	x		
Atención a la diversidad del alumnado en la programación de los diferentes elementos del currículo.		x	No se expresa en ningún momento nada relacionado a este apartado en la programación
Secuencia/progresión por niveles tanto en objetivos como en los contenidos respecto a otras unidades de enseñanza (unidades didácticas) ubicadas en el mismo ciclo o etapa de enseñanza.	x		
Representatividad de diferentes tipos de capacidades (cognitivas, motrices, socioafectivas, psicoafectivas) y diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes).	x		
Contenidos potencialmente motivadores y/o necesarios para otros aprendizajes (funcionalidad de los aprendizajes).	x		
Coherencia entre los objetivos, los contenidos y las tareas de enseñanza diseñadas (interacción de todos los elementos curriculares hacia una finalidad educativa definida).	x		
Selección adecuada de las tareas tanto por su funcionalidad respecto a objetivos y contenidos como por su nivel de complejidad (las tareas son las adecuadas para el logro de las intenciones formativas y para el nivel de los sujetos de aprendizaje).	x		
Adecuación/coherencia de las técnicas de enseñanza con los objetivos didácticos y con el conjunto del proyecto educativo.	x		
Variabilidad de técnicas de enseñanza que permitan la representación de diferentes papeles de profesores y alumnos en la enseñanza y el aprendizaje.		x	No se especifica en ningún momento las técnicas de enseñanza utilizadas
Claridad y precisión en los criterios de evaluación y, a su vez, flexibilidad que permita valorar los progresos individuales.	x		
Criterios de evaluación que reflejan significativamente los objetivos que desea alcanzar (coherencia entre las intenciones educativas y la evaluación que se realiza).		x	Los criterios de evaluación son los propuestos por el BOE, pero no concuerdan con los objetivos de cada curso
Tareas de evaluación programadas que son válidas para "medir"/"observar" lo expresado en los objetivos.	x		

6.2. Anexo II

<p>ORIENTACIONES DE VALOR (Ennis y Chen, 1993; Chen y Ennis, 1997)</p>

		SÍ	NO
<i>Dominio de la disciplina</i>	Conocimiento basado en		
	Los estudiantes aprenden habilidades motrices y actividades.	X	
	1. Movimientos, habilidades y deportes ejercicios.	X	
	2. Rutinas que contribuyen a una buena condición física.	X	
	Los estudiantes desarrollan una comprensión de la materia		X
	1. Reglas, técnicas, tácticas y estrategias.	X	
	2. Principios científicos: biomecánica y fisiología.	X	
	3. Conceptos sobre el movimiento: relaciones, cuerpo, espacio y esfuerzo.		X
	Los estudiantes aprenden a valorar la actividad física .	X	
	1. Habilidades motrices y un estilo de vida activa y de la importancia de otros factores del rendimiento.	X	
	2. Comprenden la importancia de una vida activa y los beneficios de la actividad física.	X	
	Competencia media por		
	Criterios estándar.		X
	Comparan su rendimiento con los valores normativos.		X
	Resultados en base a criterios científicos.		X
El conocimiento se trasmite a cada generación de nuevos estudiantes con el objetivo de que puedan participar con otros en actividades y valoren el estilo de vida activo y saludable.	X		

		SÍ	NO
<i>Proceso de aprendizaje</i>	Aprender a aprender		
	Los alumnos aprenden a través de los procesos llevados a cabo durante el aprendizaje de los movimientos, deportes y conocimientos de fitness, tales como: reflexiones, observaciones, análisis del movimiento y el feedback.		X
	Los estudiantes sintetizan los conocimientos científicos necesarios para entender y explicar los factores de un rendimiento eficiente en las habilidades motrices, deportes y componentes de la condición física		X
	Aplican el conocimiento mediante :		
	Resolución de problemas motrices en el deporte, habilidades motrices o actividades de condición física.		X
	Reconocen las relaciones entre situaciones nuevas y antiguas (relacionan aprendizajes).		X
	Reconocen las habilidades motrices, tipos de motricidad y elementos de la condición física en otras categorías más grandes (habilidades manipulativas, equilibrio...).	X	

	Los estudiante desarrollan progresiones de aprendizaje.		
	Relacionando aprendizajes nuevos y antiguos, más o menos importantes en función de los objetivos.		X
	Participan en el diseño de tareas para aprender habilidades más complejas.		X

		SÍ	NO
<i>Autorrealización</i>	Independencia:		
	Los estudiantes aprenden a autodirigirse.		X
	Participan en tareas orientadas al desarrollo de la responsabilidad.		X
	Aprenden a trabajar de forma autónoma.	X	
	Individualidad :		
	Se les alienta a definir sus propias necesidades e intereses.	X	
	Se les hace participar en situaciones que favorecen el autoconocimiento y la autocomprensión.		X
	Los alumnos son conscientes de sus propias habilidades.		X
	Se favorece que los alumnos realicen tareas en relación a sus propios intereses y necesidades.	X	
	El desarrollo positivo de cada estudiante		
	Es individual, dependiendo de cada uno.	X	
	Éxito valorado en tareas que son consideradas importantes por el alumno.		X
	El alumno participa en programas diseñados para sus propias necesidades.		X
	El alumnado diseña sus propios programas.		X
	El alumnado reflexiona sobre las formas de uso que hace de su tiempo libre y tiempo de ocio y en función de eso diseña formas alternativas de ocio (Kirk, 2010).		X
Desarrollo de la motivación valorando el esfuerzo durante la práctica motriz.	X		
Desarrollo de la confianza y sentimiento de la competencia física a través de las prácticas motrices del aula (Kirk, 2013).		X	

		SI	NO
<i>Integración ecológica</i>	Búsqueda por un conocimiento con significado personal interesante		
	Participan en variedad de experiencias identificando cuál de estas son útiles y valiosas o disfrutables.	X	
	Integración de necesidades personales con las del medio natural y social .		
	Participan en tareas que integran los objetivos del grupo y los personales.		X
	Aprenden conocimientos y habilidades para resolver problemas sociales y personales.		X
	Equilibrio entre demandas personales, sociales y curriculares		
	El currículo es flexible para responder a las demandas personales y a situaciones concretas a nivel grupal.	X	

	Los programas tiene objetivos globales a largo plazo, pero en cada etapa enfatizamos en determinados componentes del objetivo.		X
	Creación de oportunidades de fomentar la práctica en el futuro		
	Los alumnos empiezan a valorar y a participar en actividades que consideran relevantes .	X	
	Los estudiantes adquieren habilidades críticas, de toma de decisiones, resolución de problemas en relación a un proyecto.		X
	Aprender habilidades y conocimientos para prepararse para cambiar su estilo de vida..	X	

		SI	NO
<i>Orientación social</i>	Interacciones sociales positivas:		
	Respeto por la sensibilidad y opinión de los otros.	X	
	Habilidades sociales e interpersonales para unir y crear sentimientos de filiación con otros.	X	
	Los estudiantes desarrollan empatía ante los sentimientos que sus actos generan en los demás.	X	
	Aprendizaje de las normas que regulan las interacciones con otros iguales.	X	
	Los estudiantes aprenden las habilidades para ser un agente del cambio en y por el grupo.		
	Adquieren habilidades para defenderse a sí mismos y al grupo.		X
	Los estudiantes adquieren habilidades para el crecimiento interior y estrategias para buscar la justicia social (cuestionamiento de la opinión hegemónica, hab. de negociación y persuasión).		X
	Se favorece la toma de decisiones y la valoración de todas las soluciones posibles en busca de la mejor opción.		X
	Los estudiantes se les da el poder de crear e implementar cambios.		X
	Cooperación y trabajo en equipo.		
	Prioridad de los objetivos grupales sobre los individuales.		X
	Importancia del uso de habilidades personales para contribuir al objetivo del grupo.		X
	Participación.		
	Los estudiantes participan en tareas que enfatizan el rol individual para alcanzar el objetivo grupal.		X
	Los estudiantes participan en tareas que buscan la concordia de los objetivos individuales con los del grupo.		X
	Respeto por otros.		
1. Aprenden a respetar los derechos (personales y de aprendizaje) de los otros independientemente de condición personal o socio-cultural.	X		
2. Aprenden a crear un entorno seguro a nivel físico (agresiones) y emocional (abuso y agresiones verbales).	X		
3. Aprenden el rol de las figuras de autoridad en los entornos sociales.	X		

6.3 Anexo III

Hoja de observación - Sesiones de EF (Máster)

Introducción de la sesión	El profesor describe los objetivos de la sesión detalladamente	
	El profesor comienza la sesión sin ningún preámbulo	
	El profesor se interesa por conocer la información que poseen los alumnos acerca de la actividad, antes de comenzar a trabajarla	
	El profesor, después de haber proporcionado algún tipo de explicación a los alumnos, les plantea preguntas con la finalidad de asegurar y comprobar la comprensión de las informaciones dadas	
	OBSERVACIONES	
Descripción de la actividad del profesor	Explica detalladamente el tipo de actividad que se propone	
	Relaciona la actividad a realizar con otras actividades realizadas anteriormente	
	Se relaciona la actividad con el contenido global de la sesión	
	Favorece en el alumnado la búsqueda de información y ayuda a descubrirla	
	OBSERVACIONES	
Tareas	El profesor propone tareas motrices que tienen un grado creciente de intensidad	
	El profesor, abusa por exceso o por defecto en cuanto a tiempo de una actividad	
	La combinación entre el ritmo y el número de repeticiones es adecuado al alumno	
	OBSERVACIONES:	
Continuidad y ritmo de la clase	Hay una progresión adecuada de las tareas durante el desarrollo de la sesión	
	El tiempo de actividad motriz o compromiso motor es el máximo	
	Las actividades están bien enlazadas, se evitan los periodos de espera y las largas explicaciones	
	OBSERVACIONES:	
Participación de los alumnos	Se ajusta a una realización adecuada a lo que ha planteado el profesor	
	Los alumnos modifican la actividad que se les ha propuesto	
	El alumnado explora y busca nuevas formas de movimiento	
	El alumnado participa de forma activa y	

	creativa en la tarea motriz	
	OBSERVACIONES:	
Adaptación de las tareas		
El nivel es el adecuado, el alumnado se entrega de una manera importante en la tarea		
El nivel de dificultad es elevado		
El nivel de dificultad es muy bajo		
OBSERVACIONES:		
Estilo de enseñanza		
Se adapta a la tarea motriz a enseñar		
El profesor utiliza distintos procedimientos y medios para dar información al alumnado	Proporciona una idea global del modelo	
	Enfoca la atención global del alumnado (desarrollando la atención selectiva) hacia los aspectos que pueden resultar prioritarios en un principio	
	Desecha nociones erróneas que haya podido formarse el alumnado	
	Añade información complementaria (no prioritaria en un principio) para precisar más el modelo	
El profesor utiliza el método resolución de problemas, tiene en cuenta las siguientes directrices didácticas para el planteamiento del programa:	Supone un reto para el alumnado que lo motiva a la búsqueda	
	El objetivo a conseguir es alcanzable para el alumnado que haga un esfuerzo razonable en la búsqueda	
	La dificultad motriz del problema es significativa y la búsqueda de la solución representa un esfuerzo físico apreciable	
El profesor utiliza el canal visual para transmitir la información:	Demostraciones	
	Ayuda visual	
	Medios visuales auxiliares	
El profesor utiliza el canal auditivo para transmitir la información:	Descripciones	
	Explicaciones	
	Ayuda sonora	
El profesor utiliza el canal kinestésico-táctil.	Ayuda manual	
	Ayuda automática	
OBSERVACIONES:		
Intervenciones del profesor		
En relación a las dificultades de comprensión de la actividad:	El profesor no interviene para aclararla	
	El profesor repita la actividad	
	El profesor repite la actividad e intenta aclararla mediante demostraciones	
	El profesor introduce algún cambio de actividad	
	El profesor cambia radicalmente de actividad	
En relación a las preguntas que	El profesor no responde	

plantea el alumnado:	El profesor pospone la pregunta a la finalización de la actividad	
	El profesor recurre a otros alumnos para que respondan, expliquen o demuestren	
	El profesor responde, explica o demuestra directamente	
En relación a los errores que comete el alumnado (perceptivo, decisión, ejecución):	El profesor no corrige el error	
	El profesor no dice directamente la forma correcta, recurre a otros alumnos para que rectifiquen/expliquen	
	El profesor señala al alumno la presencia de errores, pero no índice la forma correcta	
	El profesor intenta que el mismo alumno pueda rectificar haciéndole fijarse en diversos índices	
	El profesor dice directamente la forma correcta	
OBSERVACIONES:		
Organización		
La organización de la clase permite:	Una máxima participación	
	Una mayor individualización de la enseñanza	
	El desarrollo de un buen clima afectivo y dinámica general de la clase	
	El profesor regula bien los desplazamientos del alumnado para situarse en una organización determinada, para realizar una tarea o juego	
	Las interacciones hechas por el profesor para colocar el material en el espacio son las idóneas	
	Los periodos de organización son pocos	
	La duración de los periodos de organización son inadecuados para la tarea a realizar	
	La duración de los periodos de organización son los idóneos para la tarea a realizar	
OBSERVACIONES:		
MOTIVACIÓN	El alumnado muestra interés por las propuestas del profesor	
	Las actividades resultan estimulantes para el alumnado	
	El alumnado muestra satisfacción en la realización de actividades	
	Las tareas planteadas por el profesor suponen para el alumnado un agente provocador de la curiosidad	
	El profesor incentiva al alumnado para que realice las actividades	
OBSERVACIONES:		
Interacción entre el alumnado	El alumnado se apoya y coopera	

	El alumnado en los grupos no interacciona	
	Los alumnos excluyen a las alumnas en algunas tareas	
	Interactúan igual los alumnos que las alumnas durante las sesiones	
OBSERVACIONES:		
Interacción profesor-alumno	Respeto el proceso de aprendizaje propio de cada alumno	
	El profesor hace correcciones individuales	
	Hay una comunicación bidireccional entre el profesor y cada alumno	
OBSERVACIONES:		
Interacciones profesor-grupo	El profesor crea en clase un clima de facilitación social en el que se desenvuelve el grupo	
	El profesor fomenta una actitud colectiva positiva hacia los contenidos que imparte	
	El profesor fomenta la cooperación y ayuda mutua	
OBSERVACIONES:		
Feedback externo	Es mayor el número de intervenciones aprobadas que desaprobadas	
	El profesor varía sus intervenciones. Bien, muy bien, excelente, está mucho mejor, vas progresando...	
	El profesor justifica las evaluaciones desaprobadas	
OBSERVACIONES:		
Material	Adecuado a la actividad	
	Adecuado al estilo de enseñanza	
	En el momento oportuno	
	Adecuado a la edad del alumnado	
	Adecuado al espacio	
OBSERVACIONES:		
Variabilidad de la tarea	Cambia la actividad en el momento oportuno	
	El alumnado practica un número de veces y tiempo determinado las tareas propuestas	
	Se aprovechan bien las posibilidades de la actividad sin que llegue a aburrir al alumnado antes de pasar a otra	
OBSERVACIONES:		

6.4. Anexo IV

<p style="text-align: center;">HOJA DE REGISTRO ORIENTACIONES DE VALOR (Ennis y Chen, 1993; Chen y Ennis, 1997)</p>		
<i>Dominio de la disciplina</i>	Las tareas propuestas tienen como objetivo el aprendizaje de habilidades motrices	
	Las tareas propuestas tienen como objetivo la mejora de la condición física del alumnado	
	Las tareas favorecen el aprendizaje de reglas, tácticas y estrategias	
	Las tareas favorecen el aprendizaje de la biomecánica y fisiología del movimiento	
	Las tareas motrices tienen como objetivo la enseñanza de la importancia de una vida activa y de los beneficios de la misma	
	Los estudiantes son evaluados según criterios normativos	
Observaciones:		
<i>Proceso de aprendizaje</i>	Los estudiantes realizan reflexiones sobre sus ejecuciones	
	Los estudiantes realizan observaciones de la práctica motriz	
	Los estudiantes reciben feedback interpretativo	
	Los estudiantes realizan actividades orientadas a la comprensión de los principios científicos subyacentes a la EF	
	Las tareas están basadas en la resolución de problemas motrices	
	Se favorece la reflexión y la relación de los aprendizajes nuevos con los antiguos	
	Los estudiantes desarrollan progresiones de aprendizaje.	
	Los estudiantes participan en el diseño de tareas durante las sesiones.	
Observaciones:		
	Los estudiantes deciden que quieren aprender	
	Los estudiantes eligen sus objetivos de aprendizaje en función de sus necesidades e intereses.	
	Los estudiantes participan en tareas orientadas a objetivos elegidos en función de sus necesidades e intereses.	

<i>Autorrealización</i>	Se ayuda al alumnado a definir sus propias necesidades e intereses.	
	Se favorece la reflexión sobre las necesidades personales de cada uno	
	La evaluación es criterial	
	Los resultados del aprendizaje se evalúan según el éxito en tareas que son consideradas importantes por el alumno.	
	El alumno participa en programas diseñados para sus propias necesidades.	
	El alumnado diseña sus propios programas.	
	El alumnado reflexiona sobre las formas de uso que hace de su tiempo libre y tiempo de ocio	
Observaciones:		
<i>Integración ecológica</i>	Los estudiantes participan en variedad de experiencias motrices	
	Los estudiantes participan en tareas que integran los objetivos del grupo y los personales.	
	Los estudiantes aprenden conocimientos y habilidades para resolver problemas sociales y personales.	
	Los estudiantes disfrutan de las tareas motrices en las que participan (expresan y demuestran su satisfacción con lo que están haciendo)	
	Se enseña habilidades críticas en la toma de decisiones sobre los proyectos del aula (se les hace cuestionarse sus decisiones y las del docente)	
	Los estudiantes reflexionan sobre sus prácticas motrices para cambiar los hábitos que influyen negativamente en su estilo de vida	
Observaciones:		
<i>Orientación social</i>	El docente evita que no se respeten los derechos y sentimientos de los demás	
	Las tareas favorecen la aparición de relaciones de filiación en la mayoría de los alumnos	
	El docente promueve el respeto de las normas sociales en el aula	
	Los estudiantes intentan cambiar aquellas circunstancias que no les gustan	
	Los estudiantes aprenden a defender su opinión y la de aquellos que les son afines	
	Los estudiantes aprenden a hacer uso de habilidades de negociación	
	Las tareas requieren la toma de decisiones por parte del alumnado y la valoración de todas las soluciones posibles en busca de la mejor opción.	

	Las tareas son cooperativas.	
	Las tareas favorecen el trabajo en equipo.	
	Los estudiantes aprenden a respetar los derechos de los otros independientemente de condición personal o socio-cultural.	
	El docente favorece la creación de un entorno seguro a nivel físico (presta especial atención para evitar contactos violentos, agresiones físicas).	
	El docente favorece la creación de un entorno seguro a nivel emocional (presta especial atención para evitar abusos, agresiones verbales y otro tipo de situaciones que influyan sobre la estabilidad emocional del alumnado).	
Observaciones:		

6.5. Anexo V

CUESTIONARIO RECOGIDA DE DATOS CURRÍCULUM VIVENCIADO POR EL ALUMNADO

Cuestionario basado en las Orientaciones de Valor del currículum de EF (Chen y Ennis, 1997; Ennis y Chen, 1993; Jewett, Bain y Ennis, 1995)

Este cuestionario busca conocer que percibe el alumnado como Educación Física: El concepto que tiene de la asignatura; cuáles son sus fines; qué objetivos tiene su presencia en la educación obligatoria; qué es lo importante, qué elementos la componen; y porqué son importantes.

Para ello, al lado de cada frase encontrarás una escala de 1 a 4, valor que deberás de rodear según tu percepción personal, correspondiendo el 4 al valor cualitativo "*totalmente de acuerdo*" y el 1 al valor cualitativo "*muy en desacuerdo*", los valores 2 y 3 representan estados intermedios entre el 1 y el 4.

No existen preguntas correctas o incorrectas, tan sólo se trata de reflejar tu percepción personal con total sinceridad. Si no entiendes alguna de las afirmaciones, o tienes alguna duda, dirígete a la persona que te ha entregado el cuestionario y pídele que te explique la frase o te aclare tu duda.

No es necesario que pongas tu nombre pero sí el resto de datos personales. Todo lo que respondas en este cuestionario se tratará con total confidencialidad y privacidad.

Muchas gracias por tu colaboración.

Datos personales:

Edad (*cuántos años tienes*):

Sexo: *chico-chica*

Curso:

Centro escolar:

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO

La Educación Física es...

1. Aprender habilidades motrices como correr, saltar, bailar o jugar al baloncesto.	1	2	3	4
2. Mejorar la condición física.	1	2	3	4
3. Aprender todas las normas de los deportes que son más conocidos.	1	2	3	4
4. Aprender las bases teóricas fundamentales que regulan el funcionamiento del cuerpo humano.	1	2	3	4
5. Aprender los beneficios de la Actividad Física y de un estilo de vida saludable.	1	2	3	4
6. Reflexionar y comprender cómo y porqué debo hacer los movimientos.	1	2	3	4
7. Observar las ejecuciones de habilidades motrices para comprender cómo y porqué hacerlas (Ej. grabarnos en vídeo para ver como lo hacemos y poder mejorar).	1	2	3	4
8. Aprender a resolver problemas a través de mi propia motricidad utilizando para ello mis propias respuestas en función de mis capacidades (2 vs 2 en Baloncesto donde no puedo botar, saltar un obstáculo sin las manos..).	1	2	3	4
9. Ser capaz de diseñar y hacer una secuencia de actividades para mejorar mis habilidades motrices (Ej. como quiero mejorar mi técnica en baloncesto, diseño ejercicios para mejorar).	1	2	3	4
10. Aprender aquellos movimientos y habilidades motrices que realmente me interesan.	1	2	3	4
11. Diseñar mis objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4
12. Diseñar tareas orientadas a estos objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4
13. Diseñar programas de entrenamiento de aquellas habilidades motrices que más me interesan.	1	2	3	4
14. Comprender cuales son mis necesidades e intereses en relación a mi propia motricidad.	1	2	3	4
15. Reflexionar sobre mi hábitos de ocio, buscando alternativas más saludables.	1	2	3	4
16. Participar en muchas actividades motrices y deportes.	1	2	3	4

17. Participar en tareas que integren mis intereses personales con los del grupo.	1	2	3	4
18. Aprender habilidades para resolver problemas personales y sociales (por ejemplo, del grupo).	1	2	3	4
19. Pasármelo bien en las actividades que realizamos en clase.	1	2	3	4
20. Aprender a tomar decisiones de forma crítica sobre diferentes elementos relacionados con las clases de EF.	1	2	3	4
21. Aprender a respetar los derechos y sentimientos de los demás.	1	2	3	4
22. Hacer amigos y aumentar la cohesión del grupo de clase.	1	2	3	4
23. Aprender las normas sociales que regulan la convivencia en los grupos.	1	2	3	4
24. Aprender a defender mi opinión y la de aquellos que tienen ideas afines.	1	2	3	4
25. Aprender a negociar con aquellos que tienen ideas diferentes a las mías.	1	2	3	4
26. Aprender a elegir la opción adecuada valorando todas las alternativas.	1	2	3	4
27. Aprender a trabajar junto con el resto de compañeros para lograr objetivos comunes.	1	2	3	4
28. Aprender a valorar a las personas sin tener en cuenta su condición personal (habilidades, aspecto físico, capacidad intelectual...) o socio-cultural (nivel económico, etnia, "raza", nacionalidad).	1	2	3	4
29. Aprender a crear un entorno donde todo el mundo se sienta protegido a nivel físico (No violencia, no agresión) y emocional (Integración total en las actividades, no hay abuso verbal).	1	2	3	4

En Educación Física se evalúa...

30. Según unos baremos establecidos teóricamente (2400 metros en 12 minutos en el test de Cooper, 50 cm en salto vertical...).	1	2	3	4
31. Mi mejora personal en aquellas habilidades motrices que son consideradas importantes por alguien externo a mí (el profesor, por ejemplo.).	1	2	3	4
32. Mi mejora personal en aquellas habilidades motrices que más me interesan.	1	2	3	4

6.6 Anexo VI

La Educación Física es...

1. Aprender habilidades motrices como correr, saltar, bailar o jugar al baloncesto.	Afirmaciones positivas (86%)
2. Mejorar la condición física.	Afirmaciones positivas (90%)
3. Aprender todas las normas de los deportes que son más conocidos.	Afirmaciones positivas (65%)
4. Aprender las bases teóricas fundamentales que regulan el funcionamiento del cuerpo humano.	Afirmaciones positivas (55%)
5. Aprender los beneficios de la Actividad Física y de un estilo de vida saludable.	Afirmaciones positivas (79%)
6. Reflexionar y comprender cómo y porqué debo hacer los movimientos.	Afirmaciones positivas (61%)
7. Observar las ejecuciones de habilidades motrices para comprender cómo y porqué hacerlas (Ej. grabarnos en vídeo para ver como lo hacemos y poder mejorar).	Afirmaciones negativas (66%)
8. Aprender a resolver problemas a través de mi propia motricidad utilizando para ello mis propias respuestas en función de mis capacidades (2 vs 2 en Baloncesto donde no puedo botar, saltar un obstáculo sin las manos..).	Afirmaciones negativas (57%)
9. Ser capaz de diseñar y hacer una secuencia de actividades para mejorar mis habilidades motrices (Ej. como quiero mejorar mi técnica en baloncesto, diseño ejercicios para mejorar).	Afirmaciones negativas (53%)
10. Aprender aquellos movimientos y habilidades motrices que realmente me interesan.	Afirmaciones positivas (74%)
11. Diseñar mis objetivos de aprendizaje.	Afirmaciones positivas (56%)
12. Diseñar tareas orientadas a estos objetivos de aprendizaje.	Afirmaciones negativas (78%)
13. Diseñar programas de entrenamiento de aquellas habilidades motrices que más me interesan.	Afirmaciones negativas (67%)
14. Comprender cuales son mis necesidades e intereses en relación a mi propia motricidad.	Afirmaciones negativas (68%)
15. Reflexionar sobre mi hábitos de ocio, buscando alternativas más saludables.	Afirmaciones positivas (80%)
16. Participar en muchas actividades motrices y deportes.	Afirmaciones positivas (91%)

17. Participar en tareas que integren mis intereses personales con los del grupo.	Afirmaciones positivas (73%)
18. Aprender habilidades para resolver problemas personales y sociales (por ejemplo, del grupo).	Afirmaciones negativas (75%)
19. Pasármelo bien en las actividades que realizamos en clase.	Afirmaciones positivas (88%)
20. Aprender a tomar decisiones de forma crítica sobre diferentes elementos relacionados con las clases de EF.	Afirmaciones negativas (66%)
21. Aprender a respetar los derechos y sentimientos de los demás.	Afirmaciones positivas (87%)
22. Hacer amigos y aumentar la cohesión del grupo de clase.	Afirmaciones positivas (56%)
23. Aprender las normas sociales que regulan la convivencia en los grupos.	Afirmaciones positivas (80%)
24. Aprender a defender mi opinión y la de aquellos que tienen ideas afines.	Afirmaciones positivas (52%)
25. Aprender a negociar con aquellos que tienen ideas diferentes a las mías.	Afirmaciones negativas (63%)
26. Aprender a elegir la opción adecuada valorando todas las alternativas.	Afirmaciones negativas (69%)
27. Aprender a trabajar junto con el resto de compañeros para lograr objetivos comunes.	Afirmaciones positivas (74%)
28. Aprender a valorar a las personas sin tener en cuenta su condición personal (habilidades, aspecto físico, capacidad intelectual...) o socio-cultural (nivel económico, etnia, "raza", nacionalidad).	Afirmaciones positivas (85%)
29. Aprender a crear un entorno donde todo el mundo se sienta protegido a nivel físico (No violencia, no agresión) y emocional (Integración total en las actividades, no hay abuso verbal).	Afirmaciones positivas (68%)

En Educación Física se evalúa...

30. Según unos baremos establecidos teóricamente (2400 metros en 12 minutos en el test de Cooper, 50 cm en salto vertical...)	Afirmaciones positivas (52%)
31. Mi mejora personal en aquellas habilidades motrices que son consideradas importantes por alguien externo a mí (el profesor, por ejemplo.).	Afirmaciones positivas (82%)
32. Mi mejora personal en aquellas habilidades motrices que más me interesan.	Afirmaciones negativas (59%)

6.7 Anexo VII

Entrevista a la docente

En la presente entrevista hablaremos con R.M., la profesora del centro educativo IES Simancas, en activo desde hace 35 años como docente de Educación Física en este mismo instituto. Nacida en León y formada en el INEF de Madrid en una de las últimas promociones de la sección femenina, antes de que ambas formaciones se diesen a ambos géneros simultáneamente. Dedicada toda su vida profesional al trabajo con alumnado de secundaria, Bachillerato, y antes de la reforma educativa de COU y BUP; profesión elegida por pasión hacia las mentes jóvenes y todo el potencial que desarrollan en su paso por estas etapas educativas.

Entrevista al docente sobre las orientaciones de valor

E-La presente entrevista es parte necesaria de las prácticas del máster. Hablaremos de las atribuciones y de la opinión que despiertan en ti como docente, ciertos aspectos de tu práctica, tales como, la ideología que subyace a la Educación Física en la que crees y has consagrado toda tu vida profesional, y sobre todo a comprender que aspectos de la EF son los más importantes para ti y que objetivos te planteas en la práctica.

E- En su opinión, ¿Cuál puede ser la demanda que la sociedad le hace a la EF en este momento?.

R- Yo creo que el problema que tenemos hoy día, no sé si son las nuevas tecnologías, pero hacemos menos ejercicio, la gente hace en sí hace menos ejercicio, no sé si son los móviles y tal, antes se hacía más ejercicio. No sé si está mal orientado y tal o que es muy caro, por ejemplo, aquí hay gente que demandaría más actividades por la tarde pero no puede permitirse pagarlas.

E- Entonces, ¿crees que lo que la sociedad demanda es que los chicos se muevan?.

R- Claro, tienen que moverse...el movimiento es vida, como no te muevas cada vez es peor

E- ¿Es posible que la EF responda a esta demanda?.

R- Yo creo que deberíamos, tendríamos que responder, por eso nuestra labor es importante, sobre todo en los centro públicos, en los privados los chicos tienen recursos económicos para hacer lo que sea, pero aquí yo tengo chicas que les gustaría hacer gimnasia, ir a baile y no pueden.

E-¿Cuál puede ser la respuesta de la EF en estas circunstancias?.

R- Yo, muchas veces lo que trato es del movimiento en sí, a veces me fijo menos en lo técnico, pueden hacerlo mal, pero al menos se han movido, nuestra labor aquí no es sacar equipos, es que tengan una base de todo y que sepan un poquito de todo, y esos conocimientos quizás te permitan en un futuro entrar en un equipo, pero nuestra labor es mas general.

E- En general, ¿En tu experiencia, opina usted que la EF cumple la demanda que la sociedad hace de ella, o por el contrario piensa que el profesorado tiene otras prioridades?.

R- De la gente que conozco en mi ámbito, creo que nuestra asignatura se está teorizando mucho, ¿para qué?, si tienes medios informáticos que puedes conocer, están demandado mucho libro, fíjate si tenemos dos horas en que se nos queda nuestra asignatura, damos un

matiz general, nuestra asignatura es práctica, ahora es mucho saber, mucha teoría y después la práctica en que se queda, al final mucha teoría y poco movimiento.

E- La sociedad demanda que los chicos se muevan y el profesorado de EF lo que hacer es dar teoría, para darle rigor a la asignatura...

R- Claro, pero eso no es bueno. Yo a lo largo del año les mando nada más que cinco cosas, pero si quieren saber la medida del campo, por ejemplo, pues para eso está internet.

E- ¿Cree que ha habido en los años que lleva de práctica profesional o formándose como docente un cambio de tendencias u objetivos en EF? ¿Cuáles?.

R- Yo creo, que lo que te estaba diciendo, que el profesorado se está yendo a más exigencias teóricas, pero es cosa del ministerio, que nos pongan tres horas, si tuviese tres horas, pues muy bien una de teoría, pero si tengo dos de 55 minutos, que entre que entran, se cambian, en cuanto se queda, 45 minutos, pues eso es muy poco, hay gente aquí que solo hace ejercicio estos dos días. Creo que hay una dinámica de menos ejercicio y de teorizar mas la asignatura.

E-¿Qué objetivo u objetivos son claves en su opinión, para la EF en educación secundaria?

R- Creo que el objetivo que debemos nosotros primar, es que terminen la ESO y tengan claro que deben hacer deporte. Me encontrado con alumnos al salir de aquí y les he preguntado seguís haciendo ejercicio y me dicen: si profe, tienen que tener claro que el ejercicio es tan importante como el comer, si tu comes mal tendrás consecuencias, si tu no haces ejercicios, tendrás consecuencias.

E- En relación al aprendizaje de habilidades motrices y la mejora de la condición física, ¿qué opinión le trae el desarrollar el currículo en función de estos contenidos?.

R- Yo creo que es básico trabajar todas las capacidades básicas: fuerza, resistencia, flexibilidad, porque si no tienes un poquito de fuerza no podrás hacer otras cosas, yo de hecho el primer trimestre siempre hago más trabajo de capacidades físicas básicas, de coordinación; luego ya más juego y tal.

E- ¿Crees que se les concede suficiente importancia en el currículo?.

R- Sí, y yo últimamente veo que se mide mucho en EF, y eso no se puede hacer, no se puede medir todo, yo puedo medir pero no generalizar, tengo que valorar la mejora de cada uno, no puedo hacer que todos los alumnos hagan 2000 metros en tantos minutos, porque no pueden, hay alumnos que nunca van a conseguir tal objetivo, si eres torpe, si eres gordito nunca vas a conseguir como otra persona, pero si puedes mejorar tu fuerza, tu resistencia...

E- ¿Con que objetivo se transmiten estos contenidos?.

R- Con el de que en tu vida normal utilices tu fuerza, tu velocidad, que tengan una base mínima. El otro día en la marcha de senderismo me decía una es que yo en la vida seño, nunca había andado tanto, ¿qué pasa?, que no andas nada por Madrid, porque muchas veces yo voy andando desde aquí hasta ventas, llevas un buen calzado y ya está ¿no vas al parque, a los sitios andando?, si no hacen esto en su vida normal, tienen que hacerlo en algún momento, aunque sea una vez, por eso que yo creo que todo esto les va a servir en su vida cotidiana, el tener estas habilidades.

E- En relación a lo anterior, ¿Qué aprendizajes son necesarios que posea un alumno al terminar la etapa secundaria?

R- Hombre.. aprendizajes físicos....

E- Físicos, teóricos o personales....

R- Me gusta ver como tienen mucha mejor convivencia, han aprendido habilidades sociales, mas compañerismo, creo que a veces cuando tiene algún problema lo solucionan mejor, el jugar y ver otra faceta de los compañeros les ayuda a entenderse mejor, el hecho de jugar hace que las discordias se olviden, al conseguir habilidades se refuerza tu personalidad, ves de que eres capaz, y dices tengo más autoestima porque he conseguido tal. De primero a cuarto van consiguiendo más cosas y a nivel relación mucho mejor

E- ¿Y aprendizajes a nivel motriz?

R- Mucha mejor coordinación, gente que era muy descoordinada, van consiguiendo un base que les permite hacer cosas más profundas cada año, esto les da mucho más refuerzo y confianza.

E- En relación a las competencias básicas, ¿cómo contribuye el currículo actual de EF a su desarrollo?.

R- lo que he visto de lo que teníamos antes, es que están quitándose habilidades como saltos, que para mí son básicos, ahora como que todo lo peligroso hay que quitarlo, se queda en trabajo de fuerza y tal, y deportes. Cosas como la gimnasia que necesitas mas control corporal, las están quitando y son cosas que yo toda la vida he incluido y hay muchos alumnos que lo pueden hacer y van consiguiendo cosas y otros que no van a hacer nunca un mortal, pero ves como van mejorando en otras cosas.

E- ¿Crees que es importante favorecer la autonomía y la iniciativa personal de los alumnos?.

R- Importantísimo, para todos esa autonomía les va a dar seguridad, autoestima.

E- ¿Con que estrategias se puede realizar esto desde la EF?

R- A través del aprendizaje de habilidades motrices, luego vas al campo y te desenvuelves de otra manera, muchas veces los alumnos más habilidosos, tienen otro tipo de capacidades en las relaciones sociales, como que se mueven mejor, y a lo mejor el que le cuesta un poco más, el ir mejorando, les hace sentirse más hábiles también socialmente.

E- ¿Deja usted a los alumnos tomar decisiones, tales como: qué actividades practicar, diseñar progresiones de aprendizaje.

R- Sí, muchas veces, me gusta que ellos desarrollen y exploren que opciones son mejores para conseguir los objetivos, como formas de botar, a ver cuál es más eficaz.

E- ¿y decidir que van a hacer, negociar que deportes practican a lo largo del año, por ejemplo?.

R- Sobre todo como ellos se apuntan a campeonatos ahí ya deciden, pero por otro lado uno de los dos días, yo creo que trabajar en equipo es bueno, así que uno de los dos días trabajan en equipo, que jueguen a futbol, baloncesto, y tal. Pero que hagan cosas en grupo, el problema está en aquellos que no tiene delimitado un deporte y entonces tienes que jugar con ellos tú y proponerles bádminton, hockey o... pero para todo lo demás les dejo decidir, me dicen: oye me gusta más el futbol o el baloncesto; el tema es que se estén moviendo y disfrutando, hay gente torpe pero bueno.

E- ¿Se completa el currículo añadiendo objetivos, contenidos o criterios de evaluación?.

R- Si, yo hay veces que no me rijo con lo que manda el ministerio, hay que hacer cosas basándose en los grupos, los llevas desde primero y tienes que ver que les va gustando y que es mejor para ellos.

E- ¿Cuáles?.

R- En contenidos todo lo que es gimnasia deportivo.

E- ¿ Y en objetivos?.

R- Conseguir que volteen, en la pequeña les da miedo, y en esa grande menos miedo, así conseguimos que al menos todos volteen.

E- ¿Por qué ha considerado usted necesario incluirlos?.

R- De toda la vida, he visto como en este instituto les gusta lo de los saltos, no sé si es porque los de primero se fijan en los más mayores o porqué, pero les gusta, cuando vienen los de los colegios en la jornada de puertas abiertas, es lo primero que quieren hacer, los saltos que han visto hacer en el gimnasio, andar por la pared, hacer el matrix, es una cosa de toda la vida, los alumnos lo piden, pero que siempre los hemos hecho, en mayor o menos escala, hay alumnos más locos y experimentan de otra forma, ahora con los videos de youtube, me viene todos los días queriendo probar cosas que han visto y yo les digo que miren en páginas de parkour a ver como tienen que ir aprendiéndolo.

E- En general, ¿Qué opina usted del currículo de EF?, el de la Comunidad de Madrid.

R- No me gusta

E- ¿Crees que está bien estructurado?.

R- A mi no me gusta, sigo pensando que tiene mucha teoría, es un currículo light, medir mucho, mucha teoría.

E- ¿Qué cosas cambiarías?.

R- Todo lo de medir fuera, porque tenemos que todos hacer lo mismo, cada uno en su marca va mejorando, pero hay alumnos que no van a hacer lo que se les pide, por ejemplo un alumno en primero no era capaz de andar bien, andaba como patizambo, muy protegido por lo padres, era hijo único, un desastre totalmente, hubo que hablar con los padres para que lo motivasen y se diesen cuenta del mal que le estaban haciendo. Les dije: no puede ser, les estáis haciendo más ñoño, tiene que caerse, que levantarse. Por ejemplo, cuando hemos ido a patinar los padres no querían dejarles ir, es que pueden caerse, y tu, cuando vas andando por la calle. Hay una edad para aprender ciertas cosas y si la pasamos, malo.

E- ¿Crees que el currículo es flexible, para responder a las demandas de todo el alumnado?.

R- No sé si será flexible o no, pero hay que hacerlo flexible, hay que pasar de muchas exigencias y formalidades y hacerles llegar que tienen que hacer deporte y que es importante, el que no se mueve, se muere, hay que llegar a la máxima edad en el mejor estado físico posible y biológicamente vamos cuesta abajo y la verdad es que cuando eres más pequeño eres más loco y cuando eres más mayor tienes más miedo. Y al contrario, cuando tienes miedo pero hay que superarlo, hay alumnos a los que no les puedes chillar,

porque les descolocas y tu también tienes que tener esa habilidad, y hay alguno que chillándoles les motiva, tenemos que ser un poco psicólogos de más.

E- Parece que el grado de aprendizaje de los alumnos a nivel conceptual es bajo en toda la EF secundaria, ¿Crees que es importante este tipo de aprendizajes?

R- Yo no le doy mucha importancia, al que quiere saber un poco más le doy tal página web o tal libro, a nivel técnico intento no dar muchos datos porque se les olvida, prefiero que hagan más práctica y ya lo descubran ellos, prefiero que sepan hacerlo y que no sepan el concepto.

E- En relación a los contenidos se puede decir que hay dos corrientes dentro de la EF: la primera de ellas desarrolla pocos contenidos y con mucho cuidado procurando que el alumnado aprenda a conciencia todas las habilidades de cada contenido; y luego otra que considera que lo más apropiado está en dar al alumnado experiencias motrices suficientes como para que puedan ser autónomos en la elección de actividades que les gusten para tener un estilo de vida activo. ¿En cuál de ambos enfoques, o en cuál enfoque si no es ninguno de los anteriores cree usted que se enmarca su práctica profesional?

R- yo lo que prefiero es más práctica y estén más tiempo con una cosa y se dispersen menos, por ejemplo en baloncesto, hago como cuatro sesiones y luego intercalo partidillos para que vayan cogiendo práctica y usando lo aprendido.

E- Es decir, desarrollas pocos contenidos y en profundidad

R- Exacto, en profundidad.

E- Se suele decir que la EF es una materia que tiene más fácil el desarrollo de ciertos valores como la tolerancia, el respeto a los demás o la solución pacífica de los conflictos, ¿cree que esto es verdad o es solo una estrategia para ganar reconocimiento para la EF?

R- yo creo que es donde se pueden adquirir muchos más valores que en aula, en deporte estas enfrentándose a un compañero, no puedes hacer ciertas cosas, muchas veces terminan enfrentándose, por eso nosotros podemos conseguir muchas más cosas, que aprendan valores, normas, confianza, cuando la coges y vas cogiéndola te ves de otra manera, más seguro. Tengo alumnas que eran entre comillas feas y es porque se esconden, pero cuando van pudiendo hacer cosas, como que te levantas y te comportas de otra manera, creo que nosotros podemos hacer más entre comillas que en otras asignaturas, por su autoestima, por su empatía, por su respeto.

E- ¿Se promueve el aprendizaje de las normas sociales en el aula de EF?

R- Claro, yo he hecho cursos de mediación y utilizo técnicas de mediación, ponte en su lugar y al revés que harías, conseguir todas estas consignas es importante, creo que las conseguimos, el otro día con ese alumno que se puso violento, ¿qué conseguimos?, que se calmase, que entendiese la situación, y que se fueran a casa tan amigos, nosotros somos los más cercanos para estas cosas, somos una asignatura de contacto y eso llega más al alumno.

E- ¿Qué estrategias se toman desde la asignatura para favorecer el comportamiento cívico en las relaciones interpersonales del alumnado?.

R- Muchas veces la estrategia es os calláis y se acaba, muchas veces nuestra asignatura es que se diviertan, y bien, os podéis divertir, jugar, chillar, pero tienes que no molestar, el problema es cuando el alumno chilla o juega fuera de contexto, pues yo siempre digo que tengo mucho aguante pero cuando las cosas no, pues no, eso es como lo de pasar lista, pues todos sentados y en silencio y si no empiezo la clase, no podemos estar chillando

siempre, en los grupos pequeños vale, pero en bachiller, no, alguna vez he parado la clase y no queréis hacerlo, pues al aula a copiar, y eso les jode más que les quites la clase y lo que están haciendo y yo creo que de estas cosas también aprenden.

E- ¿Es importante que se diviertan?.

R- Sí y además podemos conseguir que aprendan y se diviertan.

E- ¿Es uno de los objetivos claves de la EF?

R- Pues sí, muchas veces cuando no quieren hacer alguna cosa, el baloncesto por ejemplo, es que seño, no me gusta, les digo que eso es porque no sabes jugarlo, cuando empiezan a saber desmarcarse a encestar, empieza a gustarles, así que sí, que aprendan y se diviertan moviéndose es uno de los objetivos claves de la EF, es bonito y bueno creo yo.

E- Muchos estudios demuestran que uno de los aspectos que aseguran el desarrollo positivo del alumnado en entornos socioculturales deprimidos, como puede ser el caso de algunos alumnos del centro, es la empatía. ¿Se favorece el desarrollo de esta habilidad desde el área?.

R- Sí.

E- ¿Cómo?.

R- Lo que hago yo muchas veces es poner a gente que no tiene empatía, el uno con el otro, muchas veces les cuento una batalla, como por ejemplo, el otro día en voleibol, les dije que el otro es mejor pasando el balón y puede pasárselo mejor, aunque sea mentira, y ya poniéndole en otra situación, consigo que vean de otra forma al otro y así comprendan un poco más las cosas o simplemente que se desbloqueen, de ese rechazo que tenían.

E- ¿Es quizás más una tarea del centro, más que de un docente en concreto?.

R- Yo creo que sí, que es una decisión personal y los recursos del aula son más limitados que los que tenemos nosotros, vamos yo creo, que luego no sé, pero cómo vas a hacer para que se pongan juntos con los pupitres.

E- ¿En qué sentido piensa usted que el deporte, como contenido dominante del currículo de muchos países puede contribuir a la educación en valores?.

R- Yo sigo diciendo que el deporte en general es básico y me enfada mucho, por ejemplo el futbol, que se admitan ciertas cosas, comentarios del público, eso no son valores o los jugadores yo no entiendo que se vaya a por el tío y no a por el balón, es que le puedes estropear la vida, entonces yo cuando juegan aquí y se pelean, les digo: ¿os van a pagar por jugar?.

E- Intentas reconducirlo, ¿no?

R- Si y sabes que he conseguido al menos, antes se enfrentaban mucho por los equipos, los del Madrid contra los del Barça y tal, yo les digo siempre que soy de la selección, que están todos, allí van de todos los equipos y juegan bien, pues eso tenéis que hacer vosotros, jugar, límitate a jugar y déjate de rollos, yo creo que eso que he conseguido, he tenido peleas hace años, se peleaban los del Madrid con los del Barça, los del Madrid con los del Atleti, les digo siempre, ¿os pagan?, porque si os pagasen todavía, tenéis que limitaros a disfrutar del juego, independientemente del equipo y de todo.

E- En su opinión, ¿Qué papel juego la EF en la educación para la igualdad y la equidad de oportunidades, independientemente de las diferencias personales y sociales de cada uno?.

R- Creo que hay muchas diferencias, sobre todo con las chicas en temas de fuerza, por ejemplo el chico tiene mucha más fuerza, pero hay chicas muy fuertes también, entonces hago muchas veces esas mezclas, para que vean que hay chicas más fuertes también y que pueden jugar todos juntos. Que hay gente mala pero es cosa de tiempo, seguridad y esfuerzo, pero chicos y chicas, con el esfuerzo y el trabajo pueden jugar un buen equipo chicos y chicas, hay chicas que manejan mucho mejor.

E- Intentas transmitir eso, ¿no?.

R- Que no es cosa de chicos y de chicas, que es un tema de esfuerzo, que con esfuerzo todo se consigue. Hay que hacer el esfuerzo de jugar y de intentarlo, y ver como se mejora.

E- ¿Para esto es mejor forzar a hacer equipos mixtos o dejar que vayan acostumbrándose ellos solos a formarlos?.

R- Yo depende, por ejemplo hoy, dejo que hagan los equipos y luego cuando veo que faltan chicos o chicas en algún lado, los deshago y los vuelvo a formar, para que estén compensados y equilibrados. En los primeros cursos me cuesta más, pero bueno se consigue.

E- Qué criterios utiliza usted para evaluar ¿Son los mismos para todos los alumnos? ¿De que dependen?

R- No, es un criterio personal, depende de la persona, hay alumnos que les exijo más, tienen más condición física, me lo deben, si son alumnos de diez y me dan un ocho, hay dos puntos hay que me estas robando, y eso luego lo tengo en cuenta en la nota. En cambio si no puedes, te esfuerzas mucho y mejoras, pues también lo tengo en cuenta, por ejemplo en primero los pequeños que tienen que hacer 20 abdominales, y me haces 10 y a final del año 15, pues muy buena nota, pero en cambio si tienes 18 abdominales y haces siempre 18 o menos, pues lo tengo en cuenta, pues no estás dando el máximo, les evalúo siempre sobre lo que pueden darme.

E- Bueno, hasta aquí la entrevista, muchas gracias por su tiempo y su sinceridad.

6.8 Anexo VIII

Título de la sesión: *Dinámica del juego del balonmano I*

Nº de sesión: 2

Curso: 1º ESO

<p>Objetivos específicos: <i>Conocer la dinámica básica de juego en ataque a través del principio de juego de mantener la posesión del móvil y progresión hacia la meta .</i> <i>Aplicar los recursos técnico-tácticos básicos para conservar el balón y avanzar hacia la meta.</i></p>	<p>Contenidos desarrollados: <i>Ajuste de las habilidades específicas a la dinámica del último principio de juego: conservación de balón y progresión hacia la meta.</i> <i>Pases</i> <i>Botes</i> <i>Apertura de líneas de pase</i> <i>Aspectos reglamentarios del juego del balonmano</i></p>	<p>Material: <i>Balones de balonmano</i> <i>Conos</i> <i>Porterías</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

Contenido	Descripción de la actividad	Preguntas de la tarea
<i>Presentación de la sesión</i>	<p>Repaso de los principios de juego de los deportes de invasión. Presentación del objetivo de la sesión: recursos técnicos para la conservación del balón y avanzar hacia la meta.</p>	<p><i>¿Qué recursos técnicos tenemos para conservar el balón y avanzar hacia la meta?</i> <i>¿Qué elementos reglamentarios regulan el juego en ambas fases?</i></p>
<i>Pases por parejas</i>	<p>El alumnado se agrupará en parejas y deberá pasarse el balón, sin perderlo. Posteriormente deberán estar en movimiento todo el rato. <i>Es un elemento fundamental de ambas fases y como actividad de calentamiento viene bien, para que el alumnado vaya familiarizándose con la técnica del pase.</i></p>	<p><i>¿Cómo es la técnica de pase en el balonmano?</i> <i>¿Cómo debe ser un pase bueno? armado de brazo, terso, a las manos...</i> <i>¿Cómo debo recibir el balón? alinear el cuero con el balón y colocar las manos para la recepción previamente..</i></p>
<i>La huída</i>	<p>Misma agrupación que antes, el alumnado se irá pasando el balón pero al toque del silbato, el que posee el balón saldrá huyendo de su compañero botando, el otro deberá perseguirle. Una vez le pille siguen pasándose el balón. <i>Juego lúdico, desde la tarea anterior, para involucrar afectivamente al alumnado en la tarea, liberar tensiones y favorecer el desarrollo de la sesión en las tareas posteriores.</i> <i>Forma de introducir el tipo de bote en balonmano más común, el bote de velocidad.</i></p>	<p><i>¿Qué debía hacer para huir de mi compañero?</i> <i>¿Cómo debía ser el bote?</i> <i>¿He cometido algún tipo de infracción?</i></p>
<i>Poseo el mío y robo el tuyo</i>	<p>Se agrupan dos parejas. En grupos de cuatro el equipo deberá mantener la posesión a la vez que intenta robar la posesión de otros grupos, todos los balones que roben, deberán ,mantenerlos en posesión. Solo se puede robar interceptando el móvil y robándolo durante el bote, nunca con contacto físico. Se aplican las normas de pasos y dobles. <i>Actividad jugada y muy motivadora, donde integramos todas las habilidades necesarias del principio de juego de mantener la posesión, incrementando la dificultad, puesto que hay un oponente y si el dominio del grupo es bueno, varios móviles.</i> <i>Variante 1: Solo se puede pasar.</i></p> <p><i>Es una forma de que el alumnado integre que el pase es el principal recurso de ambas fases, y en general de todos los deportes de invasión. Favorecemos d este modo la capacidad de abrir líneas de pases y de hacer pases seguros.</i></p>	<p><i>¿Qué debíamos hacer para mantener la posesión?</i> <i>¿Que debía hacer el jugador con balón? Hablar aquí del bote y de la observación de los compañeros?</i> <i>¿Que debía hacer el jugador sin balón? Hablar aquí de la apertura de líneas de pase y de los desmarques.</i></p>

<p><i>Juego de los diez pases</i></p>	<p>Mismos equipos de antes, jugarán 4 vs 4, en dos mitades de la pista. El equipo deberá conseguir mantener la posesión diez pases sin que se lo roben; solo se puede robar interceptando el pase o durante el bote. Se aplican las normas de pasos y dobles.</p> <p><i>Actividad final y más global de toda la sesión, introducimos todos los elementos necesarios para mantener la misma estructura que el juego real. Al ser una actividad lúdica la implicación del alumnado es máxima. Requiere de todos los recursos técnico-tácticos trabajados en la sesión</i></p> <p>En mitad de la tarea, se parará a los grupos de uno en uno y se les reflexionará sobre el ciclo máximo de pasos en balonmano, para que lo apliquen como recurso de ser necesario.</p> <p>Variante 1: Al robar el balón el alumnado dispone de tres pases para llegar al campo contrario y allí mantener la posesión durante diez pases. Al puntuar se saca de línea de fondo y alumnado dispone otra vez solamente de tres pases para pasar al campo contrario.</p> <p><i>Introducimos de este modo la noción de invasión del campo contrario, como objetivo prioritario y ya allí, crear la jugada para lograr el objetivo (en este caso diez pases seguidos).</i></p>	<p><i>¿Cómo podemos aprovechar al máximo las posibilidades de pasos que nos da el balonmano?</i></p> <p><i>¿Qué dificultades hemos encontrado a la hora de llevar a cabo la tarea?</i></p> <p><i>¿Hemos utilizado los recursos que aprendimos antes?</i></p> <p><i>¿Qué debe hacer el jugador con balón? ¿Qué criterios hemos utilizado para tomar la decisión más acertada?</i></p> <p><i>¿Qué debe hacer el jugador sin balón? ¿Qué criterios debe seguir para el desmarque?</i></p>
---------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6.9 Anexo IX

DISEÑO DEL PORTAFOLIOS

1. Portada (Asignatura, Nombre y apellidos, Curso)

2. Sesiones (5 puntos)

Se realizara una entrada por sesión, en ella deben constar los 3 puntos (2.1, 2.2 y 2.3). Se entregará cada una de las sesiones siguiendo el modelo correspondiente.

2.1 Reflexión sobre la contenidos de clase o tareas diarias

Este apartado estará directamente relacionado con las sesiones de clase, podrá ser de tres tipos, será el docente el que especifique cual se utilizará cada día, en caso de que no especifique, el alumno/a es libre de seleccionar aquel que considere más adecuado.

2.1.1. Reflexión situaciones problema (cognitivas, motrices o actitudinales)

Consistirá en una reflexión sobre una situación problemática que se haya dado durante la sesión, puede ser de tipo motriz (Ej. algo que no éramos capaces de hacer, en ese caso podríamos reflexionar sobre qué podemos hacer para lograr hacerlo); o de tipo cognitivo (Ej. un concepto táctico muy complicado, o que no sabemos para qué sirve, o que sabemos que es de mucha utilidad, en este caso podríamos hablar de porque no lo entendemos o porque es necesario); por último, este puede ser de tipo actitudinal (Ej. Un problema de actitud producido en clase, demasiada actividad, poca actividad, un conflicto, una discusión, reflexionar sobre un ejemplo de cooperación, en este caso se debe desarrollar una reflexión sobre dicha situación y analizarla siempre con un enfoque positivo sin atacar a ningún compañero).

2.1.2. Reflexión sobre las hojas de observación y coevaluación del alumnado.

Consistirá en una reflexión sobre las hojas de observación que se han pasado ese día, tanto sobre lo que he observado en los compañeros, como sobre todo, mi propia hoja de observación, es decir, reflexionar sobre mi nivel de competencia motriz y que puedo hacer para mejorarla y alcanzar el grado de competencia motriz propuesto.

2.1.3. Reflexión sobre los aprendizajes motrices

Consistirá en una reflexión como la que hacemos en las asambleas de final de clase. Tratará de hablar sobre los aprendizajes motrices desarrollados en clase, respondiendo a preguntas como: como ha sido mi aprendizaje, para que me sirve lo que he aprendido, como lo ha aprendido la clase, que grado de dificultad tenían....etc. Son las reflexiones que haremos aquellos días, que no haya habido situaciones problemáticas significativas u hojas de observación.

2.2. Reflexión sesión de clase y valoración de la participación en la misma.

Reflexión libre sobre la sesión de clase y mi implicación en la misma.

2.3. Propuesta de mejora (personal, sobre la tarea o sobre el docente).

Propuesta original para mejorar la clase de hoy, por ejemplo: si hubiese participado a lo mejor hubiera aprovechado mejor la sesión, o si los grupos fueran más pequeños hubiéramos podido practicar todos más la tarea, o si el profesor no nos hubiese gritado

hubiéramos estado más dispuestos a hacer la tarea. Debe ser original y siempre de forma positiva.

1			2			3			4			5		
<i>He realizado la mayoría de las reflexiones sobre las sesiones</i>			<i>He realizado todas las reflexiones sobre las sesiones</i>			<i>He realizado todas las reflexiones. He ido mejorando en su realización durante todo el trimestre</i>			<i>He realizado todas las sesiones, mejorando en cada una de ellas. He hecho algunas reflexiones y propuestas originales.</i>			<i>He realizado todas las sesiones y he ido mejorando su calidad en cada una de ellas. He hecho reflexiones y propuestas muy pensadas y originales</i>		

3. Trabajos escritos (2 puntos)

En este apartado incluiremos todos aquellos trabajos escritos grupales o individuales que se propongan a lo largo del curso.

1			2			3			4		
<i>He realizado todos los trabajos propuestos para la asignatura</i>			<i>He realizado todos los trabajos propuestos para la asignatura, ajustándome a los criterios de calidad acordados.</i>			<i>He realizado todas las trabajos propuestos para la asignatura, cumplimentándolos con el contenidos acorde a cada uno de los apartados.</i>			<i>He realizado todas las todos los trabajos propuestos para la asignatura, haciendo aportaciones genuinas en cada uno de ellos.</i>		

4. Autoevaluación de la participación en las sesiones de clase (1 punto)

Evaluación personal de cada alumno mediante una redacción de su participación en las sesiones de clase.

1			2			3			4		
<i>Participo en casi todas las sesiones.</i>			<i>Participo en todas las sesiones, aunque no me apetezca.</i>			<i>Participo de forma activa en cada una de las sesiones.</i>			<i>Presto atención a las explicaciones del docente y participo de forma activa en la realización de cada una de las tareas.</i>		

5. Autoevaluación de la actitud en las sesiones de clase (1 punto)

1			2			3			4			5		
<i>Asisto de forma regular a clase y soy puntual.</i>			<i>Respeto las normas de la clase de EF (material, vestuario, organización) de todas las tareas</i>			<i>Realizo cada una de las tareas, respetando las normas que hemos acordado para su realización.</i>			<i>Respeto a todos los compañeros y coopero con ellos</i>			<i>Fomento actitudes de respeto y colaboración entre los compañeros.</i>		

6. Autoevaluación personal del alumno (aprendizaje, enseñanza y proceso de E-A) (1 punto)

Redacción de forma argumentada, donde el alumno reflexiones sobre cómo ha ido adquiriendo los aprendizajes llevados a cabo durante el trimestre, como ha evidenciado su propio proceso de e-a y como ha vivido la enseñanza del docente, todo de forma crítica. En esta autoevaluación debe añadirse también la autoevaluación de la participación y la actitud de las sesiones de clase (recordar la diferencia entre calificación y evaluación)

1			2			3			4		
<i>Ha reflexionado sobre todos los apartados</i>			<i>Todas las reflexiones son propias de alumno/a.</i>			<i>Ha reflexionado sobre todos los apartados, implicándose en cada uno de los aspectos a reflexionar.</i>			<i>A analizado de forma crítica cada uno de los elementos de la reflexión, obteniendo una reflexión final que refleja lo acontecido en su proceso de e-a.</i>		

6. Autocalificación

Debe estar argumentada con la elección de cada una de las puntuaciones en las rúbricas anteriores. No tendrá validez académica, pues la nota la pondrá el docente, pero permitirá al docente tener una calificación de referencia que podrá tener en cuenta si lo considera necesario.

MODELO FICHA DE SESIÓN

Nombre del alumno:

Fecha:

Contenidos trabajados (explicados por el docente):

Objetivos de la sesión (explicados por el docente):

1. Reflexión diaria (situaciones problema, hojas de observación y otros instrumentos de evaluación o aprendizajes de la sesión):

2. Reflexión personal:

3. ¿Cómo te has sentido hoy? ¿Por qué?:

4. Propuesta de mejora de la sesión:

6.10 Anexo X

FICHA JUEGOS TRADICIONALES

Integrantes del grupo (máx. 3):	Curso:
	Fecha:
Nombre o nombres del juego:	
Instalación necesaria (gimnasio o pista exterior):	
Material necesario:	
Colocación inicial de los jugadores:	
Descripción del juego:	
Modificaciones del juego original:	


6.11 Anexo XI

Título de la sesión: Circuito de trepa II

Nº de sesión: 6

Curso: 3º ESO

<p><i>Objetivos específicos:</i></p> <p>Trepar de forma activa y responsable por un entorno adaptado de escalada (espalderas), utilizando los elementos motrices necesarios para respetar las restricciones motrices impuestas</p>	<p><i>Contenidos desarrollados:</i></p> <p>Diferentes tipos de apoyo y agarres Diferentes tipos de equilibrio Diferentes tipos de impulsos y tracciones Actitud de respeto y responsabilidad ante la práctica de la escalada</p>	<p><i>Material:</i></p> <p>Espalderas Cinta aislante de colores Pelotas de gran tamaño Aros Elementos como cuerdas, que dificulten una progresión normal</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<i>Tarea</i>	<i>Descripción</i>
<p>Presentación de la sesión</p>	<p>Presentación breve de las intenciones de la sesión.</p> <p>Mejorar las habilidades relacionadas con la escalada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de trepa: Tracciones, agarres y apoyos • Equilibrio • Fuerza-resistencia • Técnicas de cabuyería • Uso del material <p>Explicación del circuito de trepa</p>
<p>Calentamiento</p>	<p>Juego de arrancar cebollas. Se turnan todos los jugadores en el papel de arrancador.</p> 
<p>Circuito</p>	<p>1. Vía horizontal en las espalderas plagada de obstáculos: aros por los que hay que pasar, colchonetas que hay que evitar, balones que debemos superar por arriba o por abajo...</p>

	<p>2. Banco sueco apoyado sobre las espalderas que deberán subir y bajar, zona de equilibrios y saltos con bancos suecos, colchoneta quitamiedos para que los alumnos se acostumbren a dejarse caer a tiempo (en este caso reduciendo el riesgo).</p> <p>3. Zona donde deberán ponerse y quitarse todos el equipo de escalada (arnés, casco, mosquetón y cuerda con el ocho). Y hacer dos nudos de cabuyería: el ocho y otro más que se les ocurra (de una ficha de nudos de escalada que tendrán a su disposición). El docente se encontrará en esta posta para enseñarles cómo hacer el ocho y ponerse adecuadamente el material.</p> <p>4. Zona donde deberán diseñar una actividad para practicar la escalada por grupos en un Boulder, con presas reales (siguiente sesión). Se les facilitarán fichas con ideas, que no podrán utilizar.</p>
Reflexión final	<p>¿Que hemos aprendido hoy?</p> <p>¿Qué dificultades habéis encontrado en la sesión?</p> <p>¿Qué os ha parecido más fácil y más difícil? ¿Que cambiaríais?</p>

<p><i>Objetivos específicos:</i></p> <p>Escalar de forma activa y responsable por un entorno reducido de escalada (Boulder), utilizando los elementos motrices necesarios para respetar las restricciones motrices impuestas</p>	<p><i>Contenidos desarrollados:</i></p> <p>Diferentes tipos de presas: apoyo y agarres</p> <p>Diferentes tipos de impulsos y tracciones</p> <p>Actitudes de respeto y responsabilidad ante la práctica de escalada</p>	<p><i>Material:</i></p> <p>Presas reales de escalada en Boulder (parque cercano, pared del gimnasio, pared del instituto)</p> <p>Aros</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<i>Tareas</i>	<i>Descripción</i>
Presentación de la sesión	<p>Preguntas orientadas a que nos cuenten la diferencia entre las espalderas y las presas del Boulder, así como que diferencias que se producen a nivel motriz en ambos entornos.</p> <p>Preguntas sobre el tipo de presas que vamos a encontrarnos (debería haberlas encontrado en el trabajo de inicio de la UD)</p>
Simón dice	<p>El alumnado deberá subirse al Boulder utilizando las presas con las condiciones que facilite el docente u otro alumno/a (atención a la diversidad): Nos subimos en un tipo de presa determinada; nos colgamos sobre dos apoyos (4,3,1..); con cuatro dedos nada más (2 y 2, 4, 3 y 1); con ambos pies o manos en la misma presa; en una presa roja (verde, azul)</p> <p>Reflexión sobre los tipos de presas y sus funciones, los tipos de agarre que hemos hecho: cuáles eran más difíciles, para que pueden utilizarse, que sensaciones han tenido durante el trabajo...etc.</p>
Reconociendo a oscuras	Con los ojos cerrados reconocer los tipos de presas.
Progresión horizontal completa	<p>Recorrer el Boulder de un lado a otro utilizando isletas de seguridad (donde se pueden apoyar los pies, normalmente en los sitios más complicados de progresar)</p> <p>Recorrer el Boulder de un lado a otro sin utilizar ninguna isleta de seguridad</p> <p>Recorrer el Boulder a ciegas con la ayuda de nuestra pareja y su apoyo de seguridad</p> <p>(Los recorridos pueden ser por tramos o completos dependiendo de la ocupación del Boulder)</p>

	*Se pueden añadir más variantes dependiendo del tiempo que nos reste y de la habilidad motriz, como seleccionar solo un tipo de presa (ya sea por el tamaño, el color o el tipo), estas indicaciones las puede poner el compañero/a
Iniciación a la progresión vertical	Recorrer la pared en vertical: 1. Primero desde de pie 2. Después desde posición sentado
Actividad de los alumnos/as	Poner a prueba la actividad diseñada en la sesión anterior y aplicar las correcciones necesarias. Después se pondrán de acuerdo en grupos en el rediseño de la tarea y la entregarán de nuevo (1 por grupo)
Reflexión final	¿Que hemos aprendido hoy? ¿Qué dificultades habéis encontrado en la sesión? ¿Qué os ha parecido más fácil y más difícil? ¿Que cambiaríais?

6.12 Anexo XII

Título de la sesión: *Cuerpo, ritmo y movimiento II* Nº de sesión: 8 Curso: 4º ESO

<p><i>Objetivos específicos:</i></p> <p><i>Acoplar el movimiento corporal al ritmo externo.</i></p> <p><i>Diseñar coreografías sencillas con base rítmica o musical</i></p>	<p><i>Contenidos desarrollados:</i></p> <p>Realización de movimientos corporales globales y segmentarios con una base rítmica, combinando las variables de espacio, tiempo e intensidad, destacando su valor expresivo.</p> <p>Creación de composiciones coreográficas colectivas con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad</p> <p>Disposición favorable y desinhibición hacia las actividades rítmico-expresivas, de forma individual y en grupo en las actividades de expresión corporal., aceptando las diferencias individuales y respetando la ejecución de los demás.</p>	<p><i>Material:</i></p> <p><i>Material para la reproducción de música</i></p> <p>Aros</p> <p>Picas</p> <p><i>Sabana grande</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<i>Contenido</i>	<i>Descripción de la actividad</i>
<i>Presentación de la sesión</i>	Presentamos los objetivos de la sesión y realizamos los grupos.
<i>Pasos del meneío (Valín 2010, p. 367)</i>	<p>Los estudiantes están organizados en dos o tres filas e inventan unos pasos sencillos, para repetirlos todos juntos al ritmo de la música.</p> <p>Variantes: Bailar con los ojos cerrados.</p> <p>Música “El meneío”. Osin Placeres. Álbum: El reggaetón del comandante.</p>
<i>Coreografía de manos (Valín 2010, p.368)</i>	<p>El alumnado está organizados en grupos de 6, para elaborar una coreografía utilizando solamente sus manos, una vez elaborada, el grupo se coloca detrás de una tela o mesa, de forma que solamente se ven sus manos, y al ritmo de la música muestran su coreografía al resto de sus compañeros.</p> <p>Música: “Sleepwalk”. Santo E. Johnny. Álbum: Sleepwalk..</p>
<i>La máquina del movimiento (Valín 2010, p. 364)</i>	<p>El alumnado están organizados en grupos de 6. Cuando la música comienza a sonar un alumno/a hace un movimiento sencillo y lo repite, a continuación otro compañero repite otro movimiento sencillo e intenta acoplarlo con el movimiento del compañero anterior, otro alumno repite otro movimiento sencillo y lo engarza con los movimientos de los anteriores y así sucesivamente hasta que salen todos los componentes del grupo.</p> <p>Cuando la máquina está construida, el profesor baja el volumen de la música y los alumnos-engranaje, se separan dispersando la máquina. Cuando el volumen de la música vuelve a subir, la máquina se agrupa cobrando más fuerza.</p>

	<p><i>Primero sin música, y luego siguiendo el ritmo de la música</i></p> <p>Música: "Bla, Bla, Bla." Gigi d'Agostino. Album: Ultimate workout, volumen 1. Electronic and dance. El docente supervisará que se está coevaluando en todos los grupos y que lo están haciendo bien.</p>
<p><i>Coreografía del estribillo (Valín 2010, p. 367)</i></p>	<p>Los estudiantes están organizados en grupos de 6. Cada grupo inventa una coreografía con material: Telas, balones, picas... Los alumnos bailan la coreografía creada cuando suene el estribillo de la canción y bailan libremente cuando el estribillo no suena.</p> <p>La coreografía deberá seguir el ritmo de la música, ajustando el tempo en los movimientos corporales y del material. <i>(4 frases musicales)</i></p> <p>Música: "Kiss me". Milly pop. Álbum: Todos los éxitos, los 50 nº1 del año 99.</p>