



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación

Campus María Zambrano

Máster en investigación en Ciencias Sociales

Trabajo Fin de Máster

**EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS
BÁSICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Autor: Javier Aparicio Sacristán

Tutor académico: Darío Pérez Brunicardi

Segovia, 2014

RESUMEN

Esta investigación de naturaleza cualitativa plantea un programa piloto de investigación-acción para desarrollar las competencias básicas en Educación Física en una clase de Educación Primaria de un colegio rural. Además de diseñar las unidades didácticas, se implementan y se evalúan por parte de un maestro investigador durante ocho semanas. Estas unidades didácticas son cuentos motores, juegos tradicionales, retos cooperativos y actividades físicas en el entorno cercano. La toma de datos se realiza a través de un diario, fichas de evaluación para los alumnos y para el maestro especialista del centro en el que se realiza y fotos y vídeos tomados durante las clases. El objetivo del estudio es plantear un modelo educativo en el que se trabajen varias áreas al mismo tiempo, basado en competencias que reflejen todos los ámbitos del niño (en este sentido habría que revisar las leyes para incluir una competencia inexistente actualmente, la competencia motriz).

PALABRAS CLAVE

Competencias básicas, Educación Física, escuela rural, investigación-acción, programa piloto

ABSTRACT

This research presents a qualitative action research pilot program to develop basic skills in Physical Education in Elementary Education class a rural school. In addition to designing the lesson plans are implemented and evaluated by a researcher teacher for eight weeks. These lesson plans are engines tales, traditional games, cooperative challenges and physical activities in the immediate environment. The data collection is done through a daily, assessment sheets for pupils and the teacher specialist center that is done and pictures and videos taken during classes. The objective of the study is to propose an educational model in which several areas at the same time, based on competencies that reflect all aspects of the child (in this sense should be revised to include the laws currently no competition, the driving competition).

KEYWORDS

Basic skills, physical education, rural school, action research, pilot program.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1.- EXPLICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	8
1.2.- OBJETIVOS	10
1.3.- JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO.....	11
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1.- COMPETENCIAS BÁSICAS	14
2.1.1.- Definición y origen de las competencias.....	14
2.1.2.- Cuáles son las competencias básicas.....	17
2.1.3.- Las competencias básicas en Educación Física	20
2.1.4.- Programar por competencias.....	25
2.1.5.- Cómo evaluar competencias.....	29
2.1.6.- Paradigma del aprendizaje situado. Cómo enseñar por competencias.....	31
2.2.- METODOLOGÍAS EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	33
2.2.1.- Cuentos motores.....	33
2.2.2.- Juegos tradicionales.....	35
2.2.3.- Retos cooperativos	37
2.2.4.- Actividades físicas en el entorno cercano	41
2.3.- LA ESCUELA RURAL.....	45
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE UN PROGRAMA PILOTO PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA RURAL.....	48
3.1.- ANÁLISIS DEL CONTEXTO	48
3.1.1.- Características del centro	48
3.1.2.- Características de los alumnos	49
3.1.3.- Acceso al campo. Interés del caso.....	50

3.2.- DISEÑO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.....	51
3.2.1.- Cronograma.....	51
3.2.2.- Metodología y objetivos generales.....	51
3.2.3.- Evaluación: fichas	53
3.2.4.- UNIDAD DIDÁCTICA: EL CUENTO MOTOR	56
3.2.5.- UNIDAD DIDÁCTICA: JUEGOS TRADICIONALES	67
3.2.6.- UNIDAD DIDÁCTICA: RETOS COOPERATIVOS	77
3.2.7.- UNIDAD DIDÁCTICA: ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL ENTORNO CERCANO.....	86
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA	96
4.1.- DEFINICIÓN DEL OBJETO A INVESTIGAR	96
4.2.- MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA UTILIZADOS	97
4.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	99
4.4.- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	102
4.5.- CRITERIOS DE RIGOR	103
4.6. ÉTICA	104
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE DATOS, DISCUSIÓN Y EVALUACIÓN	106
5.1.- ANÁLISIS DEL DISEÑO	106
A1. Adecuación del espacio, del tiempo y del contexto.....	106
A2. Adecuación y flexibilidad de los elementos curriculares	107
A3. Adecuación de los materiales	109
A4. Adecuación de la metodología: tipo de actividades, agrupamientos	110
5.2.- ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN	113
5.2.1.- Competencias docentes	113
B1.1. Claridad en las explicaciones	113
B1.2. Organización del tiempo y el espacio	114
B1.3. Feedback aportado	114

B1.4. Tiempo de aprendizaje y de implicación motriz.....	115
B1.5. Logro de un buen clima y control de aula.....	115
B1.6. Rutina y organización en el aula.....	116
B1.7. Relación con el alumnado.....	117
5.2.2.- Aprendizaje del alumnado.....	118
B2.1. Comprensión de actividades, creencias, ideas... ..	135
B2.2. Trabajo en grupo, cooperación, socialización.....	136
B2.3. Participación, motivación, actitud	137
B2.4. Uso del material	140
B2.5. Entrega y elaboración de fichas de evaluación	140
B2.6. Adquisición de objetivos, contenidos y competencias	141
5.2.3.- Reflexiones, sentimientos y vivencias (B3).....	142
5.3.- ANÁLISIS DE LA META-EVALUACIÓN	145
C1. Utilización de los instrumentos de recogida de datos.....	145
C2. Valoración del proceso de investigación	147
CAPÍTULO 6. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	151
6.1.- CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS	151
6.2.- LIMITACIONES Y VENTAJAS	154
CAPÍTULO 7. PROSPECTIVA	155
CAPÍTULO 8. BIBLIOGRAFÍA	156
WEBGRAFÍA	164

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: relación entre las competencias clave y las competencias básicas</i>	18
<i>Tabla 2: las competencias básicas según la LOE</i>	20
<i>Tabla 3: programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos</i>	28
<i>Tabla 4: modelos didácticos según un enfoque globalizador</i>	31
<i>Tabla 5: estructuras de aprendizaje. (Velázquez, 2010, p. 23)</i>	38
<i>Tabla 6: clasificación de las actividades físicas en el entorno natural</i>	43
<i>Tabla 7: características de la EF en la escuela rural</i>	46
<i>Tabla 8: características de los alumnos del ciclo segundo. Oña Sicilia (1987)</i>	50
<i>Tabla 9: cronograma del programa piloto</i>	51
<i>Tabla 10: objetivos de etapa en el área de Educación Física</i>	52
<i>Tabla 11: resumen de objetivos, contenidos y competencias de la UD el cuento motor</i>	57
<i>Tabla 12: resumen de objetivos, contenidos y competencias de la UD juegos tradicionales</i>	68
<i>Tabla 13: resumen de objetivos, contenidos y competencias de la UD retos cooperativos</i>	78
<i>Tabla 14: resumen de objetivos, contenidos y competencias de la UD actividades físicas en el entorno cercano</i>	87
<i>Tabla 15: aspectos metodológicos de la investigación</i>	96
<i>Tabla 16: dimensiones de la investigación</i>	96
<i>Tabla 17: técnicas e instrumentos de recogida de datos</i>	100
<i>Tabla 18: ficha de evaluación a rellenar por el maestro especialista</i>	101
<i>Tabla 19: códigos empleados en el análisis de documentos</i>	102
<i>Tabla 20: términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad. (Guba, 1983)</i>	103

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: categorías de competencias</i>	15
<i>Figura 2: bloques de competencias clave</i>	16
<i>Figura 3: características de las competencias básicas</i>	19
<i>Figura 4: niveles de concreción curricular.....</i>	25
<i>Figura 5: elementos curriculares</i>	26
<i>Figura 6: componentes del aprendizaje cooperativo</i>	38
<i>Figura 7: imagen alegórica de la UD el cuento motor</i>	56
<i>Figura 8: dibujos que evocan una emoción</i>	62
<i>Figura 9: imagen alegórica de la UD juegos tradicionales</i>	67
<i>Figura 10: el avión y el caracol (la rayuela)</i>	73
<i>Figura 11: circular y avión-circular (la rayuela).....</i>	73
<i>Figura 12: imagen alegórica de la UD retos cooperativos</i>	77
<i>Figura 13: imagen alegórica de la UD actividades físicas en el entorno cercano.....</i>	86
<i>Figura 14: señales habituales de tráfico y circulación</i>	89
<i>Figura 15: mapa urbano del centro del pueblo</i>	92
<i>Figura 16: hoja con instrucciones para el rastreo</i>	93
<i>Figura 17: fases de la investigación-acción. Kemmis (1988) y Elliott (1993).....</i>	97

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1.- EXPLICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La elección de un tema para hacer un trabajo fin de máster (TFM) supone un reto que todo alumno debe afrontar. No se resuelve en un día o una semana. Se empieza a acotar cuando tomamos en cuenta nuestras preferencias y las líneas de investigación de los profesores. Puede que nos interesen muchos temas pero al final solo podemos quedarnos con uno.

Tras descartar varias opciones, delimitar el campo de investigación al área de Educación Física fue la primera decisión que tomé. El TFM es un trabajo que ocupa muchas horas y no debe tomarse como un trámite para conseguir el título correspondiente. Dado que realicé la mención de Educación Física (EF) en el Grado de Educación Primaria, la formación de postgrado tenía que complementarse e ir dirigida al estudio de esta área respecto a la elección de un tema para el TFM.

A pesar de tener eso muy claro, también me interesaban el resto de áreas. En vez de tomarlo como un problema pensé que tal vez podría ser la solución. Trabajar a través de temas transversales o educación en valores fueron las primeras posibilidades que barajé. No era exactamente lo que buscaba, así que finalmente fue el concepto de competencias el que encajó mejor en mi planteamiento, concretamente las competencias básicas (CCBB). Las leyes educativas han cambiado en España más que en muchos de los países vecinos de la Unión Europea. Las competencias básicas son un elemento curricular introducido por la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el 2006. Con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) las competencias básicas cambian ligeramente, aunque en esencia son las mismas y hacen referencia a cada una de las áreas de la Educación Primaria. Como la LOMCE aún no está en vigor, he tomado como referencia las que establece la LOE, ley que ha inaugurado dicho concepto.

Por tanto, trabajar las competencias básicas en el área de Educación Física es el tema que por fin me decidí a elegir. La interdisciplinariedad está presente en todo momento, así como una concepción de la educación más integral e igualitaria, ya que las competencias hacen referencia al saber, saber hacer, saber ser y saber estar para poder resolver situaciones reales y prácticas. El aprendizaje adquirido a través de la experiencia o *experiential learning* (Kolb, 1984) impregna cada una de las sesiones de la propuesta que más adelante se explicará, no como modelo (hacer, observar, reflexionar, compartir, abstraer-conceptualizar y aplicar a experiencias concretas nuevas) pero sí como idea.

¿Dónde y cómo se puede investigar tal objeto de estudio? Los dos periodos de prácticas como maestro los realicé en colegios públicos urbanos en la ciudad de Segovia. No conocía nada del ámbito rural educativo y apenas me hablaron de ello durante la carrera. El interés en llevar la investigación en esta dirección era creciente y la propuesta quería que estuviese diseñada para alguno de los colegios de algún colegio rural agrupado (CRA) de mi ciudad. El proyecto casi estaba concebido, pero faltaba por contestar al cómo de mi pregunta. Tenía claro que quería diseñar un programa de actividades físicas para desarrollar las competencias básicas, pero no sabía como estructurar las sesiones. Mirando el calendario de clases establecido para el máster, calculé las semanas en las que sería lógico y plausible plantear un programa lo suficientemente duradero como para desarrollar diferentes actividades y sesiones para cubrir lo que quería investigar (y recoger resultados) y lo suficientemente corto como para poder tener tiempo para analizar resultados, fundamentar teóricamente el programa y diseñar las sesiones.

Nada más terminar las clases presenciales del máster, empecé un programa de 8 semanas en un colegio rural con previa negociación para el acceso al campo. Las sesiones se estructuran en 4 unidades didácticas (UD), cada una de ellas con dos semanas de duración. Están dirigidas al segundo ciclo de Educación Primaria. La clase tiene 17 alumnos y su distribución por edades es de 10 alumnos de 3º y 7 de 4º de Primaria. Las horas que tienen de EF a la semana son de 3 para los de 3º y 2 para los de 4º. Esto es algo muy importante ya que las 6 sesiones de cada una de las UD no están dirigidas siempre para el mismo grupo de alumnos. Para trabajar las competencias básicas las UD que se han diseñado son: cuentos motores, juegos tradicionales, retos cooperativos y actividades físicas en el entorno cercano.

1.2.- OBJETIVOS

Los principales objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación que se va a llevar a cabo son:

- Desarrollar las competencias básicas de la Educación Primaria en el área curricular de Educación Física.
- Diseñar, implementar y evaluar un programa piloto para trabajar las competencias básicas en Educación Física en un colegio rural de Educación Primaria.

Los objetivos secundarios que se quieren conseguir en la investigación mediante el programa piloto son:

- Transmitir una educación basada en la responsabilidad, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje cooperativo y la educación en valores mediante actividades motivadoras.
- Fomentar la lectura como herramienta de aprendizaje y fomentar las TICs en el aula para buscar, seleccionar y tratar la información para ampliar y enriquecer los aprendizajes.
- Poner en práctica las sesiones como maestro-investigador.
- Innovar en el diseño para aportar el programa piloto como recurso educativo.
- Evaluar a los alumnos como parte del proceso de formación docente.

1.3.- JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO

Las motivaciones personales que me han conducido a elegir este tema ya las he mencionado de forma breve anteriormente. La trayectoria académica durante la carrera universitaria me ha hecho elegir la Educación Física como área de investigación tras cursar la correspondiente mención en el grado. Hacer el Prácticum dos años en un colegio urbano me ha motivado a querer conocer cómo funciona una escuela rural. Mis ganas por poner en práctica ideas que a veces se quedan en planteamientos teóricos me han conducido a diseñar un programa como primer paso para una investigación-acción. Este programa piloto se desarrolla solo durante 8 semanas, por lo tanto hay que tener en cuenta que la variedad de actuaciones es limitada y que en ningún caso las sesiones o las unidades didácticas se establecen como inamovibles o únicas.

La LOE (2006) propone por un aprendizaje a lo largo de toda la vida proporcionando una educación basada en competencias básicas para vivir en sociedad, ser ciudadanos democráticos, tener interés de aprender por aprender y concebir una vida académica, profesional, social y personal saludable. Las CCBB son uno de los elementos que constituyen el currículo que tiene carácter novedoso. En la prueba de diagnóstico, al finalizar el segundo ciclo de Primaria (ciclo para el que está dirigido el programa), se evalúan las CCBB que ha alcanzado el alumnado. Tiene carácter formativo y orientador y no pretende segregar con los resultados obtenidos. A pesar de ello, sí que se tienen en cuenta para saber si un alumno va a promocionar de curso o no, con el consiguiente refuerzo en aquellas competencias básicas que el alumno no ha adquirido. Las competencias básicas son una referencia para otorgar los títulos de graduado escolar en la educación obligatoria.

Dentro de los principios pedagógicos de la ley, el desarrollo de competencias básicas viene acompañado con el fomento a la lectura. Para conseguir un hábito lector se le debe dedicar especial atención en cada una de las áreas. Esto implica que no hay que dejar recaer todo el peso del fomento a la lectura a los docentes encargados de las áreas de lengua y literatura.

Si queremos profundizar sobre qué dice la ley sobre las CCBB tenemos que acudir al currículo de Educación Primaria (2007) y al Real Decreto (2006) que establece las enseñanzas mínimas. Este último, sobre las competencias básicas dice:

Permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (p. 43053).

Las competencias que se establecen han sido identificadas a partir de un marco de referencia elaborado por la Unión Europea. Éstas deben adquirirse de forma progresiva desde el inicio de la escolarización.

La ley describe la contribución al desarrollo de las competencias básicas de cada área. Nos podemos dar cuenta de la importancia que tiene la interrelación de unos elementos curriculares con otros y de unas áreas con otras, tomando a las CCBB como vínculo de unión. Desde la Educación Física podremos contribuir al desarrollo de todas las competencias básicas, unas más que otras de por sí, pero todas en definitiva. En líneas generales, podemos hablar que desde esta área se desarrollarán aspectos como la calidad de vida, el desarrollo personal, la autoestima, la educación para el ocio, las relaciones interpersonales, los lenguajes corporales, la educación en valores o la educación para la salud.

Blázquez y Sebastiani (2009) destacan la preocupación que se ha generado en torno al comienzo de siglo por una educación que se adapte a las nuevas necesidades que se demandan y a la nueva sociedad de la información. Para dar una solución a este desafío el concepto de competencias da sentido a los nuevos currículos que se están elaborando en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). “Convertir el desarrollo de competencias personales en el eje vertebrador del currículo escolar implica modificaciones importantes en todos los componentes de la escuela actual e incluso en la misma concepción del escenario escolar” (p. 40).

El proyecto DeSeCo (desarrollo y selección de competencias) impulsado por la OCDE es uno de los orígenes de las competencias básicas al definir y seleccionar competencias clave, necesarias para entender y dar respuesta al multilinguaje y superar la enseñanza rígida basada en enfocar toda la atención a las capacidades cognitivas.

Mazón, Sánchez, Santamarta, y Uriel (2010) explican que las competencias son un conjunto de conocimientos, aptitudes y experiencias que gestionamos a través de nuestra personalidad y continúan diciendo que “las Competencias Básicas son multifuncionales, transferibles, dinámicas e integradoras (combinan conocimiento “saber”, destrezas “hacer” y actividades “querer”) y los contenidos específicos no lo son.” Añaden que “cada área necesita de todas las competencias básicas y cada competencia básica necesita de todas las áreas para desarrollarse” (p. 19). Las competencias son inherentes a las condiciones en las que se desarrollan, es decir, al contexto en el que se manifiestan. Las competencias son las mismas siempre pero no hay una única respuesta, la flexibilidad y la adaptabilidad de cada uno permitirá dar diferentes respuestas a cada situación.

¿Cómo desarrollamos cada competencia básica en nuestra tarea diaria? Todo dependerá principalmente de nuestra metodología, de nuestra forma de trabajo, del estilo de enseñanza que elijamos, pues con el mando directo, por ejemplo, pocas competencias le permitiremos adquirir a nuestro alumnado, mientras que a través de un estilo participativo, cooperativo y/o cognitivo, esta tarea será resultará más efectiva (Mazón *et al.*, 2010, p. 22).

Mi intención de trabajar en un área diferentes aspectos propios del resto de áreas ha intencionado que me decantase por estudiar las competencias básicas. En realidad, el primer paso que di para la elección del tema (aparte de descartar otros temas) fue querer trabajar varias áreas al mismo tiempo y no hacer algo relativo a la actividad física. Dado que esto solo podría ser posible durante horarios no escolares (intentando no interferir en la saturación de actividades extraescolares de los niños) o en varias áreas (con el trastorno que supondría coordinarse con muchos maestros en tan poco tiempo y sin trabajar en un colegio), mi decisión fue la de centrarme en el horario escolar y en el área de Educación Primaria en el que más formación y especialización había adquirido durante la carrera. No obstante, el trabajo por competencias se podría haber centrado en cualquier otra área. El objeto central de estudio en un principio se había concebido mucho más grande (incluyendo de forma más específica la educación en valores y la aplicación de un modelo de aprendizaje a través de la experiencia) pero querer abarcar tanto solo podría conducir a no dilucidar nada. Ambos aspectos se integran de forma implícita y solo se dan unas pequeñas pinceladas.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1.- COMPETENCIAS BÁSICAS

2.1.1.- Definición y origen de las competencias

La rapidez en los cambios de la vida económica, social y política, incluyendo aquellos que se relacionan con el advenimientos de nuevas tecnologías y la presente globalización, son grandes desafíos para el mundo moderno. Los individuos, las comunidades, las organizaciones de trabajo y las naciones reconocen cada vez más frecuentemente que su bienestar futuro depende, en gran parte, de conocimientos, destrezas y competencias. Este reconocimiento, junto con un mayor enfoque en los resultados de la educación, ha llevado a los encargados de desarrollar políticas a buscar información acerca de los niveles de destrezas de la población y acerca de los efectos de la educación, la capacitación y el aprendizaje informal en estas destrezas. (Hersh, Simone, Moser y Konstant, 1999, p. 7).

La palabra competencia puede tener muchos significados (Prieto, 2012) y puede referirse a capacidad, habilidad, aptitud o destreza, por lo que el término muchas veces carece de una definición concreta, con una base teórica fundamentada que delimite este concepto (Bolívar, 2008, 2010). Normalmente se habla de lo que puede hacer o desempeñar una persona, por ejemplo en el ámbito profesional o académico, para determinar si es competente en la labor que el cargo que ocupa le exige a esa persona. Bolívar dice que “es la capacidad de una persona para actuar de manera pertinente en una situación dada para conseguir determinados objetivos” (p. 31) y puntualiza que este concepto tiene connotaciones tanto cognitivas como jurídicas (ser competente en un área, ámbito o campo concreto).

Por supuesto, no solo se desarrollarán elementos cognitivos, también metodológicos, afectivos, actitudinales, sociales, etc. Se pueden adquirir, por lo tanto no podemos decir que una persona no puede ser competente, sino más bien no quiere serlo ya que las competencias se pueden alcanzar mediante trabajo y esfuerzo.

Algunas definiciones de otros autores (citados en Bolívar, 2010) que nos pueden dar una visión más concreta del concepto son:

- “Una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque dispone -a la vez- de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas” (Perrenoud, 2003, p. 7).
- “Competencia se entiende como la capacidad de un sujeto para movilizar, de manera integrada, unos recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos para hacer frente eficazmente a una familia de tareas complejas para él” (Beckers, 2002, p. 57)”.

El término competencia se diferencia de otros términos similares debido a que es un concepto construido socialmente que debe superar unos estándares establecidos. Podemos determinar también que competencia es un saber complejo ya que integra diferentes elementos anteriormente mencionados. De esta manera, competencia se sitúa en un nivel superior frente a términos como capacidad, habilidad o destreza. Cuando a un alumno se le plantea un problema de cualquier tipo, podemos dictaminar que ese alumno es competente, no porque haya reproducido lo que ha aprendido sino porque pueda poner en juego esos aprendizajes en situaciones nuevas en las que deba transferir el conjunto de elementos que confieren una competencia (saber, saber hacer, saber ser y saber estar).

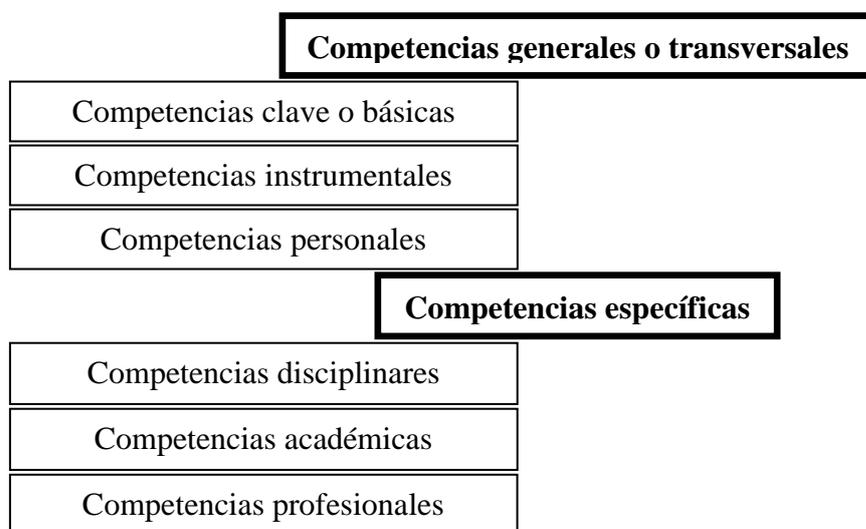


Figura 1: categorías de competencias

La OCDE (2005) con su proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) pretende dar una solución a la demanda que la actual social está pidiendo en el ámbito educativo. Surge a partir del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) como forma de control y testación sobre los aprendizajes que tienen los estudiantes y cómo van a desarrollarse en sociedad. El proyecto DeSeCo establece unas competencias clave que persiguen: 1) contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos, 2) ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos y 3) ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

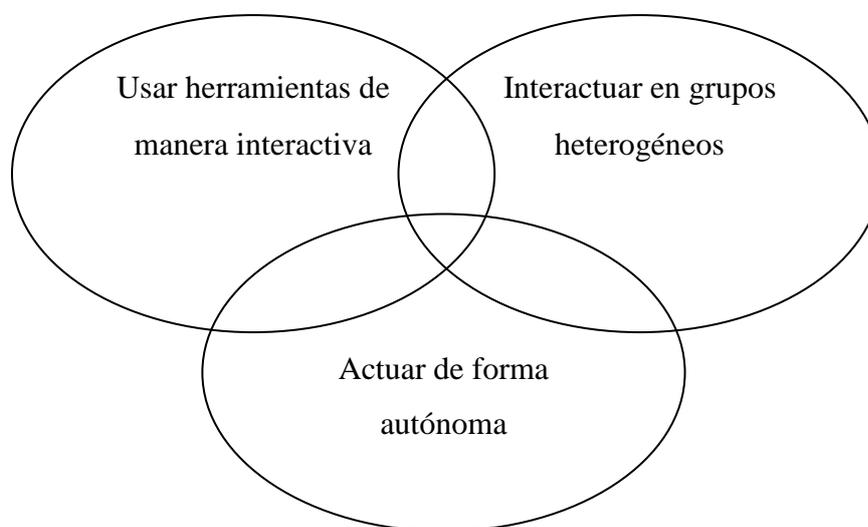


Figura 2: bloques de competencias clave

Usar adecuadamente el lenguaje, entender símbolos, utilizar las tecnologías, trabajar de forma cooperativa, resolver conflictos, actuar conforme a un esquema elaborado, habilidad de desarrollar proyectos personales y conocer derechos, deberes y necesidades son las competencias que subyacen de cada una de las competencias clave. Todo esto define un marco conceptual que permite a los países diseñar sus leyes educativas con una referencia de carácter internacional. Esta nueva forma de entender la educación aboga por una educación a lo largo de toda la vida (como podemos comprobar en las leyes educativas en España), en la que se adquieren competencias de forma progresiva y la finalización de la vida académica no da por concluido este crecimiento personal. Según Blázquez y Sebastiani (2009), el enfoque basado en competencias deja atrás al conductismo para dar paso a una propuesta que “se sustenta en una interpretación abierta, integrada, holística y relacional del concepto de competencias”. (p. 41).

Atendiendo tanto a la definición como al origen de la palabra competencia, la RAE (2001) dice que la competencia es la “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. La acepción que se ha tomado es la de competente y no la de competir, ya que las dos provienen de la palabra latina *competere*. Chomsky (1957) es el primero en hablar de las competencias: son las “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (citado en Mazón *et al.*, 2010, p. 18).

Casanova y Pérez-Pueyo (2010) exponen que “el origen de la inclusión de las CCBB surge de la necesidad de coordinar, en el Sistema Educativo español, la convergencia en materia de educación con los objetivos en educación de la Unión Europea” (p. 14) y destacan algunas claves para la definición de competencia como son: integrar y combinar conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes, valores; aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser; resolver problemas en contextos académicos, profesionales y sociales.

Finalmente, nos quedamos con la definición de competencias que proporciona DeSeCo, “conjuntos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.” (Blázquez y Sebastiani, 2009, p. 41).

2.1.2.- Cuáles son las competencias básicas

Uno de los peligros que ha cosechado esta innovación ha sido considerar las competencias como un simple elemento curricular más, tomándolas como un añadido al currículo que no cobran relevancia y solo dan apariencia a una nueva ley formulada tras un cambio de gobierno.

Las CCBB propuestas en la LOE provienen de las competencias clave establecidas por la Unión Europea (UE). Usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma son los tres bloques que propone la OCDE para dominar las competencias clave. Dado que el bloque de competencias presentado era muy genérico, se publicó un documento titulado “Competencias clave para el aprendizaje permanente” para ser utilizado en el ámbito escolar que de manera más concreta formula las siguientes competencias:

Tabla 1: relación entre las competencias clave y las competencias básicas

Competencias clave por la UE	Competencias básicas por la LOE
Comunicación en la lengua materna y extranjera	Competencia en comunicación lingüística
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática y competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia social y ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Autonomía e iniciativa personal
Conciencia y expresiones culturales	Competencia cultural y artística

Las competencias básicas han de poderse demostrar, es decir, tienen que servir para utilizar aprendizajes y no simplemente para poseerlos, ya que de esta manera se olvidarán por el hecho de simplemente almacenarlos. Ni siquiera podríamos hablar de aprendizajes, habría que utilizar otra palabra, los aprendizajes no se olvidan o al menos esa es la pretensión educativa. “Lograr que el aprendizaje escolar confiera [...] no solo más conocimientos y capacidades, sino también más actitudes y valores que les permitan convertirse en ciudadanos bien integrados, capaces de lograr el desempeño de tareas útiles” (Blázquez y Sebastiani, 2009, p. 67).

Las características comunes a todas las competencias básicas son las siguientes:

- Permiten aplicar conocimientos en cualquier ámbito de la vida, el saber hacer. Además de conocimientos, combinan habilidades y actitudes. Son transferibles a cualquier situación.
- Pueden ser adquiridas en cualquier contexto: en la escuela, en casa, durante actividades extraescolares, en espacios sociales, etc.
- Tienen más de una función porque permiten realizar a las personas durante toda su vida personal, social, académica y laboral.
- Constituyen la base de los aprendizajes que se van a adquirir a lo largo de toda la vida, adquiridos en cualquier momento y renovados continuamente.
- Por último, son integradoras: aglutinan el saber, el saber hacer y el saber ser.

Superan a conceptos como capacidad porque este término solo se refiere a la potencialidad de una persona que puede no llevar a cabo sus objetivos y por tanto no ser competente.



Figura 3: características de las competencias básicas

Las CCBB se pueden adquirir mediante tareas o resolución de problemas que deben implicar actividades motrices y mentales adecuadas al alumnado, con unos objetivos y contenidos bien definidos en un contexto lo más realista posible en relación a la tarea que se ha de desempeñar. Tanto en el ámbito escolar como en cualquier otro podemos desarrollar las CCBB ya que no se reducen al currículo. Asimismo, no debemos centrarnos en las CCBB que mejor desarrollen un área de conocimiento en particular, sino que debemos hacer un esfuerzo para conseguir que todas las competencias se traten desde todas las áreas en el ámbito escolar.

Las competencias deben tener una relación directa con los contenidos que se establecen en las programaciones. Con el cambio de ley para propiciar el adecuamiento a las exigencias internacionales (provocado por el fuerte cambio a todos los niveles y a las exigencias y necesidades que demandaba esta nueva sociedad) los contenidos se deben conformar a partir de las competencias y no al revés.

Basándonos en la LOE las CCBB se definen y describen de la siguiente manera:

Tabla 2: las competencias básicas según la LOE

COMPETENCIAS	DESCRIPTORES
Competencia en comunicación lingüística	Leer, escribir, hablar, explicar, exponer ideas propias, comunicar, argumentar, debatir, replicar, dialogar, escuchar, respetar el turno de palabra, emplear la comunicación no verbal, utilizar un vocabulario adecuado.
Competencia matemática	Operar, medir, representar, razonar, analizar, interpretar, resolver problemas, utilizar un lenguaje matemático.
Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico	Respetar el medio ambiente con un uso responsable de los recursos naturales, utilizar un pensamiento científico, conocer los problemas inmediatos procedentes de nuestro entorno, conocer la situación espacial en la que nos encontramos, promover el conocimiento científico.
Tratamiento de la información y competencia digital	Usar del ordenador y navegar por Internet de manera responsable; consultar libros, enciclopedias, periódicos... Buscar, seleccionar, sintetizar y relacionar información procedente de diferentes fuentes (contrastar).
Competencia para aprender a aprender	Tomar decisiones para conseguir aprendizajes por nosotros mismos, aprender por autodescubrimiento, utilizar la creatividad para plantear y resolver situaciones.
Competencia social y ciudadana	Convivir con otras personas, resolver los conflictos, llegar a acuerdos, trabajar cooperativamente, tener valores adecuados al contexto social e histórico, aceptar la opinión de otras personas.
Autonomía e iniciativa personal	Participar activamente, hacer preguntas, hacer las cosas por voluntad propia, reconocer los defectos y aprender de los errores, superar dificultades, cumplir objetivos planteados.
Competencia cultural y artística	Dibujar, escuchar música, visitar monumentos y lugares emblemáticos, realizar tradiciones, apreciar la cultura y las manifestaciones artísticas, disfrutar de la cultura y el arte.

2.1.3.- Las competencias básicas en Educación Física

El área de Educación Física es propicia para la consecución y adquisición de las competencias básicas. “La utilización de las conductas motrices como medio para influir educativamente en el alumnado, permite ponerle en contacto con entornos físicos, sociales y culturales que favorecen las posibilidades de intervención” (Blázquez y Sebastiani, 2009, p. 76).

El ámbito social y personal (Monzonís y Capllonch, 2014) es de vital importancia en la EF (competencia social y ciudadana). Se trabaja para conseguir que el

alumno acepte sus limitaciones, relativice sus éxitos, se dé cuenta de las mejoras que va consiguiendo mediante el esfuerzo, dedicar de manera constante el tiempo necesario para la práctica de actividades físicas que mejoren la vida del alumno, disfrutar personal y conjuntamente de la práctica física, resolver conflictos de manera pacífica y democrática, apostar por el trabajo en equipo y aceptar el cuerpo propio y el de los demás (Blanco, 2009).

Otra competencia que la Educación Física contribuye de forma directa es la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tal y como afirman Molina y Antolín (2008):

Mediante la percepción e interacción del propio cuerpo con el espacio, los objetos y los compañeros mejorando los conocimientos, destrezas y posibilidades motrices. En el trabajo de esta competencia juegan un papel relevante los contenidos relacionados con la condición física orientada a la salud, en cuanto a la consecución de hábitos de vida saludable, y también los contenidos relacionados con las actividades físicas en la naturaleza, asumiendo valores y actitudes de respeto y colaborando con el uso responsable del medio natural. (p. 84).

El enfoque por competencias en Educación y en la EF en particular, supone un cambio que puede producir mejoras significativas desde una óptica optimista, o por el contrario, los cambios no van a afectar para nada incluso van a perjudicar las estructuras educativas que están funcionando con anterioridad. “La significatividad de los aprendizajes, la interdisciplinariedad y la transversalidad de los conocimientos, el aprendizaje por resolución de problemas, la transferencia de los conocimientos, el aprender a aprender y algunos más” (p. 84) son algunos cambios producidos con reformas anteriores, cambios que también se ensalzan con la incorporación de las competencias y suenan a más de lo mismo. Pero como hemos repetido, las competencias son un concepto integrador que permiten dar una visión holística del panorama educativo.

Aun así, la debilidad que encontramos a las competencias en el área de EF es que no existe “ninguna referida a la competencia corporal y motriz que en el marco de la interdisciplinariedad de las competencias promueva el tratamiento del cuerpo y el movimiento en la escuela” (p. 85). Por lo tanto, ni desde la EF ni desde el resto de áreas podremos contemplar una competencia que trate el juego, el ejercicio físico y la vivenciación del cuerpo y su movimiento. No es que este nuevo enfoque sea erróneo sino que la adecuación llevada a cabo por la LOE es incompleta. (Méndez, López y Sierra, 2009).

Considero que la Educación Física puede contribuir de manera directa al desarrollo de las ocho competencias antes relacionadas, teniendo presente que hay un “olvido” en las competencias referidas a la Educación Física, en un mundo donde la salud y todo lo que tenga que ver con una buena preparación física es cada vez más importante para la mayoría de ciudadanos (García-Rodríguez, 2010, p. 87)

López-Pintor (2009) señala que hay dos tipos de consecuencias que las competencias han producido, a nivel curricular y a nivel organizativo. En cuanto al currículum se han modificado las tareas y la integración del currículum formal, no formal e informal. En cuanto a la organización se ha conseguido flexibilidad en los agrupamientos, una educación más personalizada, mayor apertura del centro a su entorno, aprendizaje eficaz e incorporación de las nuevas tecnologías. En la sociedad actual prima la búsqueda del mínimo esfuerzo y el máximo rendimiento tanto a nivel intelectual como físico. Por ello, la práctica de la actividad física es muy importante, se evitará el sedentarismo y se postulará como una vía principal para la ocupación del tiempo libre.

Las competencias básicas en Educación Física tienen que ir encaminadas a desarrollar cada uno de los bloques que propone el currículum para esta área. Estos son:

- Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción.
- Bloque 2. Habilidades motrices.
- Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas.
- Bloque 4. Actividad física y salud.

- Bloque 5. Juegos y deportes.

La **comunicación lingüística** permite establecer relaciones entre el alumnado y entre los alumnos y el maestro, aporta un vocabulario específico necesario para referirnos a situaciones motrices muy concretas y favorece una comunicación más trascendental si hablamos de la lectura y la escritura como herramientas que ayudan al alumno a completar su educación fuera de las clases impartidas. El cuerpo transmite mucha información y a través de él nos podemos comunicar, algunas veces intencionadamente y otras veces sin pretender hacerlo.

La **competencia matemática** está presente de forma muy patente en las clases de Educación Física. García-Rodríguez (2010) relata que las matemáticas no son incompatibles con la EF, y que se trabaja “el orden, sucesión, formas geométricas, distancias, paralelismos, velocidad, aceleración, rectas, curvas, alturas” (p. 90).

La **competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico** se desarrolla mediante la utilización del propio cuerpo en relación al espacio que se ocupa y las interacciones que se producen entre las personas y los materiales empleados en clase. Educación para la salud, educación ambiental o educación para la salud son algunos aspectos que se tratan con esta competencia.

La **competencia para el tratamiento de la información y la competencia digital** juega un papel en la Educación Física muy importante, ya que los medios de comunicación nos dan una percepción de lo que es un cuerpo ideal muy alejada de la realidad y de la salud, y nos ofrecen estereotipos que los jóvenes quieren igualar para conseguir ser aceptados. Por eso debemos tener la suficiente capacidad crítica para saber diferenciar en estos casos lo que nos intentan establecer como bueno y aceptable y lo que debemos marcar nosotros como bueno y aceptable. Mediante la competencia digital los alumnos absorben mucha información y muchos contenidos multimedia que ellos mismos pueden consumir a su gusto.

La **competencia social y ciudadana** es una de las competencias que inciden directamente en el área de EF o viceversa, es la Educación Física la que principalmente ayuda a adquirir y desarrollar esta competencia.

A diferencia de otras áreas, al menos por tradición, los alumnos se comportan de otra manera ya que para empezar la disposición de la clase es diferente. Utilizan su

cuerpo, algo de lo que se le priva al alumno en otras áreas. La necesidad de movimiento hace que la EF motive mucho al alumnado, porque además, puede relacionarse entre sí, lo que ayuda a la integración y a favorecer conductas democráticas y negociaciones dialogadas.

La **competencia cultural y artística** puede tratarse desde la Educación Física mediante juegos tradicionales, danzas y acercamiento a culturas diferentes a la nuestra.

Podemos expresar ideas, sentimientos y emociones de forma creativa a través de la utilización de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, siempre adoptando una actitud abierta y respetuosa hacia la gran diversidad cultural de nuestro entorno y que se manifiesta en las actividades de ocio, deportivas y de expresión corporal, tanto en las nuestras como en las de otras culturas (García-Rodríguez, 2010, p. 93).

La **competencia para aprender a aprender** (Cañabate y Zagalaz, 2010) junto con la **competencia de autonomía e iniciativa personal** permiten al alumno darse cuenta de que es él mismo el que debe responsabilizarse de su propio aprendizaje. Liberan al maestro de la carga de ser un instructor para permitirle ser un educador y dan al alumno las herramientas suficientes para que gestione los problemas por sí mismo, genere confianza y aumente la autoestima ya que no siempre va a disponer de alguien a su lado para que resuelva cualquier situación por él. El esfuerzo y el espíritu de superación harán que el alumno se sienta más feliz consigo mismo.

Concluyendo y en relación a lo que expone Caballero (2013), podemos establecer varios puntos de análisis a tener en cuenta en los colegios para desarrollar un currículum basado en competencias: formación de los docentes para lograrlo, diseño de un proyecto educativo basado en competencias, solución por parte de la administración de los problemas que la EF encuentra (redefinir e incorporar competencias), valorar la importancia que los maestros dan a las competencias en sus programaciones y valorar la importancia de programar por competencias al establecer tareas y situaciones motrices que los alumnos deben resolver de una manera más globalizada en la que se tienen en cuenta el resto de áreas del currículum.

2.1.4.- Programar por competencias

Programar es un conjunto de acciones con las que pretensiones educativas más generales se transforman en propuestas didácticas muy específicas. Todo ello busca unos objetivos concretos y alcanzar el fin último de la educación que es el desarrollo integral del alumnado (Casanova y Pérez-Pueyo, 2010). Cada programación didáctica en Educación Primaria es elaborada por los equipos de ciclo. En éstas se incluyen entre otras cosas cómo deben secuenciarse las CCBB y cómo contribuirán cada una de las áreas a su desarrollo.



Figura 4: niveles de concreción curricular

Las programaciones didácticas pertenecen al segundo nivel de concreción curricular y es responsabilidad de los centros educativos. Éstos definirán la identidad de su centro teniendo en cuenta lo que ha establecido el gobierno y la comunidad autónoma oportuna (primer nivel de concreción curricular). Las programaciones de aula están incluidas dentro del tercer nivel, por consiguiente estarán diseñadas por cada maestro para dar respuesta a las necesidades de su aula.

Teniendo presente el contexto y el desarrollo evolutivo de los alumnos, cada equipo de ciclo concretará cada una de las CCBB desglosándolas para su adquisición en cada uno de los ciclos, ya que no es lo mismo plantearlo para alumnos de una edad u otra. Mediando con el resto de elementos curriculares, las CCBB deberán ser coherentes con los objetivos de etapa y también con los objetivos de área.

La propuesta final deberá tener una perfecta adecuación al contexto escolar que las leyes orgánicas y los reales decretos no pueden formalizar. Por ello, dan cierta libertad a los centros para que puedan armonizar los elementos del currículo con los que han de programar.

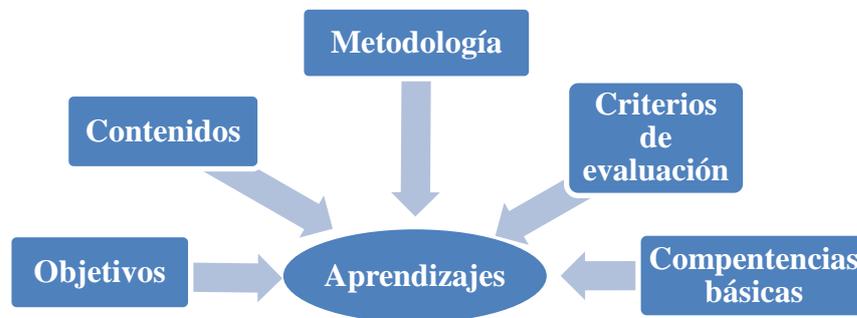


Figura 5: elementos curriculares

Como no hay una manera concreta de programar según un enfoque basado en competencias, Casanova y Pérez-Pueyo (2010) recogen las propuestas de varios autores que se describen a continuación:

- **Propuesta de Escamilla (2008)**

Las competencias básicas que esta autora propone deben desglosarse en tres tipos de competencia y seguir unos principios para poder programarlas en cada uno de los centros: consenso del concepto de competencias, acuerdos para ponerlas en práctica en cada una de las áreas y existencia de un diálogo para concretar las CCBB de un manera determinada y conseguir un fin común. Las competencias se desglosarían en:

→ *Competencias generales*: “enunciadas en términos de objetivos que atiendan al desarrollo de capacidades relacionadas con el saber hacer”. De carácter transversal para cualquier área y curso.

→ *Competencias específicas*: “habilidades generales que se sitúan en el dominio de referencia de varias áreas o materias”. Éstas se secuencian por ciclos.

→ *Competencias operativas*: “destrezas que alcanzar, objetivos que conseguir-desarrollar en plazos relativamente próximos y en situaciones de enseñanza-aprendizaje definidas y concretas”. Se integran en las unidades didácticas de cada maestro para las programaciones de su aula.

● **Propuesta de Zabala y Arnau (2007)**

Estos autores sugieren que cada una de las competencias lleva consigo un componente que ha de trabajarse. Los distintos niveles o soportes de trabajo en los que se deben desarrollar son:

→ *Soporte Disciplinar*: componentes de trabajo a desarrollar desde cada área.

→ *Soporte Interdisciplinar*: componentes de trabajo a desarrollar desde varias áreas.

→ *Soporte Metadisciplinar*: componentes de trabajo a desarrollar desde todas las áreas.

● **Propuesta de Díaz Hernando (2008)**

Esta propuesta plantea una programación de competencias en los centros siguiendo unas estrategias de carácter operativo que son las siguientes:

→ Lectura analítica de: *contribución del área a la adquisición de las competencias básicas* para identificar aprendizajes funcionales, *criterios de evaluación* de cada área para relacionarlos con los aprendizajes identificados anteriormente; y lectura de los *bloques de contenido* de cada área para seleccionar aquellos que deseamos incluir en las programaciones y aplicar los aprendizajes y criterios anteriormente identificados.

→ Planificación de actividades atendiendo el análisis de la lectura realizada.

● **Propuesta del Proyecto Atlántida (2007)**

Esta propuesta realizada por varios autores apuesta por la incorporación de las competencias básicas al currículo mediante una buena selección de diseño de resolución de tareas que ayuden a desarrollar cada una de las competencias. Apuesta por el acercamiento al significado de CCBB, su razón de ser, la necesidad de incluirlas en el currículum y la concreción de actividades que las pongan en práctica. Para poder hacer esta programación adecuadamente se ha de tener en cuenta la interdisciplinariedad (también en Zamorano, 2011), el fomento por actividades complementarias y extraescolares y convertir las ideas y los proyectos de los centros educativos en realidades y no en planteamientos utópicos.

Además de las propuestas que recogen Casanova y Pérez-Pueyo (2010), Pérez-Pueyo (coord.) (2013) nos proporciona otra propuesta sobre cómo “programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos”:

Tabla 3: programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos

Paso 1. <i>Selección de la propuesta</i>
Paso 2. <i>Propuesta inicial de secuenciación de las CCBB</i>
Paso 3. <i>Complementación de la propuesta por parte del claustro</i>
Paso 4. <i>Aprobación de la propuesta por parte del Consejo Escolar</i>
Paso 5. <i>Integración de la secuenciación de CCBB en el PEC</i>
Paso 6. <i>Selección de los indicadores por parte de los departamentos</i>
Paso 7. <i>Puesta en común de la contribución realizada desde todas las materias e inclusión en el PEC</i>
Paso 8. <i>Integración de la selección de indicadores en las programaciones didácticas</i>
Paso 9. <i>Vinculación de los indicadores de las CCBB seleccionados con los criterios de evaluación de cada curso</i>
Paso 10. <i>Coordinación interdepartamental. Implicación en proyectos compartidos</i>
Paso 11. <i>Elaboración de unidades didácticas desde una perspectiva integrada de las CCBB</i>
Paso 12. <i>Valoración parcial de los aprendizajes vinculados con las CCBB. Evaluación desde las materias</i>
Paso 13. <i>Valoración global de los aprendizajes vinculados con las CCBB. Puesta en común y evaluación conjunta</i>
Paso 14. <i>Toma de decisiones sobre la promoción o titulación según criterios coherentes y objetivos</i>
Paso 15. <i>Elaboración del informe individualizado de la situación académica del alumno</i>

El paso que nos interesa desarrollar es el número 11, *elaboración de unidades didácticas desde una perspectiva integrada de las CCBB*. Para poder hacerlo tenemos que tener claro cuáles son los criterios de evaluación que vamos a establecer como indicadores para lograr unos aprendizajes fundamentales. Los objetivos nos pueden ayudar en esta tarea ya que no todos los criterios de evaluación se hallan en la ley y debemos tener en cuenta que los que propone no son todos los fundamentales que deberían estar. Los aprendizajes también los podemos seleccionar mediante los contenidos y la secuenciación que el currículo propone mediante los bloques de contenidos. Debemos tener cuidado para enseñar verdaderamente los que supongan un aprendizaje real, escogiendo los contenidos esenciales para evitar dar muchos conocimientos pasar por ellos rápidamente. Junto con la elaboración de actividades iremos incluyendo la contribución de las competencias básicas a esa unidad didáctica.

2.1.5.- Cómo evaluar competencias

La evaluación de competencias no debe ser una acción realizada a posteriori, sino un eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje que recoja información de los diferentes participantes. La manera de hacerlo será coleccionando información extraída de las diferentes actividades diseñadas, ya que es a partir de la resolución de tareas donde los contenidos se transforman en competencias (Pérez-Pueyo, 2013).

Los instrumentos de evaluación pueden ser variados pero cada uno de ellos debe mostrar diferentes grados de adquisición de competencias mediante rúbricas, no solo para determinar su nivel de adquisición en los alumnos de una clase sino también para hacerlo con diferentes cursos. Toda la información debe poder ser recogida, organizada, clasificada y analizada de forma sencilla e intuitiva.

Integrar la evaluación de las CCBB en el propio proceso de evaluación de los aprendizajes específicos de cada materia permitirá al profesorado llevar a cabo un registro continuo de los aprendizajes vinculados con ellas que los alumnos van alcanzando, sin que ello suponga un esfuerzo extra. (Pérez-Pueyo, 2013, p. 121).

Cada alumno podrá tener una ficha en la que aparecerán los indicadores que se perseguirán conseguir durante un trimestre o un curso. Así, las familias también estarán informadas para poder implicarse desde casa de los aprendizajes que se buscan dominar.

El trabajo conjunto del profesorado para decidir sobre la evaluación de cada alumno es algo vital para toda la información de clases en las que no podemos estar nos llegue para poder hacer una valoración más acorde y más contextualizada.

Casanova y Pérez-Pueyo (2010) destacan algunos procedimientos e instrumentos de evaluación acordes al desarrollo de las competencias básicas: observación de trabajos, pruebas, entrevistas o ejercicios mediante escalas de estimación, fichas o planillas de escalas descriptivas; cuaderno del alumno, carpeta o portafolio y otros procedimientos como las pruebas tipo test, resolución de problemas, preguntas cortas, preguntas de desarrollo o definiciones. Además, López-Pastor et al. (2006a) explica los instrumentos de evaluación utilizados en distintas experiencias educativas, como por ejemplo: las fichas de seguimiento individual y grupal, diarios y cuadernos del profesor y del alumno, cuestionario de autoevaluación del alumno.

Para Sanmartí (2007) los instrumentos de evaluación estarán relacionados con los objetivos de evaluación y los contenidos a evaluar. Estos instrumentos pueden ser cuestionarios, mapas conceptuales, diarios, exposiciones, portafolios o carpetas de trabajo, etc.

El tipo de evaluación que queremos emplear es el de una evaluación formativa y compartida. López-Pastor et al. (2004) definen la evaluación formativa como una evaluación que “sirve para mejorar el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de E-A que tienen lugar” (p. 44). Dochy, Segers y Dierick (2002) las intenciones de la evaluación formativa son mostrar los puntos fuertes, las debilidades y su proceso de desarrollo a los estudiantes y guiarles hacia el logro de sus metas de aprendizaje. Álvarez Méndez (2001) habla de la triangulación en la evaluación como una característica propia. Si los alumnos son responsables de su propio aprendizaje también lo son de su propia evaluación. La autoevaluación a su vez conlleva autocalificación, ya que si no, no seríamos coherentes en nuestras prácticas.

Blázquez y Sebastiani (2009, p. 169) proponen un proceso para la evaluación de competencias que requiere de los siguientes pasos:

Paso 1. Identificar el objeto evaluar: ¿Qué se desea evaluar?

Paso 2. Definir la finalidad y el momento de la evaluación. ¿Para qué y cuando evaluamos?

Paso 3. Determinar los criterios de evaluación.

Paso 4. Buscar indicios o evidencias. Establecer los indicadores de logro o desempeño.

Paso 5. Elegir o diseñar situaciones de evaluación.

Paso 6. Determinar las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación: ¿Cómo registramos la evaluación?

Paso 7. Calificar o elaborar informes.

Paso 8. Tomar decisiones.

2.1.6.- Paradigma del aprendizaje situado. Cómo enseñar por competencias

Casanova y Pérez-Pueyo (2010) señalan tres aspectos fundamentales sobre los principios pedagógicos y la metodología a la hora de enseñar por competencias:

- Desarrollar aprendizajes significativos y funcionales que permitan establecer conexiones entre aprendizajes de diferentes áreas para poder realizar tareas en situaciones diferentes pertenecientes a su vida cotidiana.
- Proporcionar situaciones que inviten a actitudes y relaciones positivas en el alumnado, centrandolo en el trabajo en la cooperación para una buena socialización y comunicación.
- Tener en cuenta las características de los alumnos, sus aprendizajes previos y las metodologías activas para el aprendizaje.

Además, habrá que tener un enfoque globalizador para la enseñanza de las competencias. Las secuencias didácticas permitirán encadenar y conectar los aprendizajes y no aislarlos. Al mismo tiempo, se trabajará en base a cuatro modelos didácticos dentro de este enfoque (Medina, 2001):

Tabla 4: modelos didácticos según un enfoque globalizador

MODELOS	ÁREAS IMPLICADAS
Intradisciplinariedad	Relación entre los contenidos de los diferentes bloques de la misma área mediante un eje organizador
Transdisciplinariedad	Trabajar contenidos propios y ajenos en las horas lectivas de una sola área
Transversalidad	Tratamiento de contenidos de carácter transversal en un área que deben trabajarse en cada una de las áreas
Interdisciplinariedad	Colaboración entre varias áreas para lograr los mismos intereses de forma conjunta con una programación vinculada a más de una área

Blázquez y Sebastiani (2009) señalan que “para saber cómo enseñar competencias, es necesario saber cómo se aprenden. El aprendizaje de las competencias debe implicar globalidad, significatividad, funcionalidad, autonomía e implicación cognitiva” (p. 142) tanto por el saber hacer como por el saber y el saber ser.

En realidad no hay un modelo concreto para enseñar competencias, pero debemos tener en cuenta diferentes tipos de conocimiento que se desarrollan durante el aprendizaje:

- Procesos cognitivos básicos: atención, percepción, codificación, almacenamiento y memorización, recuperación...
- Base de conocimientos: *background* que constituye los conocimientos previos.
- Conocimiento estratégico: la forma en la que sabemos como conocer.
- Conocimiento metacognitivo: qué sabemos y como, qué procesos cognitivos intervienen para recordar los conocimientos que adquirimos.

Las técnicas de enseñanza de competencias pueden ser el aprendizaje basado en problemas, los trabajos por proyectos, el aprendizaje cooperativo y los estudio de casos.

El aprendizaje de las competencias es siempre funcional (Zabala y Arnau, 2007). Los principios psicopedagógicos del aprendizaje significativo es la configuración de esquemas de conocimiento, vinculación de los aprendizajes nuevos a los conocimientos previos, adecuación del aprendizaje al nivel de desarrollo y planteamiento de metas educativas en relación a la zona de desarrollo proximal, buena disposición para el aprendizaje. Otras acciones para desarrollar las competencias básicas son: elaborar proyectos, trabajar conjuntamente con el profesorado, hacer partícipes a las familias, seleccionar las actividades que son más convenientes y suprimir las actividades que suponen un lastre educativo, llevar la educación más allá del ámbito formal y motivar a los alumnos a que sigan aprendiendo en otros momentos y espacios; tener organizados los contenidos, espacios, materiales y tiempos en el aula; diseñar actividades en base a la resolución de problemas, fomentar una metodología investigadora que implique la utilización de diferentes fuentes de información y diferentes recursos (libros, periódicos, revistas, Internet, radio, televisión, etc.).

La noción de aprendizaje situado, como producto de la relación dinámica que se establece entre el que aprende y el entorno sociocultural en el que tiene lugar la actividad, y el principio de aprendizaje permanente, como respuesta a la continua evolución de los conocimientos en la sociedad actual, son las bases sobre las que desarrollar el enfoque por competencias. (Barrachina, 2011, p. 2).

2.2.- METODOLOGÍAS EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

2.2.1.- Cuentos motores

Barrio *et al.* (2011) se preguntan, “¿qué ocurre con la inclusión de la lectura en Educación Física?” (p. 11). Las comunidades autónomas han elaborado unos planes para fomentar la lectura y el uso de las bibliotecas escolares porque se ha detectado una carencia en las habilidades comunicativas de los alumnos. Estos planes sugieren talleres literarios, de elaboración de periódicos, de narración oral, de cómic, cuenta-cuentos, visitas de escritores e ilustradores, visitas a centros literarios y cualquier actividad relacionada con la literatura, el cine y el teatro. Desde la Educación Física se puede animar a la lectura mediante cuentos populares adaptados a cada nivel educativo. Las características principales que debe presentar el cuento motor son las siguientes:

- El niño es el protagonista principal
- Se debe recrear un ambiente para que el niño se exprese con libertad.
- El maestro debe conocer la historia previamente sin tener que leerla en clase y ser partícipe de alguna manera en la práctica del cuento.
- El material y el espacio estarán preparados con antelación. La narración deberá oscilar entre 40 y 50 minutos aproximadamente y deberán seguir una estructura bien definida al igual que en las sesiones habituales de Educación Física.
- Los cuentos motores tienen que ser diseñados entorno a unos objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas definidos.
- Cuando se termine el cuento motor es importante realizar una asamblea para reflexionar junto con los alumnos sobre el mensaje de la historia.
- El cuento motor tiene carácter interdisciplinar y podemos relacionarlo con otras áreas.

El cuento motor permite al niño actuar, expresarse y vivir relatos con los que se sienten identificados. Esto facilita el trabajo de aspectos cognitivos, físicos, sociales y emocionales que pueden acompañarse con otra herramienta educativa muy útil como es el juego.

Desarrollar el esquema corporal, la lateralidad, la estructuración espacial y temporal, el ritmo y las capacidades físicas básicas, la creatividad mediante el uso corporal, hacer ejercicio físico como base para tener salud, conocer y descubrir el propio cuerpo, trabajar otras áreas simultáneamente y hacer responsable al alumno de su propio cuerpo mediante la toma de decisiones en el desarrollo del movimiento son algunos de los objetivos que propone Conde (2001).

Los cuentos permiten un desarrollo intelectual del niño y una adquisición de vocabulario que le permitirá comunicarse con mucha más precisión a la hora de que exprese sus ideas, opiniones y sentimientos. Otros beneficios son el desarrollo de la personalidad con la identificación de la forma de ser a través de los personajes y el desarrollo de la imaginación y la creatividad, donde el lenguaje juega un papel fundamental para transportar al alumno a un mundo imaginario que aplicará en un momento concreto mediante el cuento motor.

Los alumnos aprenden a escuchar y a prestar más atención y la estructura de la historia les ayuda a ejercitar la memoria y a crear mecanismos que les permitirán recordar los cuentos y aplicar este ejercicio mental a otros ámbitos de sus vidas. Comprenderán el mundo a través de historias adaptadas a su edad, con las que pueden ir asimilando conductas y normas que muestran los personajes. Habitualmente los cuentos terminan con un final feliz para que el niño no tenga experiencias traumáticas.

La competencia en comunicación lingüística se puede trabajar con el cuento motor, que según Rivas-Martínez y Terroba-Valdemoros (2010) “son una herramienta pedagógica para que nuestros alumnos/as exploren posibilidades motrices y creativas, para favorecer su autonomía, y permite globalizar la enseñanza partiendo del centro de interés, [...] relacionando los contenidos de distintas áreas de la Educación Primaria.” (p. 160).

Conocer, controlar y valorar el propio cuerpo. Saber de los deberes, posibilidades y limitaciones corporales. Recursos expresivos y comunicativos del ámbito corporal. El ámbito corporal como fuente de sensaciones y sentimientos. Estos son los temas que Vaca (2001) propone para trabajar en relación al niño y al aprendizaje de su propio cuerpo para trabajar el ámbito corporal en un curso escolar. Mediante el cuento motor podremos abarcar todos estos aspectos.

El cuento motor representa una herramienta metodológica de enormes posibilidades que puede ser utilizada en cualquiera de las áreas del currículo de Educación Infantil y Primaria dado su carácter multidisciplinar, pero especialmente en las relacionadas con la expresión y representación. El área de Educación Física, de Educación Artística, o de Lengua en Primaria, o cualquiera de los ámbitos de experiencia de la Educación Infantil, pueden dar cabida a este recurso a través del cual se fomenta de manera extraordinaria la imaginación, la socialización y la motricidad del alumno. (Alías-Gallego, 2011)

2.2.2.- Juegos tradicionales

El juego es una actividad fundamental que se apoya en la necesidad de movimiento del hombre, en sus intereses y estados de ánimo, y que se manifiesta de manera espontánea o consciente en la búsqueda de satisfacciones, a la par que además de constituir acciones recreativas coadyuva a la formación de hábitos y habilidades y también de destrezas. Todo ello obliga a reconocer las formas de juego, como un pilar importante en la educación de las diferentes generaciones. (Lantigua, 2007)

Este mismo autor reconoce que el juego es placentero, natural y motivar, voluntario, conforma un mundo propio, creador, expresivo y socializador. Los juegos tradicionales en concreto constituyen una riqueza cultural que se hereda de generación en generación, a pesar de que recientemente este tipo de juegos está en crisis. Corren el riesgo de desaparecer dada la aparición de toda clase de juguetes y de aparatos digitales con acceso a Internet, así como los videojuegos y las diferentes plataformas con las que se juegan. Pertenecen a un mundo virtual que encierran a niño en sí mismo y no facilita que busque diversión y ocio en las calles y plazas del barrio en el que vive para relacionarse con otros niños. Muchos de los juegos tradicionales ya no se conocen por los niños, y es por tanto, labor de la escuela, dar a conocer y potencia este patrimonio cultural tan preciado.

Los juegos tradicionales son aquellos que perduran en el tiempo, se transmiten de generación en generación y se juegan principalmente en las plazas y calles de los barrios y pueblos. Estamos en el siglo XXI y las generaciones que han nacido en este nuevo milenio tienen al alcance recursos tecnológicos que hace 20 años eran impensables.

Todo eso, unido a la sobreprotección hacia los hijos y el camino a la escuela en coche (y otras situaciones fácilmente observables), está generando soledad entre los niños, que cada vez son menos los que salen a jugar a la calle por las tardes. Incluir los juegos tradicionales en la escuela puede ser la motivación que los niños necesitan, así como darles a conocer juegos sencillos que no requieren de un material muy sofisticado. Podemos disfrutar con muy poco.

Ahora bien, tenemos que adaptar estos juegos tradicionales cuando sea necesario, ya que muchos enseñan valores poco educativos (a pesar de ser algunas veces cosas inocentes y aparentemente sin importancia). De lo que hablo son temas como los juegos de chicos contra chicas, juegos con cierta violencia física o juegos que fomentan la competición no como rivalidad saludable sino como sentimiento necesario de superioridad en el que pisamos al perdedor. Algunos de estos juegos son: el pañuelo, los bolos, la rana, la rayuela, juegos de persecución, las chapas, la comba, adivinanzas, juegos con las manos...

En la infancia el juego se convierte en una actividad principal y trascendente apartado la mayoría de temas de otros ámbitos que rodean al niño. Los juegos tradicionales se definen como aquellos que se conocen en un determinado lugar, se practican, conservan y transmiten de forma regular de generación en generación. Permiten conocer las costumbres y hechos históricos de muchos pueblos y ciudades. Se comprenden y memorizan fácilmente, no requieren de material o al menos de material que sea caro, admiten que jueguen participantes de lo más variado posible, se pueden jugar en cualquier sitio y en cualquier lugar, desarrollan la socialización y soy muy motivadores y favorecen la comunicación y la adquisición del lenguaje (Morera, 2008).

Aunque muchos de los juegos no son necesarios adaptarlos (Méndez-Gimenez y Fernández-Río, 2011), en otros casos muchos de los juegos deben transformarse ya que fueron ideados por adultos o utilizan herramientas peligrosas. “Los juegos tradicionales reproducen valores sociales cambiantes en cada época dado que son el reflejo de la sociedad en la que se encuentran inmersos. Lo que antiguamente era aceptado por la población, hoy puede ser cuestionable” (p. 54).

No es extraño encontrar mensajes ocultos que promueven contravalores: canciones sexistas, protagonismo de los varones, marginación de los que no son competentes motrices, ambientes competitivos, violencia física o el maltrato de animales. Por tanto, aunque los juegos tienen multitud de aspectos positivos, no debemos olvidar aquellos rasgos negativos que son propios de épocas históricas anteriores, arraigadas y anquilosadas, que deben ser transformadas para que tengan cabida en los ambientes educativos.

El juego fomenta situaciones en las que los integrantes tendrán que interactuar en el ámbito social en el que se encuentran, situaciones que permiten libertad a la hora de actuar dentro de unas pautas y en muchos casos propician la resolución creativa de los retos que el juego propone. Con el juego se pueden abarcar multitud de aspectos y es tan amplio el abanico que se pueden plantear juegos para trabajar aprendizajes motores, cognitivos o afectivos. Desde la óptica como maestros el juego nos sirve como herramienta de acercamiento al niño y a su mundo, en él se vana manifestar tal y como son, nada que les impida ser de otra manera aunque de forma global suelen ser así, puede que de una manera inconscientes, algo vergonzosos cuando se sienten observados en unos casos y reacciones contrarias dependiendo de la personalidad de otros niños, en unos casos y reacciones contrarias dependiendo de la personalidad de otros niños. (Ruiz-Omeñaca y Omeñaca-Cilla 2013).

2.2.3.- Retos cooperativos

El aprendizaje cooperativo corresponde a un tipo de estructura de aprendizaje, la estructura cooperativa (Velázquez, 2010). Se diferencia por oposición a las estructuras de aprendizaje individualista y competitivo por ser un tipo de aprendizaje que se basa en un éxito grupal. El objetivo es que todos los alumnos consigan una meta y no se da por alcanzada hasta que todos y cada uno lo logren. Las personas que presentan más dificultades tienen la responsabilidad de esforzarse más y los que consiguen lograr el objetivo por sí solos tienen la responsabilidad de ayudar a los alumnos con más dificultades.

El aprendizaje cooperativo se puede definir “como la metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje” (p. 23).

Tabla 5: estructuras de aprendizaje. (Velázquez, 2010, p. 23)

	COMPETITIVA	INDIVIDUALISTA	COOPERATIVA
Metas	Incompatibles	Independientes	Comunes
Beneficio	Diferenciado	Propio	Mutuo
Responsabilidad	Individual	Individual	Individual y grupal
Perspectiva temporal	Corto plazo	Corto plazo	Largo plazo
Motivación	Extrínseca	Extrínseca	Intrínseca
Habilidades sociales	Comparación	Nulas	Diálogo. Regula conflictos.
Valoración	Capacidad individual en base a resultados comparados	Capacidad individual en base a resultados propios	Capacidad individual y grupal en base a resultados y al proceso
Resultado	Éxito propio, fracaso ajeno	Éxito propio, independiente de los demás	Éxito propio, éxito ajeno

El aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990 y Velázquez, 2010) no solo es un trabajo en grupo. Partiendo de la base que todos tienen que trabajar individualmente (*responsabilidad personal e individual*) dentro del trabajo en grupo, hay que tener en cuenta que los alumnos se deben ayudar unos a otros (*interacción promotora*), escucharse y aceptar las ideas de los demás (*habilidades interpersonales y de grupo*), autorregularse y hacer partícipe al que no está contribuyendo a la mejora grupal (*procesamiento grupal o autoevaluación*) y además deben encargarse unos de otros que se logran las metas a nivel individual y grupal (*interdependencia positiva*).



Figura 6: componentes del aprendizaje cooperativo

Con el aprendizaje cooperativo se pretenden alcanzar unos objetivos de aprendizaje determinados en un área concreta mediante un aprendizaje en el que prime la responsabilidad por aprender y hacer que los demás aprendan. La ayuda mutua permitirá que las soluciones a los problemas presentados se encuentren con mayor facilidad. La gestión del grupo permitirá que cada uno se encargue de un aspecto concreto en la subdivisión de las tareas requeridas, en las que tendrán que demostrar habilidades sociales, autorresolución de conflictos y actitudes democráticas y de respeto. Con el aprendizaje cooperativo se consigue que el alumno se integre en el grupo clase con más facilidad, aumente su motivación hacia el aprendizaje, mejore su autoestima, atribuya los éxitos y fracasos a causas personales y no a factores externos, fomente sus relaciones sociales y desarrolle una personalidad altruista, mejore el rendimiento académico, reduce la violencia escolar.

Para hacer grupos de trabajo cooperativo hay que tener en cuenta el tamaño, la distribución y la duración de los grupos. En cuanto al tamaño de los grupos, el número de alumnos ideal no existe, pero debe ser lo suficientemente grande como para que puedan contribuir y aportar al máximo de alumnos posible pero lo suficientemente pequeño como para que el alumno no se acomode y se deja llevar por el efecto que un número grande de personas provoca, normalmente dirigido por uno o dos líderes. Este número varía entre 2 y 5 normalmente. Algunos autores piensan que cuanto más pequeño sea el grupo mejor para el alumno, otros se inclinan por un número más grande para que se puedan desarrollar habilidades sociales. De esta manera, la situación de que dos personas siempre coincidan en sus decisiones (una persona que piensa por las dos) no se producirá.

Respecto a la distribución de los alumnos, cuanto más heterogéneo resulte un grupo más enriquecerá para los participantes, ya que tendrán que cooperar para armonizar los diferentes puntos de vista. Se puede elegir entre varias opciones:

- Grupos formados por el alumnado: agrupamiento libre o con restricciones.
- Grupos formados por el maestro: según criterios de heterogeneidad, según el rendimiento de los alumnos gradualmente, según criterios de afinidad.
- Grupos formados al azar: se pueden emplear múltiples fórmulas.

Por último, la duración de los grupos es variable en función a los propósitos que estemos persiguiendo. Los grupos de aprendizaje cooperativo pueden ser grupos de base, grupos formales y grupos informales. Los grupos de base duran mínimo un curso escolar. Los grupos formales duran entre una clase y un curso escolar. Los grupos informales duran menos de una clase. Para poder tener grupos de base primero tendremos que poner a prueba la eficacia de esos grupos en periodos más cortos y en diferentes situaciones.

Las estructuras de aprendizaje cooperativo que podemos emplear en Educación Física (Salmerón-Vílchez, 2010 y Velázquez, 2010) son:

- **Puzzle de Aronson:** grupos pequeños y heterogéneos. La tarea se divide en tantas partes como miembros tiene el grupo. La información es dividida y repartida, cada persona es responsable de aprenderla para explicarla con posterioridad al resto de los alumnos. Se realiza una comisión de expertos, es decir, las personas de los diferentes grupos con la misma información se reúnen para resolver dudas y afianzar lo aprendido. Después, se regresa al grupo de origen para aprender la información de todos los integrantes. Por último, el maestro puede comprobar si se ha entendido la actividad preguntando cualquiera de las partes de la actividad a un alumno.
- **Enseñanza recíproca de Mosston:** se hacen parejas. El maestro explica la actividad e indica los elementos de observación que han de tenerse en cuenta. Un miembro de la pareja ejecuta la tarea y el otro miembro le observa para corregirle y animarle. Cuando el primer miembro de la pareja domina la tarea encomendada, se intercambian los roles. El maestro puede comprobar si han conseguido la tarea antes de asignar una nueva.
- **Marcador colectivo de Orlick:** la clase funciona individualmente o en grupos pequeños para realizar la tarea que asigna el maestro. El grupo o el alumno es responsable de contar la puntuación establecida en base a unos criterios previamente fijados. Al finalizar la actividad los puntos se suman y se proporciona una recompensa según una escala de puntuación también previamente establecida (el premio puede ser escoger una actividad final).

- **Juego cooperativo de Grineski:** se plantean actividades cooperativas que requieren de la colaboración de todo el grupo. Se señalan algunas conductas que favorecen el buen funcionamiento de la actividad. Al terminar se evalúa la sesión y se proponen nuevas formas de realizar la actividad.
- **Piensa, comparte, actúa de Grineski:** se propone un desafío cooperativo. Individualmente los alumnos piensan posibles soluciones. Más tarde se comparten en grupo y se van poniendo en práctica. Se finaliza decidiendo cuál es la manera en la que mejor se resuelve el desafío planteado.
- **Yo hago, nosotros hacemos de Velázquez:** grupos heterogéneos de 4 a 6 personas. Se sugiere una actividad abierta con varias posibilidades de resolución. Individualmente se prueban varias opciones de las que se escogen dos. Al juntar de nuevo los grupos cada alumno explica las opciones que ha elegido. Grupalmente se barajan nuevas posibilidades. Se valora posteriormente la calidad y la imaginación de las respuestas.
- **Descubrimiento compartido de Velázquez:** la estructura es igual que la estructura “yo hago, nosotros hacemos”, con la variante de que la actividad abierta empieza por explorarse individualmente, más tarde se forman parejas, grupos de cuatro y finalmente grupos de ocho. A partir de las diferentes respuestas de los alumnos a la tarea abierta, se puede realizar una combinación y ejecutar una coreografía. También se valora posteriormente la calidad y la imaginación de las respuestas.
- **Enfoque inventivo de juegos de Kirchner:** grupos pequeños y heterogéneos deben inventar juegos a partir de estas variables: número de jugadores, espacio, material y reglamentación. Cada grupo muestra a la clase su juego y todos los grupos lo practican, sugiriendo mejoras una vez terminado. Se repite con las mejoras propuestas y después se pasa el turno a otro grupo para repetir el proceso hasta que todos los grupos hayan propuesto su juego inventado.

2.2.4.- Actividades físicas en el entorno cercano

Este tipo de actividades incluye actividades físicas realizadas en un entorno natural y actividades físicas realizadas en entornos urbanos como plazas, centros históricos, calles peatonales, espacios abiertos, parques, etc. Las características de ambas son similares, aunque un espacio u otro determinará el tipo de actividades que se puedan realizar en ese lugar.

Se pueden englobar en el mismo tipo de actividades porque lo importante es que se realizan en el entorno cercano, lo que permite su accesibilidad a la hora de diseñar las sesiones de una unidad didáctica de estas características. Que sea un entorno natural o urbano depende de la zona en la que se ubiquen cada uno de los centros escolares en particular y de su proximidad.

Fraile-Aranda (2001) las define así: “práctica motriz realizada con un matiz recreativo-lúdico, donde el individuo es capaz de poner en juego su desarrollo personal, al tiempo que favorece su desarrollo físico, psíquico y social, además de ser un medio compensador y liberador de tensiones”. (p. 45). Si el entorno en el que se realizan las actividades goza de singularidad cultural, natural, social o histórica, todos estos valores se verán reforzados y proporcionarán al alumno una sensación de satisfacción y realización.

Las posibilidades de este tipo de actividades van desde educar para una conciencia ambiental, servir como medio de liberación (para ausentar el estrés), utilizarse para la convivencia con otras personas hasta proporcionar alternativas a la práctica habitual de clase, enseñar para la educación vial o realizar actividades utilizando medios de los que el colegio no dispone o se necesita de otras estructuras tanto naturales como artificiales. Entre otros principios básicos hay que tener en cuenta la accesibilidad económica y la accesibilidad motriz, así como dedicar un tiempo exclusivo y un trato especial ya que se trata de actividades fuera del entorno escolar. No podemos llevar a nuestros alumnos a una zona en la que cobren una entrada muy cara, o sea un lugar que este muy lejos, o el transporte suponga un gasto económico importante, o incluso que llevemos a nuestros alumnos a una zona que suponga un riesgo para la integridad física del alumnado o se trate de actividades de una complejidad no apta para un nivel de Educación Primaria.

Mazón *et al.* (2010) señala que las unidades didácticas para desarrollar actividades físicas en el entorno natural o cercano suelen realizarse en el mes de junio ya que se trata del último mes de curso lectivo y el buen tiempo acompaña para hacer las sesiones de Educación Física al aire libre. Los alumnos desarrollan la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y vivencian toda clase de actividades: juegos populares y tradiciones, marchas en bicicleta, senderismo, atletismo, juegos de aventura, de cooperación, de aventura, rastreos, juegos de exploración,

orientación, escalada, piragüismo... Algunas de ellas podrían plantearse fuera del horario lectivo con autorización de los padres, aunque este tipo de actividades es menos frecuente y de carácter puntual.

Este autor prosigue señalando que “todo enfrentamiento a un espacio desconocido, fuera de su entorno habitual y lejos de la protección del colegio, inciden directamente en la mejora de la competencia en autonomía e iniciativa personal” (p. 372).

La importancia de incluir en la programación de la Educación Física los contenidos de AFMN es cada día más obvia, y así llevamos dándonos cuenta desde hace décadas, cuando vemos que cada día aumentan este tipo de prácticas. Nuestra enseñanza le servirá al/la alumno/a no sólo como adquisición de aspectos motrices, sino también como recurso para organizar su tiempo libre y de ocio, como medio de disfrutar de la naturaleza. (Baena y Granero, 2008, p. 48).

Existen numerosos modelos de clasificación de este tipo de actividades, uno de ellos es el de Acuña (Granero-Gallegos, 2007):

Tabla 6: clasificación de las actividades físicas en el entorno natural

Actividades promocionales	Actividades libres	Actividades programadas	Actividades de investigación y formación
Excursiones. Visitas	Circuitos vita. Rutas y circuitos ecológicos	Actividades fundamentales en el medio natural	Granja-escuela autosuficiente
Marchas ecologistas.	Fuera y dentro del entorno urbano	Actividades fundamentales en el medio artificial	Huerto biológico
Ecoturismo	Parques de Robinsones Senderos de equitación.	Actividades deportivas en el medio natural	Excursiones de estudio
Días especiales	Rocódromos	De agua	Colonias ecológicas
Carreras pedestres	Circuitos de cicloturismo. Circuitos integrados	De tierra	
Audiovisuales y conferencias	Bibliotecas y hemerotecas. Ludotecas	De aire	

El medio natural se constituye como un ambiente de aprendizaje donde el conocimiento corporal se enriquece y se favorece la adaptación de habilidades y destrezas en las que confluye el conjunto de conocimientos y de áreas, pudiendo defender una gran variedad de formas de organización de las actividades de enseñanza, en función de la propia selección de los contenidos del área, puesto que la identidad de aquellas está definida por el espacio donde se llevan a cabo. (Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2002)

Los valores que se transmiten con estas actividades son muchísimos, pero paradójicamente también pueden educar en contravalores (Venero, 2007): el impacto del hombre sobre el medio, el arrojado de basuras, la alteración del medio con ruidos, el no aprecio de los espacios naturales. La educación de verdaderos valores desde la escuela permitirá al alumno que tenga un buen bagaje en educación para el ocio relacionado con el medio que le rodea, aprendiendo a respetarlo.

El diseño de actividades en el entorno cercano supone para el maestro un gran esfuerzo si quiere realizarlas. Debe escoger un lugar adecuado a la etapa educativa para que sirva de aprendizaje personal. Con edades tempranas el tipo de actividades es muy limitado o hay que adaptarlo. Por esa razón la EF y el medio natural no son un bloque de contenidos en la Educación Primaria y sí lo es en la Secundaria.

Para que las actividades sean exitosas se tienen que dar unas condiciones óptimas respecto al contexto educativo en el que se desarrolla la actividad normal docente, la disposición del resto del profesorado, la tendencia a generar tradición en las salidas al medio natural, la minimización de riesgos y problemas organizativos o la adaptación de las actividades para un grupo de alumnos muy heterogéneo.

Buscando las alternativas concretas para cada una de las contingencias, las experiencias que los alumnos vivencian son muy gratas porque las actividades resultan muy motivadoras. La capacidad del maestro a la hora de controlar a su grupo de alumnos, el grado de conocimiento que tiene con ellos (puede ser que alguno de sus alumnos más inquietos desconecte y surja el peligro de aumentar las probabilidades de accidente) la formación y la organización de las actividades son los factores que más se valoran para poder desarrollarlas en el aula.

Antes de realizar una salida es recomendable realizar actividades previas, sobre todo centradas en educación ambiental y educación en valores, para que las salidas no se conviertan en una vigilancia continua y los alumnos sepan cómo incorporar sus aprendizajes in situ, mucho más enriquecedores que meros conocimientos aislados de las realidades personales de los educandos.

2.3.- LA ESCUELA RURAL

A pesar de que la escuela rural es un contexto que permite realizar muchas posibilidades educativas, parte de del profesorado rechaza tener que enseñar en estos centro porque se siente poco formado o porque le faltan recursos (López-Pastor (coord.), 2006b). Los Centros Rurales Agrupados (CRA) empezaron a ser la organización escolar más frecuente a partir de la década de los 90. Se caracterizan por tener un colegio cabecera (normalmente situado céntricamente en relación al resto de colegios), tener aulas con un número muy reducido de alumnos y contar con un profesorado especialista itinerante.

Los maestros Educación Física pueden tener la suerte de contar con pabellones municipales, instalaciones deportivas cercanas al colegios o integradas al centro. El material disponible a veces es escaso, pero normalmente hay material básico con el que aprovechar todas sus posibilidades. Algunas escuelas unitarias suelen juntar varios cursos para completar las clases, bien por ciclos, bien desde 1º a 3º y desde 4º hasta 6º. Otros casos más extremos son aquellos en los que hay alumnos de todas las edades pertenecientes a la Educación Primaria en una misma clase.

En caso de no poder tener la suerte para dar clase en un polideportivo, las clases se suelen desarrollar en el patio, al aire libre, en los frontones o en algún salón cultural habilitado por el pueblo. Cuando un material es escaso en uno de los colegios del CRA, el maestro itinerante debe trasportar él mismo este material de un centro a otro para poder dar sus clases.

Para hablar de más características, muchos autores describen la escuela rural en términos de inconvenientes y limitaciones, en vez de singularidades y posibilidades. Cuando no puedes realizar una labor educativa de una manera determinada por falta de recursos, el camino se define por sí solo ya que las opciones toman un camino determinado, solo hay que encontrarlo.

A continuación se presenta un cuadro propuesto por López-Pastor (coord.), 2006b, pp. 35-36) que resume las características de la EF en la escuela rural:

Tabla 7: características de la EF en la escuela rural

ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none">- Grupos naturales, pequeños y heterogéneos- Suelen estar habituados a convivir y jugar con relativa autonomía- Relación más directa con el alumnado y su entorno familiar- Suelen existir menos problemas relacionales- Normalmente existe una mejor disposición para el aprendizaje y menos problemas de comportamiento
INSTALACIONES	<ul style="list-style-type: none">- No suele haber instalaciones específicas- Suele existir una gran abundancia y diversidad de entornos y espacios- Posibilidad de utilizar las instalaciones municipales
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">- Muy poco material específico de EF propio de la escuela, y normalmente en no muy buen estado (debido a las superficies)- Deterioro más rápido del material- Suele existir bastante material en el centro cabecera, que se transporta en el coche- Suele haber acceso al material de los Centros de Recursos, los servicios comarcales o el ayuntamiento para actividades puntuales
PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none">- Ninguna o muy escasa formación inicial sobre cómo trabajar en la escuela rural- Escasas y puntuales actividades de formación permanente- Frecuente inestabilidad y falta de continuidad del profesorado- La diferencia entre los que están de paso y los que han elegido este contexto como lugar de trabajo definitivo y preferible- Muchos maestros especialistas son designados como maestro-tutores (generalistas) de una escuela unitaria, lo que suele generar una problemática muy específica
ELEMENTOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">- Sesiones más largas- El diseño y desarrollo curricular requiere mucho más trabajo- Hay poco tiempo para coordinarse con el profesorado- Poca difusión en las revistas profesionales y congresos

Aunque el cuadro anterior pueda reflejar algunos aspectos que dificultan la labor docente, hay vías con las que el maestro especialista pueda trabajar:

Cuando tenga que diseñar programaciones será conveniente que lleve preparadas dos sesiones por día, una para los espacios exteriores y otra para los interiores. El contacto con otros profesores que desarrollen esta misma labor puede facilitar que se comparta material curricular que enriquezca las perspectivas de un maestro en el caso de que se encuentre solo profesionalmente. Las propuestas interdisciplinarias también resultan muy interesantes en el caso de que el maestro especialista sea al mismo tiempo tutor de algún grupo.

Las agrupaciones pequeñas, las actividades en el entorno natural, los juegos de iniciación deportiva, las danzas y bailes tradicionales, la participación en los CRIEs (Centros Rurales de innovación Educativa), el aprendizaje cooperativo, jornadas de convivencia o intercambios con otros colegios del CRA son actividades muy atrayentes que no son posibles en los colegios públicos urbanos de las ciudades.

Al tratarse de clases más pequeñas, se conoce mejor a los alumnos y se pueden adaptar más las sesiones a los intereses y motivaciones que muestran. Las propuestas de sesiones que involucren un alto grado de implicación en el alumno no suelen ser un problema, más bien son recursos que los alumnos acogen con gran entusiasmo, como pueden ser la exploración del juego libre y espontáneo, la resolución de problemas, el descubrimiento guiado, la formación de agrupaciones de distinto tamaño (individual, en parejas, grupos pequeños y grupo-clase), mayor tiempo de implicación motriz y de aprendizaje...

Las posibilidades de acción son múltiples y por tanto la escuela rural es un espacio ideal para la innovación educativa. Si no existen recursos, el maestro es el que poco a poco irá conformando actividades que requieran de poco material o material autoconstruido, explore nuevos caminos que hagan que los diseños curriculares estén muy bien adaptados a los contextos en los que se trabajen, y que el contacto más familiar y cercano sirva como elemento clave para conseguir una educación que haga libres a los niños.

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE UN PROGRAMA PILOTO PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA RURAL

3.1.- ANÁLISIS DEL CONTEXTO

3.1.1.- Características del centro

El colegio situado en la localidad de Otero de Herreros (a 21 km de Segovia) pertenece al C.R.A. “El Encinar”, un Centro Rural Agrupado con 9 localidades con cabecera en La Losa. En el curso 1990/91 el C.R.A. fue fundado (el primero de la provincia) para consolidar un proyecto y formar un solo colegio tras varios años de coordinación entre varias localidades. Fue en el año 1994 cuando Otero se integró. El colegio cuenta con 6 unidades, una por cada ciclo (excepto 1º y 2º de Primaria), tal y como indica el Reglamento de Régimen Interior (2013) del centro. Por tanto 2 unidades pertenecen a Infantil y 4 a Primaria.

Se encuentran en un entorno rural cercano a la capital. Muchos de nuestros alumnos tienen la posibilidad de realizar actividades tanto en su localidad como en Segovia. Al estar situadas a los pies de la falda de la Sierra de Guadarrama, y poseer parajes naturales de gran valor ecológico, paisajístico, y ricos en biodiversidad, nuestros alumnos están muy concienciados en el respeto y cuidado del medio ambiente. Esta característica es un gran recurso para trabajar el desarrollo de las competencias básicas. (C.R.A. “El Encinar”, 2010, p. 5).

El colegio es un edificio de dos plantas que cuenta con dos clases para Educación Infantil y tres clases para Educación Primaria. También hay una clase adicional que se usa para diversos fines. Dispone además de biblioteca, sala de profesores, comedor, patio, almacén, sala de usos múltiples, sala de informática y pabellón municipal. Está adaptado a las nuevas tecnologías y tiene material diverso para el desarrollo de las clases de Educación Física.

El horario lectivo es de 9 a 14 horas durante el curso excepto en septiembre y junio que es de 9 a 13 horas. El profesorado es estable y se puede diferenciar a los tutores de los especialistas debido a que éstos últimos son itinerantes.

El contacto con las familias está muy presente y se conoce a los alumnos bastante bien, participan tanto en diversas actividades promovidas por el colegio como en cuestiones organizativas de centro.

El C.R.A. se define según los siguientes rasgos recogidos en su Proyecto Educativo de Centro:

- Colegio público, aconfesional, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Potencia la autonomía, la participación activa, las relaciones afectivas, el respeto a las minorías y a los alumnos diferentes, la solidaridad.
- Favorece el desarrollo de los temas transversales.
- Destaca las ventajas de la coeducación eliminando tópicos que conduzcan a actitudes sexistas.
- Respeto el ritmo individual del alumnado.

3.1.2.- Características de los alumnos

La población aproximada de la localidad es de 1000 personas. Se trata de un pueblo pequeño y por tanto la distancia de las viviendas al centro escolar es muy próxima. El centro cuenta con una matrícula en torno a los 80 alumnos. Los alumnos de otras nacionalidades conforma el 10% del alumnado y hay una gran variedad de países de origen y culturas distintas que enriquecen el ambiente de las aulas. La mayor parte de las familias elige la opción de religión católica.

Muchos alumnos van solos al colegio y se mueven con independencia por su localidad. Todos los vecinos se conocen y están integrados entre sí y en la localidad. “Esta interacción facilita su desarrollo social y el desarrollo de competencias básicas. El nivel de absentismo es muy bajo, prácticamente inexistente. La idea que tienen de la escuela es muy positiva y acuden a ella con ilusión.” (C.R.A. “El Encinar”, 2010, p. 6).

Tabla 8: características de los alumnos del ciclo segundo. Oña Sicilia (1987)

Desarrollo psicomotor	Desarrollo cognitivo	Desarrollo afectivo social	Desarrollo moral
Buena coordinación general. Se establece el dominio lateral	Mejorar la capacidad intelectual, analítica, de atención y concreción	Buscan nuevos modelos entre sus iguales y adultos	Aceptan normas
Dominio espacial y mejoran el equilibrio	Actitudes más realistas y adaptadas	Vinculados afectivamente con los demás. Importancia de grupo	Conceptos de justicia
Crecimiento más proporcionado	Edad ideal para aprendizajes motores y habilidades deportivas	Aparecen diferencias sexuales	Aceptación de pequeñas responsabilidades

La clase con la que se ha llevado a cabo el programa piloto pertenece al segundo ciclo de Educación Primaria. Cuenta con 17 alumnos de los cuales 10 (4 chicos y 6 chicas) son de 3º y 7 (3 chicos y 4 chicas) son de 4º de Primaria. Los alumnos son muy atentos y muestran interés por las actividades que se les propone, les motiva la actividad física y las clases de Educación Física. Son educados, respetan el material y a los compañeros y colaboran en lo que se les pide. Se escogió este ciclo ya que las características evolutivas son muy versátiles y permiten flexibilidad en la programación.

3.1.3.- Acceso al campo. Interés del caso

Mi interés en desarrollar el proyecto en un colegio rural hizo plantearme en cuál de los colegios rurales de la provincia quería llevarlo a cabo. Dado que no tenía ninguna relación con ningún centro, no sabía dónde quería hacerlo. Tras una conversación con una compañera de carrera que había hecho las prácticas en el colegio del que he hablado anteriormente, me decidí contactar con el centro para proponerles el proyecto, primero vía mail y teléfono y después presencialmente allí. Las razones que me convencieron para ello fueron las características propias del centro y la recomendación y las referencias que me hicieron sobre el profesorado. La idea propuesta fue bien acogida y el contacto continuó con algunos correos y llamadas más hasta la semana previa de la puesta en marcha que acudí para observar y conocer previamente a la clase. Las sesiones se empezaron a diseñar (a concretar) una vez conocida la clase y el horario en los que el maestro especialista imparte sus clases habitualmente.

3.2.- DISEÑO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

3.2.1.- Cronograma

Tabla 9: cronograma del programa piloto

MARZO				
MARTES	JUEVES	VIERNES	UD	SEMANA
11 – sesión 1	13 – sesión 2	14 – sesión 3	Cuentos motores	1
18 – sesión 4	20 – sesión 5	21 – sesión 6	Cuentos motores	2
25 – sesión 1	27 – sesión 2	28 – sesión 3	Juegos tradicionales	3
ABRIL				
1 – sesión 4	3 – sesión 5	4 – sesión 6	Juegos tradicionales	4
8 – sesión 1	10 – sesión 2	11 – sesión 3	Retos cooperativos	5
VACACIONES DE SEMANA SANTA				
22 – sesión 4	24 – sesión 5	25 – sesión 6	Retos cooperativos	6
MAYO				
29 – sesión 1	Día del trabajo	2 – sesión 2	AFEC	7
6 – sesión 3	8 – sesión 4	9 – sesión cierre	AFEC	8

3.2.2.- Metodología y objetivos generales

Algunas claves metodológicas a tener en cuenta para desarrollar las sesiones con los alumnos en clase son: motivar al alumnado, desarrollar capacidades cognitivas, motrices, afectivas y sociales; trabajar contenidos para que puedan ser aplicados a nuevas situaciones, potenciar la comprensión de los conocimientos aprendidos, favorecer la participación activa y el aprendizaje por descubrimiento y fomentar el aspecto lúdico del aprendizaje.

La estructura en la que se han basado las sesiones ha sido la que propone Vaca (2010), *una Unidad (Didáctica) de investigación-acción*. Corresponde con el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal y sus partes son momento de encuentro, momento de actividad motriz o de construcción del aprendizaje y momento de despedida. Con esta estructura se pueden narrar los acontecimientos que tienen lugar en una clase de Educación Física mediante fotos y vídeos tomados durante su realización. Esto permite hacer un análisis posterior de los elementos educativos que queremos estudiar.

Los objetivos generales de las unidades didácticas son los correspondientes con el área de Educación Física en la etapa de Primaria que se contemplan en el Decreto 40/2007 (currículo de Primaria en Castilla y León):

Tabla 10: objetivos de etapa en el área de Educación Física

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Asimilar, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea. Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás.
6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.
9. Realizar actividades en el medio natural, de forma creativa y responsable, que tengan bajo impacto en el ecosistema, conociendo el valor del medio natural y la importancia de contribuir a su conservación, protección y mejora.
10. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, danzas, juegos y deportes populares y/o tradicionales y los entornos en que se desarrollan, especialmente en las modalidades autóctonas de la Comunidad, participando en su recuperación, mantenimiento y conservación.
11. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan.
12. Buscar e intercambiar información, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.

3.2.3.- Evaluación: fichas

Los alumnos, una vez finalizada una unidad didáctica, han tenido que completar una ficha de evaluación, elaborada para que se realizase en casa. Para poder incluir la competencia digital y la competencia para el tratamiento de la información, se ha creado una página web (<http://escuelayformacion.es.tl>) en la que se recogen las sesiones con su desarrollo, descriptores para identificar el desarrollo de las competencias básicas e imágenes ilustrativas. Además de utilizarse como un recurso de aprendizaje, las fichas han servido para la recogida de datos en la investigación, en las que se contemplan las ideas y los puntos de vista de los alumnos respecto al aprendizaje que han adquirido.

El modelo empleado (una hoja por las dos caras) se ha utilizado para las tres primeras unidades didácticas, ya que al ser realizadas por los alumnos en casa, hay que esperar a recogerlas al día siguiente. La última de las fichas varía un poco teniendo en cuenta la no disponibilidad de Internet en el momento en el que son realizadas (durante la última clase en su aula para no perder tiempo encendiendo los ordenadores, ya que había programada otra actividad posteriormente).

Las fichas recogen los siguientes datos y están basadas en la siguiente plantilla (se pueden consultar en los anexos del trabajo):

UNIDAD DIDÁCTICA

Nombre y apellidos _____ **Fecha** _____

Antes de completar esta ficha, visita la página web <http://escuelayformacion.es.tl/> en donde podrás encontrar información que te ayudará a responder. Para ello, haz clic en el menú CRA EL ENCINAR > UNIDAD_DIDÁCTICA.

Rodea las competencias básicas (según las actividades realizadas) que piensas que se han desarrollado en cada una de las sesiones:

Sesión 1:

Comunicación lingüística / Matemática / Interacción con el mundo físico / Cultural y artística / Tratamiento de la información y competencia digital / Social y ciudadana / Aprender a aprender / Autonomía e iniciativa personal

Sesión 2:

Comunicación lingüística / Matemática / Interacción con el mundo físico / Cultural y artística / Tratamiento de la información y competencia digital / Social y ciudadana / Aprender a aprender / Autonomía e iniciativa personal

Sesión 3:

Comunicación lingüística / Matemática / Interacción con el mundo físico / Cultural y artística / Tratamiento de la información y competencia digital / Social y ciudadana / Aprender a aprender / Autonomía e iniciativa personal

Sesión 4:

Comunicación lingüística / Matemática / Interacción con el mundo físico / Cultural y artística / Tratamiento de la información y competencia digital / Social y ciudadana / Aprender a aprender / Autonomía e iniciativa personal

Sesión 5:

Comunicación lingüística / Matemática / Interacción con el mundo físico / Cultural y artística / Tratamiento de la información y competencia digital / Social y ciudadana / Aprender a aprender / Autonomía e iniciativa personal

Sesión 6:

Comunicación lingüística / Matemática / Interacción con el mundo físico / Cultural y artística / Tratamiento de la información y competencia digital / Social y ciudadana / Aprender a aprender / Autonomía e iniciativa personal

Incluyendo la elaboración de esta ficha, puedo decir que en esta unidad didáctica se desarrollan las siguientes competencias básicas (marca con una X solo las oportunas):

COMPETENCIAS	
Comunicación lingüística	
Matemática	
Interacción con el mundo físico	
Cultural y artística	
Tratamiento de la información y competencia digital	
Social y ciudadana	
Aprender a aprender	
Autonomía e iniciativa personal	

¿Qué he aprendido? _____

¿Cómo lo he aprendido (tipo de actividades)? _____

¿Cómo han sido las actividades (individuales, en pareja, grupales)? Pon los ejemplos:

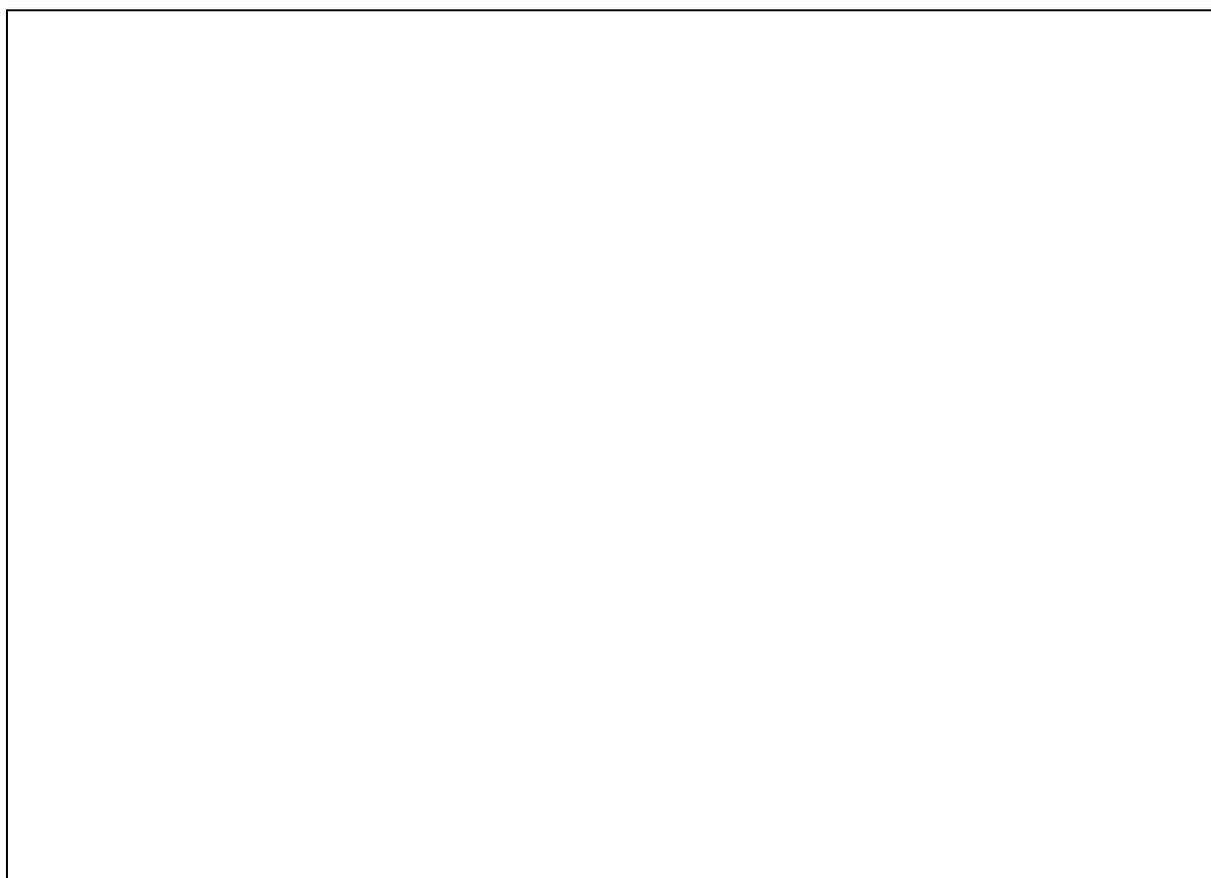
Aspectos a mejorar _____

Aspectos a mantener _____

Actividad que más me ha gustado _____

Actividad que menos me ha gustado _____

Haz un dibujo relacionado con la unidad didáctica



3.2.4.- UNIDAD DIDÁCTICA: EL CUENTO MOTOR

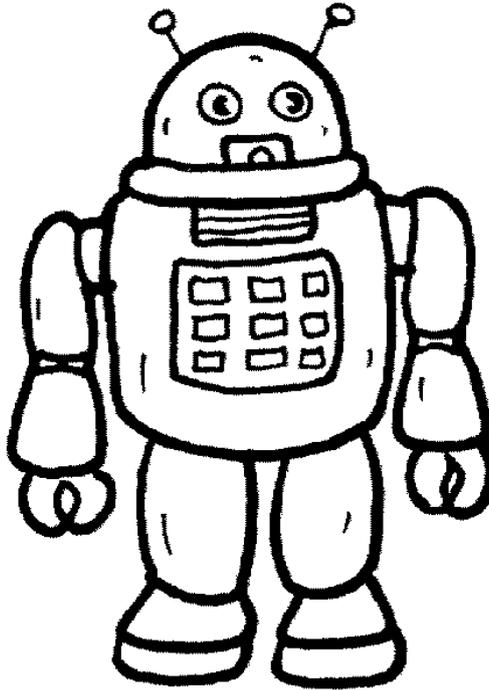


Figura 7: imagen alegórica de la UD el cuento motor

Esta unidad didáctica gira alrededor de un pequeño cuento de creación propia que se vivenciará a lo largo de las 6 sesiones diseñadas. Mediante este cuento, se pretende desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos así como la creatividad mediante las diferentes respuestas que se pueden ante una misma situación. El trabajo en equipo y compartir y poner en común las diferentes emociones que hay que ir asimilando es parte del trabajo que los alumnos van a realizar a través de diferentes lenguajes: verbal, escrito y visual.

Se tratan principalmente los bloques de contenidos 1, 2 y 3 del área de Educación Física. Con el bloque 1, “el cuerpo: imagen y percepción”, se trabajan la interiorización de las sensaciones corporales y el control del cuerpo. Con el bloque 2, “habilidades motrices”, se trabaja los golpes, los desplazamientos, los pases y recepciones y los saltos. Y con el bloque 3 “actividades físicas artístico-expresivas” trabajan la expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, la espontaneidad y creatividad en el movimiento expresivo, las representaciones de roles y personajes e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y la participación en situaciones que supongan comunicación corporal.

Tabla 11: resumen de objetivos, contenidos y competencias de la UD el cuento motor

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <p>Adecuar las actividades propuestas a diferentes emociones sugeridas.</p> <p>Identificar, expresar y comunicar sentimientos y emociones mediante el cuerpo.</p> <p style="text-align: center;">Ejercitar la capacidad de observación y atención.</p> <p>Evitar que el mundo emocional se reduzca a la alegría, la tristeza y el enfado.</p> <p>Conocer la utilización de la expresión corporal en situaciones cotidianas.</p> <p style="text-align: center;">Trabajar en equipo. Tomar decisiones. Utilizar la creatividad.</p> <p>Trabajar los elementos básicos para la realización de una representación.</p> <p style="text-align: center;">Explorar las posibilidades que ofrece el material de sesiones anteriores</p>
<p style="text-align: center;">CONTENIDOS</p> <p>Pase, recepción, conducción, saltos y desplazamientos.</p> <p style="text-align: center;">Uso del cuerpo para la expresión corporal.</p> <p style="text-align: center;">Uso de diverso material.</p>
<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS</p> <p style="text-align: center;">Comunicación lingüística</p> <p style="text-align: center;">Social y ciudadana</p> <p style="text-align: center;">Aprender a aprender</p> <p style="text-align: center;">Autonomía e iniciativa personal</p>

SESIÓN 1: EL NIÑO-ROBOT
FECHA: martes, 11 de marzo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: cuerdas, pelotas, fichas, música y cronómetro.
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar (Otero)
OBJETIVOS: adecuar las actividades propuestas a diferentes emociones sugeridas. Identificar y expresar sentimientos y emociones. Ejercitar la capacidad de observación y atención. Evitar que el mundo emocional se reduzca a la alegría, la tristeza y el enfado.
CONTENIDOS: pase, recepción, conducción y desplazamientos.
COMPETENCIAS: comunicación lingüística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

Disposición inicial en círculo.

Contar una historia durante la movilidad articular y moverse según la música en la carrera (aprovechar para colocar el material).

Momento de construcción del aprendizaje

Recordamos que somos niños. Pero por un momento, imaginad que nos transformamos en robots. Los robots también podrían moverse como nosotros, pero habría algo que no podrían hacer: sentir, tener sentimientos o emociones. Para conseguir que el robot que somos se convierta de nuevo en un niño, habrá que buscar las emociones y los sentimientos. Vamos a dividir el grupo de robots de la clase en cuatro grupos. Para ello nos enumeraremos del 1 al 4 y cada persona se juntará con aquellos que tengan su mismo número. Cada grupo se va a colocar en cada una de las esquinas del pabellón en las que habrá una ficha. Cuando oigamos una señal iremos hacia la siguiente esquina (8-10 minutos por estación). Cuando terminemos de encontrar las emociones y sentimientos en las cuatro esquinas volveremos al lugar de inicio. El maestro se desplaza de una estación a otra una vez que los niños conocen qué es lo que hay que hacer. Dentro de una caja pequeña se meten palabras con emociones distintas para representar junto con la consigna. Cada niño coge una y después tendrá que compartirla con sus compañeros para terminar haciendo todas.

Recuerda dejar el material como estaba antes de ir hacia la siguiente esquina.

Estación 1 - Conduce la pelota en zig-zag a cada lado de la cuerda (2 pelotas)

Estación 2 - Formad un círculo para pasaros la pelota (1 pelota)

Estación 3 - Conduce la pelota sin pisar la cuerda (2 pelotas)

Estación 4 - Formad dos filas enfrentadas para pasaros la pelota (1 pelota)

Momento de despedida

Ahora que hemos encontrado diversas emociones ya estamos más cerca de ser niños otra vez. Tenemos que ejemplificar cada una de las emociones (numeradas del 1 al 12 agrupadas por semejanza).

1 Entusiasmo-Alegría-Felicidad-Optimismo-Pasión-Vitalidad-Euforia

2 Tranquilidad-Serenidad-Sosiego-Paciencia

3 Amistad-Complicidad-Lealtad-Fidelidad-Solidaridad-Altruismo-Empatía

4 Confianza-Seguridad

5 Asombro-Perplejidad-Sorpresa

6 Nostalgia-Melancolía-Tristeza-Pena

7 Impaciencia-Intranquilidad-Nerviosismo

8 Miedo-Temor

9 Cansancio-Desamparo-Desgana-Indiferencia

10 Cobardía Desconfianza-Vergüenza-Inseguridad

11 Amabilidad **12** Aburrimiento-Resignación-Desilusión

SESIÓN 2: VAMOS AL MUSEO
FECHA: jueves, 13 de marzo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 10 alumnos tercero de Primaria
MATERIALES: ninguno
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar (Otero)
OBJETIVOS: utilizar el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. Conocer la utilización de la expresión corporal en situaciones cotidianas. Trabajar en equipo. Tomar decisiones. Trabajar los elementos básicos para la realización de una representación. Utilizar la creatividad.
CONTENIDOS: uso del cuerpo para la expresión corporal.
COMPETENCIAS: comunicación lingüística, social y ciudadana

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

- *Espacio y acción*: libremente deberán ir moviendo su cuerpo. La primera parte con la que trabajen empezarán moviendo las partes del cuerpo desde los pies a la cabeza. Posteriormente se les reducirá el espacio y deberán realizarlo al revés.

Momento de construcción del aprendizaje

- *Modelando*: se agruparán por parejas. Uno realizará de escultor y deberá moldear lentamente, mediante el tacto a su compañero, que hará de barro. Se cambiarán los papeles.

- *La representación*: se dividirá a la clase en dos grupos grandes y deberán representar a modo de foto de manera estática varias escenas, dando una pista (una palabra representada por los alumnos): una situación familiar, una situación escolar y un deporte. En todo ello deberá intervenir todo el grupo y podrán utilizar distintos materiales que se encuentren en el pabellón o gimnasio. Para ello deberán consensuar qué representar, cómo y con qué materiales, para luego ensayar y posteriormente exponerlo al otro grupo.

Momento de despedida

Hablar en asamblea de las dificultades encontradas y de los aprendizajes adquiridos.

SESIÓN 3: EL ROBOT-NIÑO
FECHA: viernes, 14 de marzo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: aros, colchonetas, conos, fichas y cronómetro.
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar (Otero)
OBJETIVOS: adecuar las actividades propuestas a diferentes emociones sugeridas. Identificar y expresar sentimientos y emociones. Ejercitar la capacidad de observación y atención. Evitar que el mundo emocional se reduzca a la alegría, la tristeza y el enfado.
CONTENIDOS: saltos y desplazamientos.
COMPETENCIAS: comunicación lingüística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

Recordar, entre todos, la historia contada durante la movilidad articular. Complementar con saltos suaves imitando a un muelle.

Momento de construcción del aprendizaje

El robot aún no ha encontrado todas las emociones. Para que vuelva a ser un niño deberá volver a buscar las emociones en cada una de las esquinas. Además de encontrarlas tendrá que ejercitarlas. Para hacer los grupos nos empaquetamos en grupos de cuatro niños. Cada 5 minutos corremos hacia la siguiente esquina (dos vueltas).

Las tarjetas con el nombre de las emociones se sustituyen esta vez por los dibujos. Se repartirán durante la segunda vuelta.

Recuerda compartir las emociones

Estación 1 - salta dentro de los aros (tres) para no pisar el agua (ya que los robots se pueden estropear) y toca el cono.

Estación 2 - recorre el circuito siguiendo los conos (diez). Hay que mover el mecanismo para no oxidarnos.

Estación 3 - salta dentro de las colchonetas (cuatro) con los pies juntos para no pisar el agua (ya que los robots se pueden estropear) y toca el cono.

Estación 4 - recorre el circuito siguiendo los conos (ocho) a la pata coja y al volver cambia de pierna. Hay que mover el mecanismo para no oxidarnos:

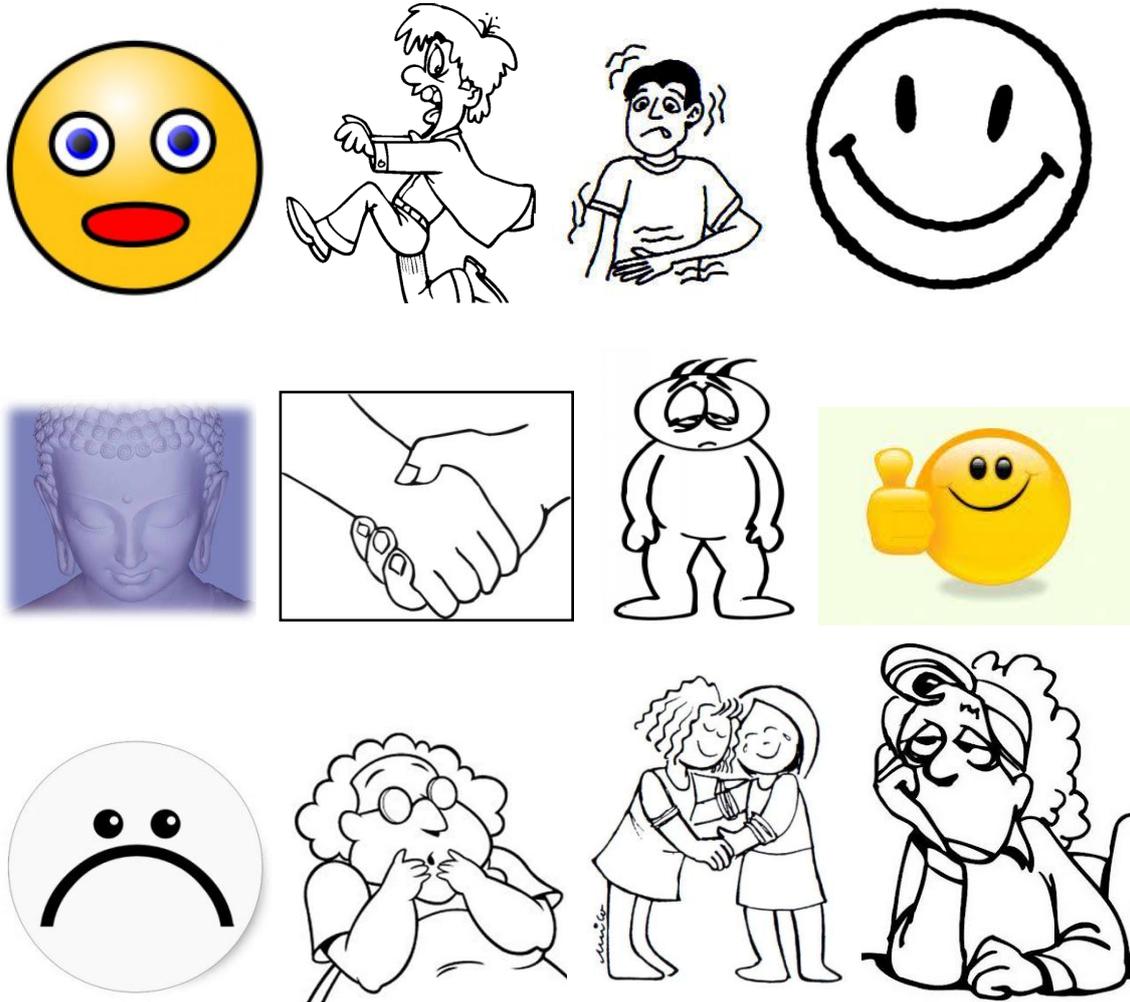


Figura 8: dibujos que evocan una emoción

Momento de despedida

Explicar las imágenes proporcionadas y poner ejemplos de las situaciones en las que nos podemos sentir de esa manera.

SESIÓN 4: INVENTAMOS ACTIVIDADES
FECHA: martes, 18 de marzo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: cuerdas, pelotas, aros, colchonetas, conos y fichas.
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar (Otero)
OBJETIVOS: explorar las posibilidades que ofrece el material de sesiones anteriores
CONTENIDOS: uso de diverso material
COMPETENCIAS: comunicación lingüística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

Explicación breve de la sesión. Especialmente atención al uso respetuoso del material y de respeto a otros compañeros. Penalización de tiempo por mal uso del material.

Momento de construcción del aprendizaje

Uso del material empleado en las sesiones anteriores: colocar las fichas por el pabellón para que los alumnos coloquen el material en relación a la consigna que pida la ficha. Una vez hecho, pasar por cada una de las estaciones y averiguar nuevas formas de realizar las actividades propuestas inicialmente. Se cambiarán cada 5 minutos para estar en todas las estaciones aunque el orden será libre. No podrá haber más de dos personas por estación. Antes de finalizar, recoger el material y dejarlo donde estaba inicialmente.

Momento de despedida

Explicar las modificaciones que cada una ha pensado para cada una de las estaciones trabajadas días anteriores.

SESIÓN 5: VAMOS AL CINE
FECHA: jueves, 20 de marzo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 10 alumnos tercero de Primaria
MATERIALES: fotografías.
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar (Otero)
OBJETIVOS: utilizar el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. Conocer la utilización de la expresión corporal en situaciones cotidianas. Aprender los pasos básicos para la realización de una representación. Tener iniciativa y autonomía personal. Tomar decisiones.
CONTENIDOS: uso del cuerpo para la expresión corporal.
COMPETENCIAS: comunicación lingüística, autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana.

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

- *Espacio y acción*: libremente deberán ir moviendo su cuerpo. La primera parte con la que trabajen empezarán moviendo las partes del cuerpo desde los pies a la cabeza. Posteriormente se les reducirá el espacio y deberán realizarlo al revés.

Momento de construcción del aprendizaje

- *Sombra*: por parejas deberán imitar los gestos del otro compañero como si fuera su sombra. Los movimientos se realizarán de forma progresiva, es decir, de movimientos sencillos a movimientos más complejos. Se cambiarán roles y compañeros.

- *Dirijo la foto*: los niños se organizan en dos grupos. A cada grupo se le va a dar fotografías. Deberán construir una historia a partir de las fotografías asignada. Esta foto deberá ser representada en un momento determinado y los espectadores podrán modificarla sino queda del todo bien. Las fotografías serán extraídas de revistas y contendrán distintos estados de ánimo que posteriormente se comentarán.

Momento de despedida

Ver semejanzas con la sesión en la que se trabajaron diferentes situaciones a representar y cuáles son los pasos para hacer de forma efectiva una representación.

SESIÓN 6: NIÑOS OTRA VEZ
FECHA: viernes, 21 de marzo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: cuerdas, pelotas, aros, colchonetas, conos y fichas.
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar (Otero)
OBJETIVOS: adecuar las actividades propuestas a diferentes emociones sugeridas. Identificar sentimientos y emociones. Expresar sentimientos y emociones. Ejercitar la capacidad de observación y atención. Evitar que el mundo emocional se reduzca a la alegría, la tristeza y el enfado.
CONTENIDOS: saltos, desplazamientos, pases y recepciones, conducciones.
COMPETENCIAS: comunicación lingüística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

Los robots tienen que hacer una última misión para volver a ser niños. Hay que completar de nuevo todas las fases realizadas en sesiones anteriores, de más reciente a más antigua. Primero colocarán el material de las 8 estaciones. Después las completarán con las imágenes propuestas. Por último lo harán con las palabras.

Momento de construcción del aprendizaje

Recuerda dejar el material como estaba antes de ir hacia la siguiente esquina y recuerda compartir las emociones.

Estación 1 - salta dentro de los aros (tres) para no pisar el agua (ya que los robots se pueden estropear) y toca el cono.

Estación 2 - recorre el circuito siguiendo los conos (diez). Hay que mover el mecanismo para no oxidarnos.

Estación 3 - salta dentro de las colchonetas (cuatro) con los pies juntos para no pisar el agua (ya que los robots se pueden estropear) y toca el cono.

Estación 4 - recorre el circuito siguiendo los conos (ocho) a la pata coja y al volver cambia de pierna. Hay que mover el mecanismo para no oxidarnos:

Estación 1 - Conduce la pelota en zig-zag a cada lado de la cuerda (2 pelotas)

Estación 2 - Formad un círculo para pasaros la pelota (1 pelota)

Estación 3 - Conduce la pelota sin pisar la cuerda (2 pelotas)

Estación 4 - Formad dos filas enfrentadas para pasaros la pelota (1 pelota)

Momento de despedida

Ver la evolución que se ha ido tomando con cada una de las sesiones.

Entrega de una ficha para evaluar los conocimientos y competencias desarrollados en la UD.

3.2.5.- UNIDAD DIDÁCTICA: JUEGOS TRADICIONALES

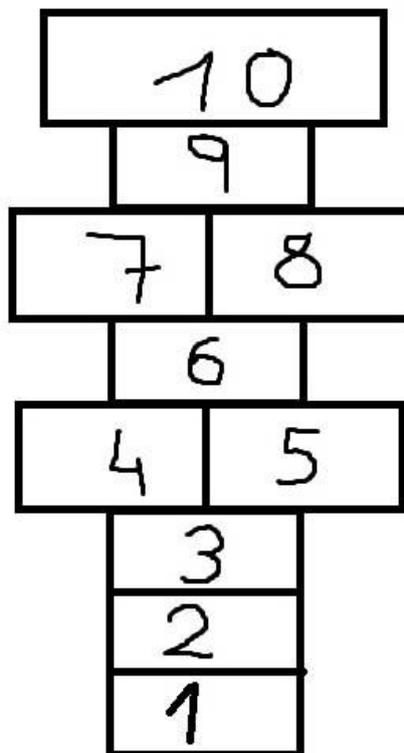


Figura 9: imagen alegórica de la UD juegos tradicionales

En esta unidad didáctica se pretende enseñar los valores que los juegos tradicionales proporcionan, al mismo tiempo que de forma educativa se eliminan o transforman los antivalores que algunos de los juegos tradicionales llevan consigo. Se quiere dar a conocer una serie de juegos con reglas fáciles que no necesitan de material o el que precisan es fácil de conseguir. La revolución tecnológica ha afectado a la forma de jugar de los niños, por eso es fundamental la presencia de una UD como esta.

Los bloques de contenidos que se trabajan son el 2, 4, y 5. Con el bloque 2, “habilidades motrices”, se trabajan contenidos como los desplazamientos, los lanzamientos o los saltos. Con el bloque 4, “actividad física y salud”, se enseña a los niños alternativas lúdicas a la forma imperante de divertirse en las generaciones que han nacido en el siglo XXI. Con el bloque 5, “juegos y actividades deportivas”, se aprenden algunos de los juegos con los que generación tras generación ha disfrutado en las plazas de los barrios.

Tabla 12: resumen de objetivos, contenidos y competencias de la UD juegos tradicionales

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <p style="text-align: center;">Trabajar contenidos matemáticos mediante juegos tradicionales</p> <p style="text-align: center;">Utilizar las matemáticas para el ocio y el aprendizaje</p>
<p style="text-align: center;">CONTENIDOS</p> <p style="text-align: center;">Operaciones básicas</p> <p style="text-align: center;">Desplazamientos</p> <p style="text-align: center;">Cooperación</p> <p style="text-align: center;">Lanzamientos con objetivos fijos</p> <p style="text-align: center;">Tablas de multiplicar</p> <p style="text-align: center;">Sumas</p> <p style="text-align: center;">Memorización de secuencias</p> <p style="text-align: center;">Saltos</p> <p style="text-align: center;">Formas geométricas</p> <p style="text-align: center;">Desarrollo de la motricidad fina</p>
<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p style="text-align: center;">Cultural y artística</p>

SESIÓN 1: EL PAÑUELO
FECHA: martes, 25 de marzo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: pañuelos
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar
OBJETIVOS: trabajar contenidos matemáticos mediante juegos tradicionales
CONTENIDOS: operaciones básicas, desplazamientos, cooperación
COMPETENCIAS: matemática, cultural y artística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

Realizar una tormenta de ideas sobre los juegos tradicionales que conocen. Después, para formar grupos, realizar el juego de latas de sardinas: parejas, grupos de 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

Momento de construcción del aprendizaje

El pañuelo. Una vez hechos los dos grupos de 8 cada uno, se elige al pañuelero (persona restante que no se ha podido emparejar, dado que el grupo es de 17). Se empieza jugando de forma convencional: el pañuelero dice un número y una persona de cada grupo con ese número asignado corre hacia el pañuelo. Tiene dos opciones, cogerlo y correr hasta la línea de salida de su equipo sin que le atrapen o esperar a que el oponente coja el pañuelo o pase de la línea tras engañarle. Después vamos poco a poco añadiendo reglas de forma acumulativa para tener un juego mucho más variado:

- Por parejas y grupos: se dice un número de dos, tres o tantas cifras como número de componentes haya para salir de la mano sin soltarse y atrapar el pañuelo.
- Con operaciones de suma, resta, multiplicación y división: ahora el número no se dice directamente, lo tendrán que calcular los alumnos.
- Posición diferente de salida (sentados, tumbados, de espaldas)
- Cooperativo (quitar y poner el pañuelo): el pañuelero se atará un pañuelo a cada extremo del brazo. Participarán tantos componentes como cifras haya.

Momento de despedida - comentar los problemas encontrados y los aspectos positivos

SESIÓN 2: LOS BOLOS Y LA RANA
FECHA: jueves, 27 de marzo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 10 alumnos de tercero de Primaria
MATERIALES: bolos (autoconstruidos) y fichas
ESPACIO: patio o pabellón del CRA El Encinar
OBJETIVOS: utilizar las matemáticas para el ocio y el aprendizaje
CONTENIDOS: lanzamientos con objetivos fijos
COMPETENCIAS: matemática, cultural y artística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro y de construcción del aprendizaje

La clase se dividirá en dos grupos para tener más tiempo de implicación motriz. Transcurrida la mitad de la hora se intercambiarán los grupos. Antes de empezar a hacer los grupos y de repartir los juegos se hará una pequeña explicación para funcionamiento en ambos juegos:

No se hará una fila para esperar el turno, sino que se reparten varios roles: una persona lanza, otra persona recoge y otra persona apunta. Una vez que se realiza una función se irá rotando, de esta manera todos los alumnos pasarán por todos los roles.

Los bolos. Se jugará como los bolos femeninos segovianos, con 4 posiciones de los bolos distintas: en triángulo, en cuadrado, en rombo y en línea. Cada tirada consta de dos intentos. Hay que tener en cuenta que tirar todos los bolos en un turno hará que en la ronda siguiente los puntos cuenten el doble.

La rana. También autoconstruida, se jugará con tapones intentando que caigan en las máximas puntuaciones (1, 5 y 10 según la dificultad). Con cada intento se lanzarán 3 tapones.

LOS BOLOS - TRIÁNGULO											
Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
...											
LOS BOLOS - CUADRADO											
Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
...											
LOS BOLOS - ROMBO											
Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
...											
LOS BOLOS - LÍNEA											
Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
...											
LA RANA											
Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
...											

Momento de despedida

Sumar las puntuaciones obtenidas a nivel individual y después a nivel grupal para obtener una única puntuación. De esta manera se podrá seguir el mismo procedimiento días posteriores para observar las mejoras a nivel individual y grupal.

SESIÓN 3: LA RAYUELA
FECHA: viernes, 28 de marzo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: tizas y piedras
ESPACIO: patio del CRA El Encinar
OBJETIVOS: utilizar las matemáticas para el ocio y el aprendizaje
CONTENIDOS: tablas de multiplicar, saltos
COMPETENCIAS: matemática, cultural y artística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro de construcción del aprendizaje

Se dividirá a la clase en cuatro grupos diferentes y se turnarán para jugar a todos los tipos de rayuela. Cada grupo será inicialmente encargado de dibujar con tiza según unos bocetos entregados, los siguientes tipos de rayuela:

Avión: jugar de forma tradicional, es decir, tirando y recogiendo la piedra empezando desde el 1 hasta el 9 y saltando a la pata coja en las casillas individuales y pies juntos en las casillas con dos números.

Caracol: se jugará igual que en el avión. La diferencia es que habrá que poner pies juntos y descansar en los números primos (1, 2, 3, 5, 7, 11, 13 y 17). La medida a tener en cuenta para dibujarlo será la de 5 metros de diámetro.

Circular: numerarlo del 1 al 9 (9 es el circular central): jugar de forma tradicional y saltar de forma individual la primera vez, después de dos en dos, luego de 3 en 3 y finalmente de 4 en 4. 5 metros de diámetro

Avión-circular: jugar de forma tradicional y cantar la tabla del 2 a medida que se avance. Cuando se termine, hacerlo con la del 3, la del 4...

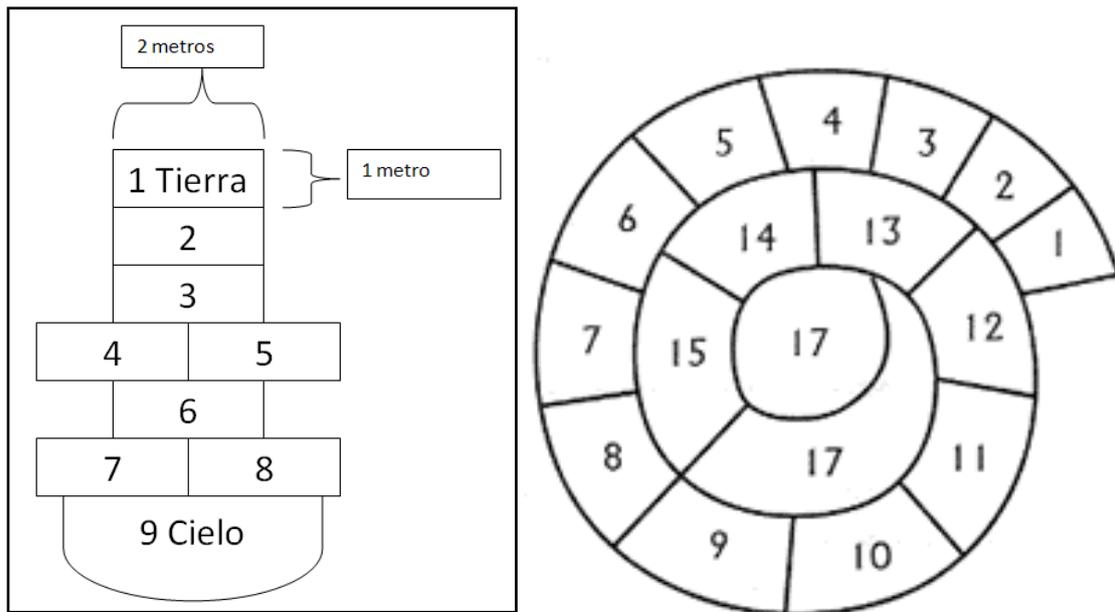


Figura 10: el avión y el caracol (la rayuela)

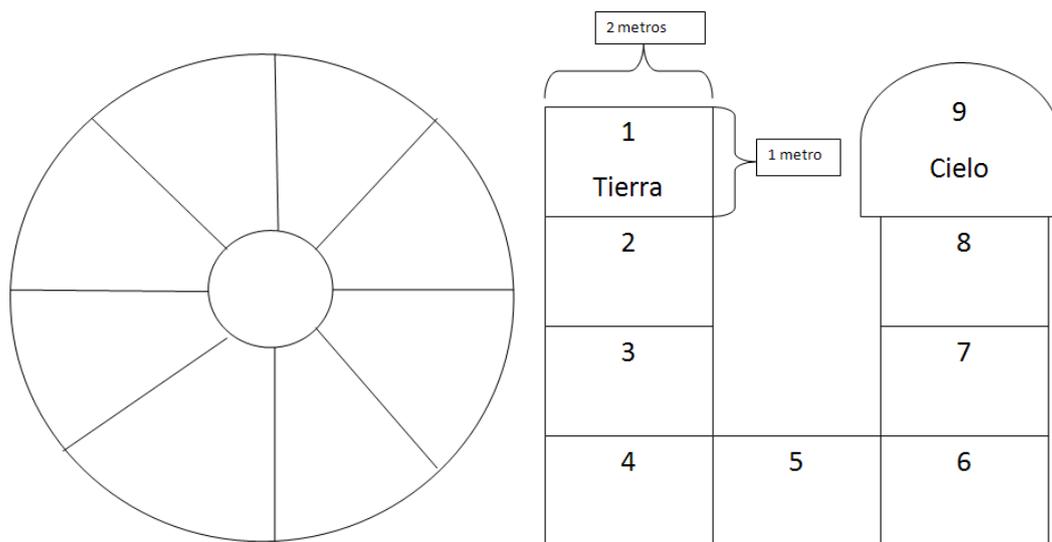


Figura 11: circular y avión-circular (la rayuela)

Momento de despedida

Explicar cada una de las rayuelas a las que se ha jugado, las dificultades encontradas y las estrategias utilizadas para pintar en la parte inicial cada una de las rayuelas.

SESIÓN 4: JUEGOS DE PERSECUCIÓN
FECHA: martes, 1 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: cinta de carrocero.
ESPACIO: patio del CRA El Encinar
OBJETIVOS: utilizar las matemáticas para el ocio y el aprendizaje
CONTENIDOS: sumas, memorización de secuencias, desplazamientos y saltos
COMPETENCIAS: matemática, cultural y artística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro y de construcción del aprendizaje

A continuación se presentan unos juegos de persecución para realizar en clase:

- 1.- Ratón y gato: formar un círculo agarrados de la mano y dejar huecos para que pase el ratón. Bajar los brazos cuando intente pasar el gato.
- 2.- Calles y avenidas (3x5) dos alumnos se persiguen. Primero uno hará de policía y otro de ladrón. Después se intercambiarán los roles. Se dispondrán en filas de 3x5, por tanto los 15 alumnos irán cambiando el escenario de juego para los otros dos alumnos restantes. Una vez terminadas las persecuciones, salen dos alumnos nuevos.

El siguiente juego que se presenta no es de persecución y se utiliza para trabajar otros aspectos matemáticos diferentes a los que se trabajan con los juegos anteriores (formas geométricas, distancias, distribuciones...):

- 3.- Tutti frutti (dos grupos): dibujar un cuadrado con casillas de 3x3 y decir nombres que pertenezcan a diferentes categorías, como por ejemplo nombres propios, colores o comidas.

Atendiendo al esquema, los alumnos deberán realizar las siguientes acciones:

Primera variante: saltar a la pata coja del 1 al 9 progresivamente. Puntuación primera variante. Ejemplo: casilla 3, 6 puntos (1+2+3)

Segunda variante: avanzar y retroceder saltando a la pata coja del 1 al 9 progresivamente. Puntuación segunda variante. Ejemplo: casilla 3, 9 puntos (1+2+3+2+1)

Momento de despedida

Comentar las dificultades y los aprendizajes trabajados

SESIÓN 5: LAS CHAPAS Y LOS BOLOS
FECHA: jueves, 3 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 10 alumnos de tercero de Primaria
MATERIALES: chapas y tizas o cinta de carrocero
ESPACIO: patio del CRA El Encinar
OBJETIVOS: utilizar las matemáticas para el ocio y el aprendizaje
CONTENIDOS: formas geométricas, desarrollo de la motricidad fina
COMPETENCIAS: matemática, cultural y artística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro y de construcción del aprendizaje

Durante la primera mitad de la clase los alumnos jugarán con las chapas que se les proporcione.

Los alumnos son los encargados de dibujar el circuito de chapas. Si se realiza en la calle se les dejarán tizas. Si es dentro del pabellón, se utilizará cinta de carrocero.

Deberán recrear formas geométricas: triángulo, cuadrado, pentágono y hexágono.

Van sumando puntos según el número de lados del polígono regular cada vez que completan un circuito.

Durante la segunda mitad de la clase los alumnos terminarán o repetirán el juego de los bolos iniciado en la sesión anterior correspondiente.

Momento de despedida

Al finalizar, sumarán de forma colectiva los puntos obtenidos en cada uno de los circuitos realizados, y en caso de los bolos, comparar si se repite, las puntuaciones obtenidas en una sesión y en otra.

SESIÓN 6: LA COMBA
FECHA: viernes, 4 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: cuerdas
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar
OBJETIVOS: trabajar contenidos matemáticos mediante juegos tradicionales
CONTENIDOS: saltos, operaciones básicas
COMPETENCIAS: matemática, cultural y artística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

Se realizarán un calentamiento general y de movilidad articular, centrando el trabajo en el cuidado de los tobillos ya que la sesión va a requerir de un esfuerzo físico que desgasta un poco más que en sesiones anteriores.

Momento de construcción del aprendizaje

La sesión comienza repartiendo una cuerda pequeña a cada uno de los alumnos para que practiquen de forma individual diferentes tipos de saltos: a la pata coja, con los dos pies juntos, cruzado, hacia atrás... Una vez dominados diferentes tipos de saltos se procederá a combinarlos mediante diferentes series o repeticiones propuestas con el fin de superarse como saltar cada vez el doble (1, 2, 4, 8, 16) o saltar cada vez según los números primos (1, 2, 3, 5, 7, 11).

Para descansar, se recogerán las cuerdas y se procederá a saltar en grupo con una cuerda más grande (unos 8 metros aproximadamente). Cada vez que se pruebe un ejercicio nuevo, se cambiarán las personas que dan cuerda (dos filas, entran de uno en uno, después de dos en dos y así sucesivamente).

Para finalizar se saltará en círculo: el que da gira sobre sí mismo (cambiar de persona para no marearse). Y se saltará simulando el balanceo de la barca, pasando de un lado a otro.

Momento de despedida - sugerir diferentes posibilidades distintas a las ya vistas.

3.2.6.- UNIDAD DIDÁCTICA: RETOS COOPERATIVOS

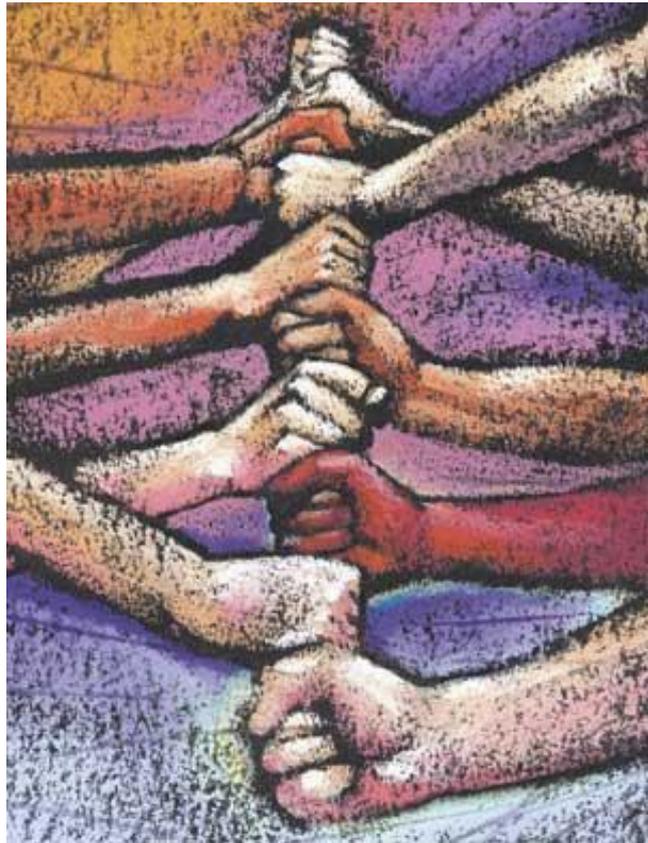


Figura 12: imagen alegórica de la UD retos cooperativos

Con la unidad didáctica de retos cooperativos se pretende trabajar de forma específica aspectos ya trabajados de forma transversal en el resto de unidades didácticas. La cooperación se puede tratar de diferentes maneras y las sesiones que se han diseñado responden a diferentes estructuras cooperativas que se pueden tener en cuenta en las sesiones de Educación Física, al mismo tiempo que se desarrollan otros contenidos si se quiere. Cada una de estas estructuras se puede trabajar en varias sesiones. En esta UD solo se trabajan en una sesión para mostrar las diferentes opciones que se pueden elegir.

Los bloques de contenidos del área de Educación Física reflejados en el currículo que se trabajan en esta unidad didáctica son principalmente el bloque 1, “el cuerpo: imagen y percepción”, el bloque 2, “habilidades motrices”, el bloque 4, “actividad física y salud” y el bloque 5, “juegos y actividades deportivas”. La cooperación se halla dentro de cada una de las clases de EF si se toma como metodología a desarrollar con un curso en concreto. Los bloques mencionados hacen referencia a los contenidos que se desarrollan en cada una de las sesiones.

Tabla 13: resumen de objetivos, contenidos y competencias de la UD retos cooperativos

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <p style="text-align: center;">Aprender juegos y explicarlos entre todos Corregir y animar al compañero Gestionar en grupo la tarea encomendada Trabajar todos juntos para lograr los objetivos propuestos Pensar antes de actuar Inventar un juego no conocido</p>
<p style="text-align: center;">CONTENIDOS</p> <p style="text-align: center;">Juegos del mundo Cooperación Enseñanza recíproca Gestos técnicos de diferentes deportes Trabajo de resistencia Operaciones matemáticas Toma de decisiones Creatividad</p>
<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS</p> <p style="text-align: center;">Social y ciudadana Aprender a aprender Cultural y artística Comunicación lingüística Matemática</p>

SESIÓN 1: PUZZLE
FECHA: martes, 8 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: fichas, ladrillo, balón pequeño, venda y pica
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar
OBJETIVOS: aprender juegos y explicarlos entre todos
CONTENIDOS: juegos del mundo, aprendizaje cooperativo
COMPETENCIAS: social y ciudadana, aprender a aprender, cultural y artística, comunicación lingüística

Momento de encuentro y de construcción del aprendizaje

Formar tres grupos heterogéneos de 6 componentes y explicar la dinámica de la sesión: se entrega una ficha por parejas, se reúnen en grupo de expertos y explican al grupo.

El monigote (Colombia). Es un juego de corro. En círculo, los participantes deben pasarse con las manos dos objetos (ladrillo y balón), colocados uno encima del otro en equilibrio, mientras van recitando el siguiente diálogo:

- Cómpre-me este –moni-gote - ¿Qué va-le su –moni-gote?
- Cinco- pesos- y un chi-cote - ¿Y si el –moni-gote -muere?
- Paga-rá quien- lo tu-viere

Hay que hacer un golpeo (percusión corporal) por cada dos sílabas. Por cada verso tendremos 4 golpeos, ordenados de abajo arriba son: golpeo con la mano en la pierna, después en el pecho y por último un pito. El cuarto está reservado para realizar el pase.

Aquella persona en ser la última en recibir el balón y el ladrillo al acabar la canción, añade una variante en el juego.

Hailha (Mauritania). Hay que saltar a la pata coja alrededor de un círculo de unos 5 metros de diámetro. Se gana cuando todos consigan resistir saltando y dando vueltas a la vez tantas veces como número de componentes sean. Es un juego de corro. Cuando se termine, pensar en posibles variantes.

El vendado (Colombia)

Es un juego de suertes. Los jugadores están de pie formando un círculo. En su interior se coloca un jugador con los ojos vendados y con una pica en la mano. A una señal determinada hace rodar el círculo estableciendo el siguiente diálogo:

Vendado: ande la rueda. Los compañeros responden: andando va.

Vendado: pare la rueda. Y todos responden: parada está

En este momento el jugador con los ojos vendados señala con la pica a uno de los jugadores del círculo. El jugador señalado, debe hablar “soy yo”. Si quien la “para (quien la pica)” acierta de qué compañero se trata, deben cambiarse los papeles; en caso contrario, continua la misma persona.

Modificaciones del juego

Crear un túnel con dos filas enfrentadas agarrándose de las manos por parejas. Se marca una línea y al llegar a ella la pareja se coloca al final de la hilera. La pareja señalada tiene que cantar una canción y no puede haberse cantado ya, tiene que ser siempre diferente. Para que no descubra el vendado quien canta, los seleccionados pueden cambiar el timbre de voz para confundir al que lo tiene que adivinar.

Momento de despedida

1. Cada miembro nota su importancia como miembro de un grupo.
2. Cada miembro debe animar a sus compañeros, apoyarlos y ayudarlos.
3. Cada miembro se esfuerza en beneficiar al grupo.
4. Centrarse en la tarea, gestionar adecuadamente los conflictos, respetar los turnos de palabra, compartir el liderazgo, considerar todas las ideas, aceptar decisiones grupales...
5. Tomar decisiones sobre el procesamiento grupal o autoevaluación

SESIÓN 2: APRENDIENDO JUNTOS
FECHA: jueves, 10 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 10 alumnos de tercero de Primaria
MATERIALES: balones de diferentes tipos
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar
OBJETIVOS: corregir y animar al compañero
CONTENIDOS: enseñanza recíproca, gestos técnicos de diferentes deportes
COMPETENCIAS: social y ciudadana, aprender a aprender. Comunicación lingüística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

Los alumnos se dividen en parejas. Se da la información sobre un gesto técnico de un deporte determinado. Uno de la pareja lo ejecuta y otro le corrige. Cuando tienen el gesto dominado cambian de rol.

Momento de construcción del aprendizaje

Los deportes que se van a poner en práctica mediante la ejecución de diferentes gestos técnicos son: voleibol (saque, recepción, golpeo), fútbol (conducción, pase y tiro), baloncesto (conducción, pase, y tiro) y balonmano (conducción, pase y tiro).

Momento de despedida

He animado a mi compañero

He observado cómo hacía el gesto técnico

Le he corregido aspectos que podía mejorar

He aprovechado las sugerencias de mi compañero

SESIÓN 3: MARCADOR COLECTIVO
FECHA: viernes, 11 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: conos, cronómetro, folios (más los de la sesión 1)
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar
OBJETIVOS: gestionar en grupo la tarea encomendada
CONTENIDOS: trabajo de resistencia, cooperación, operaciones matemáticas
COMPETENCIAS: social y ciudadana, aprender a aprender, matemática

Momento de encuentro y de construcción del aprendizaje

Se divide la clase en cuatro grupos. Cada grupo tiene que correr 30 minutos. Hay que dar el mayor número de vueltas posibles. Solo puede correr una persona del grupo. En cualquier momento puede dar el relevo a otra persona dándole el testigo (cada persona debería correr más de 7 minutos y menos de 8). El grupo es el encargado de gestionarse el tiempo que corre, así como de dar ánimos a sus compañeros y consejos para correr adecuadamente. Una vez que pasan los 30 minutos, hay que calcular el número de metros recorridos en total (primero en pequeño grupo y luego el grupo clase) contando el número de vueltas y multiplicándolas por los metros que tiene una vuelta. La conversión se hará en kilómetros.

Si se supera la expectativa, los alumnos pueden elegir uno de los juegos de la primera sesión (sometido a voto). Si no, escogerá el maestro. Para ello, se le pedirá a un alumno que recorra el circuito una vez para estimar el tiempo de una vuelta (previo a la prueba) y determinar el número mínimo de vueltas que debiesen alcanzar. Si el alumno lo recorre esprintando se le hará repetir para concienciarle del objetivo principal de la prueba.

Tiempo en recorrer el circuito	Vueltas a realizar
Menos de un minuto	Más de 30 vueltas
Menos de un minuto y medio	Más de 22 vueltas
Menos de dos minutos	Más de 15 vueltas

Momento de despedida - Gestión, ánimos, esfuerzo y motivación del grupo.

SESIÓN 4: JUEGOS COOPERATIVOS
FECHA: martes, 22 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: conos, pelotas, colchonetas, pañuelos
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar
OBJETIVOS: trabajar todos juntos para lograr los objetivos propuestos
CONTENIDOS: cooperación, toma de decisiones
COMPETENCIAS: social y ciudadana, aprender a aprender

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro y de construcción del aprendizaje

Por parejas

- Transportar el balón: llevar los balones sin utilizar las manos.
- El guía: dirigir mediante indicaciones el camino sin tocar los conos

Pequeño grupo (4 personas)

- Limpiar el lago: se delimita un espacio con objetos dentro. Como el lago está contaminado no pueden pisar dentro de él y tienen que sacar los objetos lanzando el balón para restaurar el desarrollo sostenible de la zona contaminada.
- Viajamos en la alfombra mágica: con dos colchonetas, vamos avanzando todos juntos sin tocar el suelo.

Gran grupo (8 personas)

- Desenredar el nudo: formar un círculo y con los ojos cerrados dar ambas manos a una persona (dos personas solo dará una). Hay que conseguir deshacer el nudo formado.
- Ordenar la fila: colocarse mediante diferentes criterios subidos en banco

Momento de despedida

Gestión, ánimos, esfuerzo y motivación del grupo.

SESIÓN 5: ESTRATEGIA Y ACCIÓN
FECHA: jueves, 24 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 10 alumnos de tercero de Primaria
MATERIALES: colchonetas, aros
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar
OBJETIVOS: pensar antes de actuar
CONTENIDOS: cooperación, toma de decisiones
COMPETENCIAS: social y ciudadana, aprender a aprender, comunicación lingüística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

Trabjará el grupo clase en su totalidad para realizar los retos conjuntamente.

Momento de construcción del aprendizaje

Trasladar una colchoneta con 10 balones, sin que se caigan, hacia un lugar concreto

Hacer un círculo agarrados de la mano y transportar esos 10 balones sin que se salgan

Llevar un balón entre todos (tiene que ser tocado por todo el grupo)

Saltar un aro a 1 metro de altura sin tocarlo

Transportar ese aro de un lado a otro de pabellón sin que podamos movernos

Avanzar con 5 aros de un lado a otro del pabellón

Formar una pirámide humana entre todos

Momento de despedida

Gestión, ánimos, esfuerzo y motivación del grupo, dificultades encontradas y soluciones propuestas.

SESIÓN 6: INVENTAMOS UN JUEGO
FECHA: viernes, 25 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: balones, aros y conos
ESPACIO: pabellón del CRA El Encinar
OBJETIVOS: inventar un juego no conocido
CONTENIDOS: creatividad, cooperación
COMPETENCIAS: social y ciudadana, aprender a aprender, comunicación lingüística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro

Presentar los materiales que se pueden usar y entre toda la clase proponer un juego de carácter novedoso.

Momento de construcción del aprendizaje

Si no surgen ideas se puede plantear un juego o deporte ya existente y modificarlo. Poco a poco introducir reglas entre todos para conseguir un juego totalmente nuevo.

Momento de despedida

Gestión, ánimos, esfuerzo y motivación del grupo, dificultades encontradas y soluciones propuestas.

¿Al haber trabajo en grupo, ha habido algún momento en el que has dejado que los demás resolviesen los problemas planteados?

¿Qué beneficios tiene el aprendizaje cooperativo?

3.2.7.- UNIDAD DIDÁCTICA: ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL ENTORNO CERCANO



Figura 13: imagen alegórica de la UD actividades físicas en el entorno cercano

La UD de actividades físicas en el entorno cercano desarrolla actividades al aire libre fuera del espacio habitual de las clases de EF, por los alrededores del pueblo para aprovechar las posibilidades que nos ofrecen las salidas de este tipo. La ventaja que tienen las sesiones es que simplemente con salir del centro ya tenemos oportunidades de aprendizaje. Las sesiones siguen un hilo conductor: la orientación y los temas transversales. Se empieza con la educación vial, se continúa con la educación ambiental y la educación para la salud y se finaliza con el acercamiento al conocimiento del patrimonio cultural, social y artístico de la zona en particular donde se ubica el centro.

Se trabajan los desplazamientos (bloque 2, “habilidades motrices”), la educación para la salud (bloque 4, “actividad física y salud”) la orientación y el rastreo y los juegos de la pareja, (bloque 1, “el cuerpo: imagen y percepción” y bloque 5, “juegos y actividades deportivas”).

Tabla 14: resumen de objetivos, contenidos y competencias de la UD actividades físicas en el entorno cercano

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <p style="text-align: center;">Conocer las señales básicas de circulación Localizar las fotografías Superar pruebas propuestas Localizar y nombrar los puntos indicados en el mapa Conocer hábitos de higiene y salud personal Conocer el patrimonio cultural, social, político y natural del pueblo</p>
<p style="text-align: center;">CONTENIDOS</p> <p style="text-align: center;">Educación vial Orientación Desarrollo sostenible Reciclaje Educación para la salud Percepción del contexto espacial, social, cultural y natural</p>
<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS</p> <p style="text-align: center;">Interacción con el mundo físico Social y ciudadana Autonomía e iniciativa personal Cultural y artística Lingüística</p>

SESIÓN 1: EDUCACIÓN VIAL
FECHA: martes, 29 de abril de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: cuaderno, lápices y fichas
ESPACIO: plaza del ayuntamiento
OBJETIVOS: conocer las señales básicas de circulación
CONTENIDOS: educación vial
COMPETENCIAS: interacción con el mundo físico, social y ciudadana

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro - Explicación de la sesión muy breve en el aula (sin pasar por el pabellón si es posible). Indicar algunas nociones fundamentales sobre el comportamiento fuera del aula.

Momento de construcción del aprendizaje

Dibujar al menos cinco señales que se encuentren en el camino a la plaza del ayuntamiento. Puesta en común y explicación de cada una de ellas.

Juego de las parejas: repartir señales aleatoriamente para que se formen parejas y tengan que averiguar de qué norma de circulación se trata. Repetir el juego pero con preguntas y respuestas.

¿A qué velocidad puede ir un coche por la autopista? ¿A qué velocidad máxima puede ir un coche por la ciudad? 120 km/h y 50 km/h

¿Por donde circulan los peatones en ciudad? ¿Por donde circulan los peatones en las carreteras? Por las aceras y lo más pegado al lado izquierdo

¿Por donde pueden circular las bicicletas? ¿Qué debe tener en cuenta el ciclista? Por el carril bici y pegado a la derecha o en el arcén por la carretera. Llevar un casco e indicar las maniobras (cambios de dirección) a los otros conductores.

¿Qué pasa cuando conducimos de noche? ¿Qué pasa cuando conducimos con niebla o nieve? Tenemos que dar las luces y conducir con cuidado. Reducir la velocidad, llevar las luces puestas y poner las cadenas si es necesario.

¿Dónde y cómo debe ir un niño en el coche? ¿Qué podemos hacer para aumentar la seguridad cuando viajamos? ¿Si hacemos un viaje largo, cada cuántas horas debemos parar? ¿Si hay tres carriles para un mismo sentido, por dónde circulamos? ¿Si caminamos de noche, qué medidas especiales tomamos?

Momento de despedida - Vuelta con antelación al colegio. ¿Qué normas de seguridad tenemos que poner como preferencia? ¿Es lo mismo circular en una urbanización rural que en el centro de una gran ciudad? ¿Qué aspectos de los vistos consideraréis más importantes y por qué?



Ceda el paso
Dirección prohibida
Detención obligatoria
Prohibido estacionar
Dirección obligatoria
Peligro: curva peligrosa
Preferencia respecto al sentido contrario
Peligro: escolares
Paso de peatones

Figura 14: señales habituales de tráfico y circulación

SESIÓN 2: ORIENTACIÓN FOTOGRÁFICA
FECHA: viernes, 2 de mayo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: fotografías
ESPACIO: calles y plazas del pueblo
OBJETIVOS: localizar las fotografías y superar las pruebas propuestas
CONTENIDOS: orientación, desarrollo sostenible, reciclaje
COMPETENCIAS: interacción con el mundo físico, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro - Explicación de la sesión. Orientación con fotografías: hay que localizar los lugares que se van mostrando mediante fotos. Una vez llegado a ese lugar hay que contestar correctamente a las preguntas formuladas para obtener algunas palabras. Tras completar todas las localizaciones y superado las preguntas se juntarán las palabras para formar una frase relacionada con la sesión.

Momento de construcción del aprendizaje - Enseñar fotografías de diferentes partes del pueblo a medida que se van localizando los lugares.

1.- Parque (7 minutos de ida desde el colegio). ¿Qué significan las 3 R y en qué consiste cada una? ¿Cómo podemos reciclar? Frase a entregar tras superar la prueba: “Tú debes ser...”

2.- Báscula (6 minutos de ida desde el colegio). ¿Qué y cuáles son las energías renovables? Frase a entregar tras superar la prueba: ...el cambio que...

3.- Iglesia. ¿De qué manera podemos ahorrar agua? Frase a entregar tras superar la prueba: ...deseas ver...

4.- Plaza del ayuntamiento. ¿Cómo estamos contaminando el planeta? Frase a entregar tras superar la prueba: ...en el mundo.” - Mahatma Gandhi

Momento de despedida - Regreso al pabellón o clase. ¿Qué acciones estamos dispuestos a cumplir sabiendo que podemos mejorar?

SESIÓN 3: ORIENTACIÓN CON MAPA
FECHA: martes, 6 de mayo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 17 alumnos de segundo ciclo de Primaria
MATERIALES: mapa, folios y lápices
ESPACIO: calles y plazas del pueblo
OBJETIVOS: localizar y nombrar los puntos indicados en el mapa, conocer hábitos de higiene y salud personal
CONTENIDOS: orientación, educación para la salud
COMPETENCIAS: interacción con el mundo físico, matemática, cultural y artística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro y de construcción del aprendizaje

Se les entrega en clase a cada 4 personas un mapa en el que tienen que localizar los números de color rojo y saber nombrar la zona de la que se trata (ejemplo: plaza, iglesia, restaurante...). Una vez localizada la zona y nombrada adecuadamente tendrán que contestar correctamente a unas preguntas antes de pasar a buscar el siguiente punto:

- 1.- (Ayuntamiento) → ¿Qué es estar sano? ausencia de enfermedades y estado de bienestar físico, mental y social.
- 2.- (Iglesia de San Justo y Pastor) → Nombrar hábitos alimenticios: comer de todo, hacer 5 comidas; evitar refrescos, comida rápida, bollería y dulces. Respetar la pirámide de los alimentos, comer despacio, beber mucha agua, no comer en exceso.
- 3.- (Consultorio médico) → Nombrar hábitos de higiene: lavarse las manos antes de comer y después de utilizar el servicio, lavarnos los dientes después de las comidas, ducharnos a diario, lavar la ropa sucia, tener limpio nuestro entorno (casa, colegio, barrio), cuidar el aspecto personal.
- 4.- (Salón cultural) → Nombrar hábitos relacionados con el ejercicio físico: hacer actividad física de baja intensidad a diario (caminar, tareas domésticas, juegos) y de alta intensidad 3 días a lo largo de la semana (práctica de deportes, AF con la familia y amigos). Utilizar ropa adecuada a la AF a realizar. Tener salud postural, dormir 9 horas diarias (para esas edades).

5.- Colegio → ¿Qué debemos hacer cuando estamos enfermos? ¿Tenemos que ir al médico aunque estemos sanos?

10.- Ermita de San Roque → ¿Cómo mantenemos una buena salud mental y social?

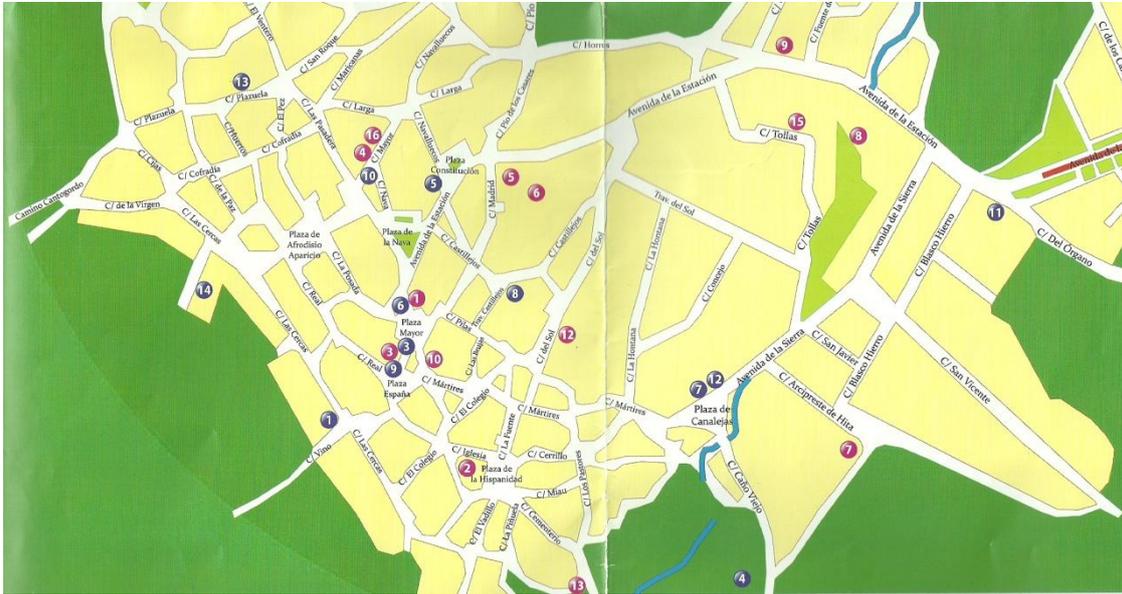


Figura 15: mapa urbano del centro del pueblo

Momento de despedida

¿Qué aspecto relacionado con la salud consideras más importante?

¿Qué efecto tienen los medicamentos en nosotros?

¿Qué pautas diarias hay que realizar para mantener una buena salud física?

¿De qué manera conseguimos una buena salud mental y social?

SESIÓN 4: RASTREO CULTURAL
FECHA: jueves, 8 de mayo de 2014
ALUMNOS DESTINATARIOS: 10 alumnos de tercero de Primaria
MATERIALES: cuadernos, lápices, balizas
ESPACIO: calles y plazas del pueblo
OBJETIVOS: conocer el patrimonio cultural, social, político y natural del pueblo
CONTENIDOS: percepción del contexto espacial, social, cultural y natural
COMPETENCIAS: interacción con el mundo físico, social y ciudadana, lingüística, cultural y artística

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN

Momento de encuentro - Entregar las pistas al inicio para que sean encontradas las balizas con mensajes posteriormente sobre lo más importante del pueblo.

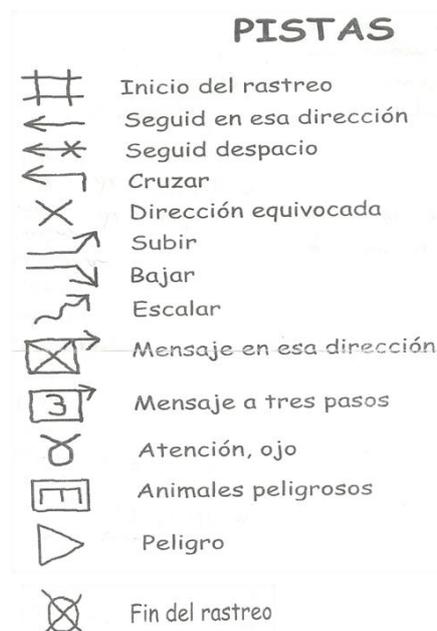


Figura 16: hoja con instrucciones para el rastreo

Momento de construcción del aprendizaje

Se dividirá la clase en dos grupos. Uno dibuja las pistas para encontrar las balizas que el otro grupo deberá encontrar. Una vez encontrados los mensajes los dos grupos se reunirán en la iglesia para leerlos para todo el grupo. El primer grupo esconderá los mensajes 1, 2 y 3 y el segundo grupo los mensajes A, B y C.

1.- EL PUEBLO: Otero de Herreros se encuentra en la provincia de Segovia. Esta a 75 km de Madrid, la capital de España, a 21 km de Segovia, la capital de provincia y cerca está la Mujer Muerta. Hay fuertes vientos y podemos encontrar hierro, cobre, plata, níquel y otros metales y minerales.

2.- FIESTAS Y TRADICIONES: se celebra la fiesta del Corpus en junio, la fiesta de los Santos Mártires Justo y Pastor el 6 de agosto, y la fiesta de Santiago Apóstol en el barrio de la Estación el 25 de julio. Hay también una romería de la virgen de la Adrada (peregrinación para visitar una ermita y una virgen el día de las aguas en primavera), la fiesta de los quintos en Navidad (antiguamente aquellos jóvenes que cumplían la mayoría de edad para hacer el servicio militar) y Santa Águeda (5 de febrero).

3.- PLAZA MAYOR: los edificios más señalados son “la casa de la pajarita”, levantada sobre tres columnas de granito se encuentra en ruinas y se utilizó como taberna y hostel. Además, recientemente reformados, están el Ayuntamiento y la casa del consultorio.

A.- ERMITA DE SAN ROQUE: a la salida del pueblo, a 200 metros por la carretera que va a Ortigosa del Monte, se encuentra esta ermita en cuyo interior se encuentran varios frescos (cuadros valiosos) sobre varias escenas de Jesús. Fue construida en 1583 y se la conoce también como el Humilladero y la Vera Cruz.

B.- IGLESIA SANTOS JUSTO Y PASTOR: esta iglesia parroquial destaca por su altura. Es el monumento artístico más importante del pueblo. Su estilo pertenece al Renacimiento y fue construida en el siglo XVII. Los mártires San Justo y Pastor son los patronos del pueblo. En su interior hay un órgano barroco y varios cuadros relatando la vida de Cristo.

C.- ERMITA DE LA VIRGEN DE LA ADRADA: a un kilómetro del pueblo está esta ermita, la rodean numerosos árboles y un nogal muy grande y viejo. Por su tamaño parece una iglesia. En su interior, en una urna de cristal se conservan las garras de un oso que dan lugar a una leyenda sobre un pastor que logró matar al oso tras rezar a la virgen.

Momento de despedida – regresar al colegio con tiempo de antelación.

¿Hay algo que no conocías de tu pueblo? ¿Cómo puedes dar a conocer esta zona a otras personas que no son de aquí?

SESIÓN DE CIERRE - La última clase se dividió en dos partes: en la primera los alumnos completaron la ficha de evaluación que habitualmente hacían en casa. Esta ficha esta ficha está modificada para solventar que no daba tiempo ha utilizar los ordenadores con acceso a Internet. En la segunda parte hubo un visionado de un vídeo elaborado a partir de las fotos tomadas durante las clases, a modo de recordatorio desde que se inició el programa para recorrer visualmente en pocos minutos cada una de las clases realizadas. La parte de rodear las competencias en cada una de las sesiones ha sido sustituida por las siguientes preguntas:

EDUCACIÓN VIAL

¿A qué velocidad máxima puede ir un coche por la ciudad?

¿Por dónde circulan los peatones en ciudad?

¿Por dónde circulan los peatones en las carreteras?

¿Por donde pueden circular las bicicletas? ¿Qué debe tener en cuenta el ciclista?

¿Qué pasa cuando conducimos de noche? ¿Qué cuando conducimos con niebla o nieve?

¿Dónde y cómo debe ir un niño en el coche?

¿Si hacemos un viaje largo, cada cuántas horas debemos parar?

EDUCACIÓN AMBIENTAL

¿Cuáles son las 3 R? ¿Cómo hay que reciclar?

¿Qué y cuáles son las energías renovables? ¿De qué manera podemos ahorrar agua?

¿Cómo estamos contaminando el planeta?

EDUCACIÓN PARA LA SALUD

¿Qué es estar sano?

Nombrar 2 hábitos alimenticios, 2 de higiene y 2 de ejercicio físico

¿Qué tipo de orientación hemos hecho?

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1.- DEFINICIÓN DEL OBJETO A INVESTIGAR

El propósito de la investigación es el de desarrollar las competencias básicas en el área de Educación Física en Educación Primaria. Para ello, se diseña un programa piloto con una duración de 8 semanas en una clase de una escuela rural de Segovia. Dicho programa está elaborado por el investigador, la misma persona que lo pondrá en práctica. Las competencias básicas pretenden ser un elemento vertebrador que permita abordar contenidos de otras áreas, exija a los alumnos más destrezas que las motrices, les haga aprender desde su propia experiencia y les deje reflexionar mientras utilizan su cuerpo de forma activa, de tal manera que la Educación Física no sea simplemente un área de diversión sino otra vía más de aprendizaje.

Tabla 15: aspectos metodológicos de la investigación

Finalidad de la investigación	Desarrollar CCBB en EF en EP
Metodología	Investigación-acción + estudio de caso
Técnicas e instrumentos de investigación	Diario, fichas de evaluación, fotos y vídeos
Análisis de datos	Elaboración de un sistema de categorías
Participantes	Maestro-investigador, maestro especialista, alumnos de segundo ciclo de Primaria.

El diseño de las sesiones atenderá a un modelo de aprendizaje experiencial que persigue saber si las experiencias concretas y la reflexión sobre la práctica conducen a una abstracción y conceptualización de los contenidos y competencias básicas a adquirir. Las metodologías de la enseñanza de la Educación Física que se van proponer son los cuentos motores, los juegos tradicionales modificados, los retos cooperativos y las actividades físicas en el entorno cercano, para conocer si cada una de ellas ayuda al desarrollo de las competencias básicas.

Tabla 16: dimensiones de la investigación

Diseño	Elaboración de UD's para contribuir la adquisición de CCBB
Implementación	Llevar a cabo las sesiones para observar la validez de las UD's
Metaevaluación	Analizar los resultados y el proceso de la investigación

Cada una de estas metodologías de enseñanza-aprendizaje lo hará de una manera distinta y no todas contribuirán a la adquisición de las CCBB de la misma manera. El cuento motor lo hará en las competencias de comunicación lingüística, social y ciudadana, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Los juegos tradicionales en las competencias matemática y cultural y artística. Los retos cooperativos en la social y ciudadana, aprender a aprender, cultural y artística, comunicación lingüística, matemática y autonomía e iniciativa personal. Y por último, las actividades físicas en el entorno cercano contribuyen a las competencias de interacción con el mundo físico, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, cultural y artística y comunicación lingüística.

4.2.- MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA UTILIZADOS

La naturaleza de esta investigación es cualitativa dado que se pretende entender un contexto educativo concreto a partir de reflexiones y actuaciones. La investigación-acción es una de las metodologías que se adecúa a este estudio ya que surge la necesidad de entender la teoría y la práctica como elementos inseparables (Pérez-Serrano, 2008). En el diseño se tienen en cuenta aspectos que se adaptan a las características del entorno y necesidades que el maestro especialista trabaja de forma habitual en el colegio: uso diverso del material según la programación establecida, número de alumnos, evaluación de la adquisición de las competencias para no interrumpir la evolución del alumno durante el curso, prioridad de la práctica de actividad física sobre la reflexión excesiva sobre la práctica. La observación participante permite recoger información al observador para poder percibir la realidad escolar de una forma que no se puede acceder si no existe una implicación (Rekalde, Vizcarra, y Macazaga, 2014).

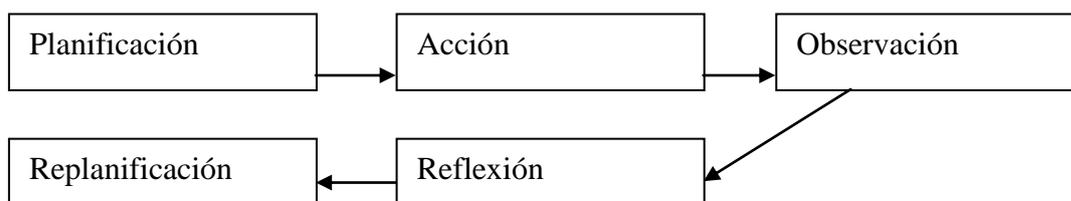


Figura 17: fases de la investigación-acción. Kemmis (1988) y Elliott (1993).

Al mismo tiempo se trata de un estudio de caso de carácter instrumental y evaluativo, ya que lo que se quiere comprobar es el funcionamiento de un programa para la innovación educativa. Este tipo de investigación cualitativa se encuadra dentro de la etnografía (aunque de mucha menor duración), en la que se tendrán en cuenta diferentes agentes como son el contexto en el que se realiza, el proyecto educativo de centro y mantener informadas a las familias y al profesorado de la escuela rural. Se ha utilizado un entorno que sirve para poner en práctica el programa, no ha sido el entorno el que demandaba el programa, por lo tanto no se trata de un estudio de caso intrínseco. (Simons, 2009 y Stake, 1998).

En la literatura científica podemos hallar definiciones y explicaciones que nos ayudan a comprender qué se entiende por investigación-acción y estudio de caso y cómo puede existir compatibilidad. Martínez (1990) nos dice que la investigación cualitativa no excluye el uso de diferentes metodologías y técnicas de recogida de datos. De esta manera podremos ubicar nuestra propia investigación para que contribuya a la comunidad científica en el momento de darla a conocer.

La I-A es un proceso de carácter cíclico con forma de espiral dialéctica, como consecuencia de la relación entre la acción y la reflexión. Podemos considerar el espiral como ciclos de investigación y de acción constituidos por las fases de planificación, actuación, observación y finalmente reflexión. (Tesouro, De Ribot, Labian, Guillaumet y Aguilera, 2007, p. 2).

Según Guillén y Peñarrubia (2007) la investigación-acción persigue la comprensión de una situación desde el punto de vista de todos los participantes en el proceso (planificación, acción, observación y reflexión) para la mejora de un problema o carencia educativa. El proceso requiere de replanificación, lo que supone que siempre se puede mejorar nuestras propuestas iniciales y sucesivas.

Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014) apuntan que esta metodología se pone en marcha mediante la observación participante en espacios que favorezcan la comunicación y el diálogo, donde el maestro puede decidir sobre su propia práctica y analizar su propia realidad para ser más críticos y para aplicar los conocimientos a la práctica (así como construir la teoría mediante la práctica).

El propósito del estudio de caso por otra parte (Simons, 2009) es entender la particularidad de un caso singular. “El caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema” (p. 21). Simons entiende por estudio de casos en un sentido amplio al “proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos” (p. 39). Para el estudio de caso evaluativo se tendrán en cuenta el valor del programa y las necesidades de los interesados en las que se mantienen unas negociaciones de forma democrática para la toma de decisiones. En la investigación etnográfica el investigador conoce el fenómeno estudiado, se implica en el contexto y en el proceso.

4.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Las reflexiones, impresiones, citas textuales, ideas, sensaciones, miedos y hechos que se producen durante las sesiones se plasmarán en un diario de campo utilizado por el maestro-investigador como parte del proceso de la observación participante. No serán necesarias las notas de campo o las hojas de registro ya que se utilizará una videocámara para tomar fotos y vídeos. Además, al finalizar la clase se redactará inmediatamente toda la información necesaria de la forma más inmediata, con el mayor detalle posible para que la recogida de datos sea fiable y válida.

Blaxter (2000) apoya la idea de que el investigador participa y observa como si se tratase de un *continuum* para que la acción del investigador esté equilibrada. Los datos se registran y se analizan de una forma estructurada colocando cada hecho acontecido en unas categorías previamente definidas.

La triangulación por participantes está presente ya que el maestro especialista está en todas las sesiones que se realizan y ejerce de observador. Los alumnos también participan en las asambleas que se realizan para finalizar la clase. En la literatura de métodos de investigación social existe una larga tradición que preconiza el uso de técnicas de triangulación o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. El fundamento de estas técnicas subyace en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas. (Vallejo y Finol, 2009, p. 121).

Análisis de documentos: se han empleado fichas de evaluación para los alumnos, una por cada unidad didáctica. Para el maestro del centro también se ha elaborado una ficha de evaluación que ha sido entregada al final del programa para dar una visión final y global del proyecto realizado (la ficha de evaluación de los alumnos tiene doble finalidad, recoger datos y utilizarse como un elemento más de aprendizaje, por eso se puede consultar de nuevo en el capítulo de diseño, el capítulo 3).

Además, también se usan las fotografías y vídeos para mostrar y verificar el desarrollo de las sesiones, y en algunos casos, para volver a observar algunas acciones que en el diario no nos dimos cuenta de anotar. En el trabajo de Fuente y Gómez (1991) hallamos sobre la investigación-acción que el interés se encuentra en la comprensión del caso. Para conseguirlo podremos emplear planes de estudio, exámenes, deberes, trabajos de los alumnos o cualquier otro documento similar.

Los estudios de caso se realizan para hacer comprensible el caso. A menudo, este caso será para sus lectores tan importante como cualquier otro- les preocupa; pero no es grande el interés que tienen de generalizar, a partir de él, en otros casos. En otras circunstancias, el caso se estudia principalmente con el fin de poder generalizar sobre otros casos. (Stake, 1998, p.78).

Tabla 17: técnicas e instrumentos de recogida de datos

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS		APLICACIÓN
Diario		Elaborado por el maestro-investigador durante 8 semanas
Análisis documental	Fichas de evaluación de los alumnos	Diseñadas por el maestro-investigador y elaboradas por los alumnos al finalizar cada unidad didáctica
	Ficha de evaluación del maestro especialista	Diseñada por el maestro-investigador y elaborada y comentada por el maestro especialista al finalizar el programa piloto
	Fotos y vídeos	Tomados en cada una de las sesiones del programa

Tabla 18: ficha de evaluación a rellenar por el maestro especialista

Análisis de competencias docentes	1	2	3	4	Observaciones
Claridad en las explicaciones					
Organización del tiempo y el espacio					
Feedback aportado					
Tiempo de aprendizaje y de implicación motriz					
Logro de un buen clima de aula					
Rutina y organización en el aula					
Análisis del proceso enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	Observaciones
Adecuación de las unidades didácticas a las características de los alumnos					
Mejoras significativas con las unidades didácticas en la vida diaria del alumnado					
Interés de los alumnos en relación los temas tratados					
Adquisición y transferencia de los contenidos					
Análisis de las Unidades Didácticas	1	2	3	4	Observaciones
Adecuación del espacio					
Adecuación del tiempo					
Adecuación de los materiales					
Consecución de los objetivos					
Consecución de los contenidos					
Adquisición de las competencias básicas					
Adecuación de la metodología: Tipo de actividades, agrupamientos					
Los comentarios y anotaciones que se quieran realizar se pueden hacer en la parte posterior de la hoja					

4.4.- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Tabla 19: códigos empleados en el análisis de documentos

DIMENSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	CÓDIGO	
CATEGORÍA A DISEÑO	1. Adecuación del espacio, del tiempo y del contexto	
	2. Adecuación y flexibilidad de los elementos curriculares	
	3. Adecuación de los materiales	
	4. Adecuación de la metodología: tipo de actividades, agrupamientos	
CATEGORÍA B IMPLEMENTACIÓN	1. Competencias docentes	1.1. Claridad en las explicaciones
		1.2. Organización del tiempo y el espacio
		1.3. Feedback aportado
		1.4. Tiempo de aprendizaje y de implicación motriz
		1.5. Logro de un buen clima y control de aula
		1.6. Rutina y organización en el aula
		1.7. Relación con el alumnado
	2. Aprendizaje del alumnado	2.1. Comprensión de actividades, creencias, ideas...
		2.2. Trabajo en grupo, cooperación, socialización
		2.3. Participación, motivación, actitud
		2.4. Uso del material
		2.5. Entrega y elaboración de fichas de evaluación
	2.6. Adquisición de objetivos, contenidos y competencias	
3. Reflexiones, sentimientos y vivencias		
CATEGORÍA C META-EVALUACIÓN	1. Utilización de los instrumentos de recogida de datos	
	2. Valoración del proceso de investigación	
Información (categoría)	A1, A2,..., B1, B2,..., C1, C2,...	
Instrumento	D = diario, FA = ficha alumno, FM = ficha maestro	
Informante	MI = maestro-investigador, ME = maestro especialista, A = alumno	
Ejemplo de código	A1-D-MI, B2.2-FA-A	

Las categorías que se establecen para el análisis de datos se elaboran de forma mixta: se tienen en cuenta unas categorías a priori con la flexibilidad de incluir otras a posteriori si en el transcurso de la investigación surgen nuevas categorías de análisis. Para tener una visión que no esté influenciada por diferentes situaciones durante la investigación, se realiza una lectura del diario extrañada pasado un tiempo, una vez acabado todo el proceso.

En la elaboración de ese sistema de categorías la intención fue contar con una clasificación comprensiva, que incluyera todos los aspectos o temas posibles, que fuese simultáneamente exhaustiva y manejable, es decir, no excesivamente larga, como para dificultar su lectura y comprensión como pregunta de un cuestionario. (Rodríguez, 2002, p. 302).

4.5.- CRITERIOS DE RIGOR

Tabla 20: términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad. (Guba, 1983)

ASPECTO	TERMINO CIENTÍFICO	TÉRMINO NATURALISTA
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

- **Credibilidad:** los datos que se utilizan no deben estar falseados, las opiniones se justifican y contextualizan de forma implícita, los resultados finales se aceptan sean buenos o malos y la evaluación debe mostrar la veracidad de la información. No podemos decir que se haya producido un trabajo prolongado ya que solo se ha permanecido ocho semanas en el colegio. Por otra parte, la presencia del maestro especialista durante las clases (su estancia en el centro si que permite decir que ha habido un trabajo prolongado), las conversaciones entabladas y el intercambio de ideas han permitido tener una visión más nítida de las actuaciones llevadas a cabo.

Al terminar el periodo de instancia en el colegio las conclusiones obtenidas han sido fruto de una observación persistente y no de valoraciones continuas y cambiantes (para evitar cometer el error de haberlas admitido como definitivas y no como temporales y parte del proceso).

La toma de abundantes datos y de la recopilación de fotos y vídeos permiten cumplir este criterio de rigor e introducir el siguiente, ya que también se relaciona con la acumulación de suficientes datos descriptivos.

- **Transferibilidad:** todos los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en el que se ha realizado la investigación.

Cuando podemos aplicar estos resultados a otros contextos podemos asegurar que la investigación ha cumplido este criterio de rigor. La descripción detallada de los momentos vivenciados permite al lector recrear con la lectura el escenario escolar vivido por el maestro-investigador sin necesidad de haber contactado con esa realidad particular.

- **Dependencia:** los datos no se contradicen entre sí, la información que se presenta no fluctúa y permanece estable. Los datos recogidos en el diario se complementan con los recogidos según la visión de los alumnos y del maestro del centro. Éstos muestran coherencia interna y no generan conflicto, los resultados dicen lo mismo desde distintas fuentes e instrumentos.
- **Confirmabilidad:** los resultados obtenidos deben ser los mismos independientemente de la persona que evalúe el trabajo o del instrumento que decida utilizar. La información ha sido plasmada desde una óptica reflexiva, el propio diario tiene esa característica, a la que podemos sumar la de la inmediatez con la que se ha escrito en el diario, con el suficiente tiempo como para poder desarrollar todas las ideas que han generado las diferentes situaciones durante las sesiones.

4.6.- ÉTICA

Las cuestiones éticas derivadas de la metodología se han centrado principalmente en tres aspectos: anonimato, confidencialidad y acceso negociado.

Durante la redacción del diario no hay ningún solo nombre propio que pueda relacionarse con alguna persona del centro en el que se ha realizado la investigación. Asimismo, en la fichas de evaluación de los alumnos a pesar de que llevan el nombre en la cabecera, se han modificado para que ningún alumno pueda verse afectado por la publicación de datos que le relacionan directamente. No sucede lo mismo con el colegio: en el cuerpo del trabajo aparece el nombre del centro en el que se ha realizado el proyecto por cuestiones lógicas. Los motivos del trabajo tienen unas razones que hacen que sea importante conocer cuál es el colegio en el que se ha hecho y poder contextualizar todo lo demás.

Confidencialidad: informantes e información. No hay ningún dato que comprometa la integridad de ninguna persona, tampoco ha habido motivos para poder haberlo hecho ya que no se ha producido ninguna situación conflictiva en el centro. Por otra parte las opiniones e ideas del profesorado no se han visto sesgadas por mi presencia ya que la influencia o intervención en el entorno y la relación con las personas del centro han establecido vínculos que han permitido un acceso natural a la información.

Acceso negociado: durante el acceso al campo para la aprobación del proyecto por parte del maestro especialista, se concretó el tiempo de duración del programa, la clase con la que iba a ser puesto en práctica, algunas cuestiones metodológicas (empleo de diverso material para hacer coincidir al menos un elemento con la programación de EF habitual y mayor dedicación de tiempo a la práctica motriz frente a la reflexión) y el permiso para poder realizar fotos y vídeos con el que ya contaban los alumnos del colegio.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE DATOS, DISCUSIÓN Y EVALUACIÓN

5.1.- ANÁLISIS DEL DISEÑO

A1. Adecuación del espacio, del tiempo y del contexto

Durante la charla con el maestro, hemos hablado de las características que suelen presentar los alumnos en estos colegios. Todos se relacionan con todos y los alumnos que están en el primer curso de cada ciclo pueden ir aprendiendo junto con los alumnos de segundo ciclo. El paso de curso es más natural y no hay grandes cambios, ya que se producen de manera progresiva. (A1 y C2-D-MI, p. 5: día de observación)

Antes de comenzar la clase he estado pensando sobre la importancia de la organización previa a la sesión, tanto por las actividades que se van a realizar, como por la temporalización, preparación del material, asignación de espacios. (A1 y B1.2-D-MI, p. 6: semana 1)

Se ha jugado en el patio. Ha sido la primera sesión del programa que hemos salido. La zona se ha delimitado en un lado del patio. Se ha acotado aún más al decir que las rayuelas se debían pintar allí donde diese del sol. (A1-D-MI, p. 28: semana 3)

No dará tiempo en una sola sesión meter estas dos actividades (además esta sesión se quedaba vacía si no se incluía algo más que no fuesen juegos de persecución, sin que pudiesen reposar o cambiar de tipo de actividad antes de finalizar la clase). (A1-D-MI, p. 30: semana 4)

En la asamblea tenía claro que era cooperación, pero no cómo se consigue el aprendizaje cooperativo. “Dando instrucciones...”, otros alumnos aún no son capaces de poner con palabras lo que aprenden durante las clases de Educación Física. “No solamente hay que estar formados en grupo, sino que todos tienen que aportar algo de forma individual para conseguir un objetivo común”. (A1-D-MI y A, p. 36: semana 5)

Dado que en estas 8 semanas da mucho tiempo a hacer muchas cosas se busca comprimir al máximo lo que se quiere hacer, pero en una programación habitual para una clase para un curso escolar (incluso para un trimestre) las sesiones de las unidades didácticas son más y las semanas de trabajo por tanto también. (A1 y A2-D-MI, p. 46: semana 6)

Las actividades que he diseñado tienen como duración entre 50 minutos y una hora. Partiendo de ese hecho fundamental, las sesiones tienen que ser lo más aprovechadas posible. No nos tenemos que detener en cuestiones triviales o temas que podemos tratar fuera del aula. El máximo tiempo posible ha de dedicarse a estar fuera del aula. Los alumnos no han pasado por el pabellón. De esta manera ahorras el tiempo que tardas en ir, en volver de él y el tiempo que tardan en cambiarse. (A1-D-MI, p. 50: semana 7)

Más tarde, realizamos las actividades in situ, con un alumnado ya concienciado con un ambiente distinto al de un aula, con todo lo que eso conlleva: respeto al medio ambiente, comportamiento cordial con persona ajenas con las que podamos tratar... Por último hacemos una reflexión y una mirada atrás de la experiencia de aprender fuera de la escuela en horario escolar. No es necesario dedicar muchas sesiones con el antes y el después, pero sí que es interesante, al menos, hacer una previa y otra posterior a las AFEC. (A1 y A4-D-MI, p. 50: semana 7)

A2. Adecuación y flexibilidad de los elementos curriculares

Trabaja los contenidos que quiere desarrollar y los evalúa diariamente. Diseña ejercicios que puedan ser fácilmente realizables y observables, por lo tanto lo serán también evaluables y calificables (mediante la lista de la clase anotando si se ha logrado o no realizar la actividad). (A2-D-MI, p. 5: día de observación)

Sobre cómo evaluar, mi intención era, aparte de los comentarios de las asambleas y la participación de cada alumno, la entrega a los alumnos de una ficha en la que se recogiese el desarrollo de las competencias en cada una de las sesiones, además de sobre los contenidos desarrollados en tres dimensiones relacionadas con las competencias: saber, saber hacer y saber ser (A2-D-MI, p. 10: semana 1)

Hoy ha sido el último día que hemos trabajado con cuentos motores. En la unidad didáctica he pretendido incluir el uso del material ya que era uno de los contenidos que se iban a desarrollar según la programación habitual. (A2 y A3-D-MI, p. 19: semana 2)

La anterior unidad didáctica fue modificada, no en lo esencial, pero sí en algunos apartados que están más detallados. Al finalizar esta UD que se pondrá en marcha estas dos semanas, lo más probable es que suceda lo mismo, detallaré más ampliamente la UD, incluyendo la sesión de evaluación que consistirá en las fichas que les entregaré el jueves. (A2-D-MI, p. 21: mail)

Una de las modificaciones más importantes es la introducida para trabajar otros contenidos no motrices, en este caso contenidos matemáticos (y para toda la UD, pero se puede hacer con otros). Operaciones básicas, ordenación de cifras en unidades, decenas y centenas... Hay otros contenidos implícitos en el juego como pueden ser: distancia de los equipos al pañuelero, número de integrantes en el grupo, orden para la asignación de números, número de puntos que conseguidos. (A2-D-MI, p. 23: semana 3)

Esto demuestra que no hay por qué ceñirse a unas reglas establecidas siempre y cuando el grupo esté de acuerdo en acatar unas reglas con las que poder jugar. (A2-D-MI, p. 15: semana 3)

En el juego de la rayuela se han trabajado contenidos matemáticos para desarrollar la competencia matemática (A2-D-MI, p. 27: semana 3)

Aunque se diseñen actividades y sesiones nunca sabes en qué medida vas a cambiar lo que tenías planeado. Si tienes buena capacidad de reacción, la flexibilidad para ajustar las actividades que requieren de reajustes hará que la clase salga mejor. Al igual que los niños pueden entender mal el juego y el resultado sea mejor que lo que habías planteado desde el principio. Menos modificarás cuanto más conozcas a la clase y las actividades. Si es algo que llevas a cabo por primera vez (como son la mayoría de las sesiones aplicadas en las unidades didácticas) esto puede ser un factor diario. No necesariamente son cambios estructurales, y sí pequeñas modificaciones que se van realizando junto con la observación de la práctica. (A2-D-MI, p. 29: semana 4)

La dificultad de hacer esto en esta segunda unidad didáctica es la disparidad de juegos en las sesiones. No se puede hacer un seguimiento de un juego si se quiere que se conozcan diversos juegos. Esto permitiría una evolución en las sesiones, en las que el alumno cada vez empieza a depender menos del maestro. Esto sería uno de los aspectos clave a tener en cuenta en una reorganización del programa que estoy llevando a cabo. Sumando a la disponibilidad de más tiempo, se podrían conseguir resultados distintos contando con todo un curso lectivo, por poner un ejemplo. Si me centrara en trabajar cosas muy concretas en una segunda propuesta basada en la primera, las posibilidades serían infinitas. En la vida profesional de un maestro, se podrían implantar nuevas propuestas cada año y no acabaría por agotar todas las posibilidades. El relacionar los contenidos con las competencias nos permite incluir otras áreas en nuestra labor docente para trabajar de forma multidisciplinar (A2-D-MI, p. 31: semana 4)

La competencia matemática se ha desarrollado mediante juegos que implicaban representaciones gráficas, percepción espacial, operaciones matemáticas, diferentes agrupaciones, utilización de ciertas propiedades de los números naturales como pueden ser los números primos o los múltiplos y divisores. La competencia social y ciudadana tiene que ver con lo expresado antes: necesitamos de otras personas para jugarlos. Con aprender a aprender podemos señalar cómo algunos juegos no se explicaban y eran intuitivos, aunque en ocasiones era necesario recordar ciertas pautas que se obviaban y que facilitaban la buena marcha del juego. (A2-D-MI, p. 33: semana 4)

Me he dado cuenta de que programo más actividades de las que se pueden llevar a cabo. Creo que lo hago para no encontrarme con la situación de no tener nada que hacer. A medida que conoces al grupo clase y diseñas sesiones vas ajustando cada vez más el tiempo de las clases. (A2-D-MI y ME. El maestro especialista opina que se los objetivos son muy pretenciosos. P. 42: semana 6)

Para unificar las sesiones y su secuencia, tanto en cada una de las sesiones como previamente al desarrollo de estas (en su diseño), se podrá especificar los contenidos, objetivos y competencias que se van a dar de forma general. Visto desde fuera, estas actividades son dispares y no tienen relación entre sí, “como si de un puzzle se tratase”. Lo que yo pretendía se ha conseguido porque al haber menos sesiones de lo deseado y de lo habitual (de 9-10 sesiones a 6 y ahora a 4) he pretendido que las actividades fuesen lo más diversas posibles para poder dar a conocer diferentes formas de entender el medio (algunas de las numerosas maneras de hacerlo). También me podría haber centrado en algo muy concreto y haberlo trabajado detenida y detalladamente a pesar el disponer de dos sesiones menos. (A2-D-MI, p. 51: semana 7)

A3. Adecuación de los materiales

El material se guarda en dos almacenes. Podemos encontrar pelotas, sticks, aros, cuerdas, colchonetas, raquetas, conos... (A3-D-MI, p. 4: día de observación)

El calentamiento ha consistido en que los propios alumnos tenían que organizar el material observando las fichas de las sesiones anteriores (las dirigidas al segundo ciclo). Para ello se han hecho cuatro grupos, cada uno encargado de un número de estación (dos estaciones, una por sesión). Han tenido que seleccionar el material que estaba colocado en el centro. Algunos alumnos se han separado del grupo, para intentar ganar tiempo y ver dónde se hallaba la otra ficha de la que se encargaba su grupo. (A.3-D-MI, p. 16: semana 2)

El primer juego que se ha desarrollado es el pañuelo. La primera diferencia que va a tener esta UD con las anteriores es el tipo de material a utilizar. Con dos simples pañuelos este juego ha sobrevivido a lo largo de los años, transmitiéndose de padres a hijos. (A3-D-MI, p. 22: semana 3)

Hay que tener en cuenta que solo se disponía de balones, del pabellón con dos porterías y dos canastas y con 17 alumnos. Los deportes que son individuales o en parejas no se podían aplicar ya que se pretendía que jugase toda la clase a lo mismo. Las reglas de esos juegos si que se tienen en cuenta, al igual que deportes en los que el equipo es de 5 componentes nada más, en este caso tenía que ser de 8 si se decidía hacer solo 2. Crear un juego entre todos puede ser una actividad cooperativa, pero después la actividad en sí puede ser competitiva, aunque no haya marcador. (A3 y A4-D-MI, p. 46: semana 6)

La solución que le quiero dar en prácticas futuras es autoconstruir material didáctico que pueda ser utilizado numerosas veces y que sea interesante y motivador para los alumnos (A3-D-MI, p. 48: semana 7)

Por mi parte ha faltado preparar los mensajes que en vez de leerlos al final se podrían haber encontrado y leído durante el rastreo. He aprovechado aun así a leerlo al final para que todos escuchasen todos los mensajes (con los títulos de “el pueblo”, “fiestas y tradiciones”, “la iglesia de San Justo y Pastor...”). En teoría si no encontraban todos los mensajes no podrían haber leído los mensajes al llegar al final, dejando incompleto el rastreo, pero no sería muy lógico hacerlo de esta manera. (A3-D-MI, p. 54: semana 8)

A4. Adecuación de la metodología: tipo de actividades, agrupamientos

A la hora de formar parejas o agrupaciones los alumnos siempre se juntan con las mismas personas. De inicio les he permitido juntarse de forma libre. Después de cambiar de rol (moldeado y moldeador) he procedido al cambio de parejas (se ha mantenido aun así los emparejamientos chico-chico y chica-chica), no sin antes hacerles ver las diferentes opción para moldear que no habían tomado y la posibilidad de hacer la semejanza a una estatua y no simplemente tomar formar aleatorias de la otra persona (A4-D-MI, p. 9: semana 1)

El objetivo era que los grupos conociesen la consigna de las estaciones y en una segunda vuelta se les introdujese la variante de las emociones (esta vez imágenes en lugar de palabras). (A4-D-MI, p. 11: semana 1)

Una pareja, para no repetir estación, ha cambiado durante el transcurso de la actividad su estación con otra pareja. A pesar de que no era necesario repetir con la misma pareja, lo han hecho, al igual que el orden de las estaciones, se ha seguido un orden lineal (solo por parte de 3 grupos han mantenido hasta el final la elección de la estación por proximidad, el resto solo en algunas). Los grupos del principio han sido propuestos por mí. Algunos alumnos intentaban cambiarse de posición dentro del corro para que les tocara con quien querían, aunque yo también puedo cambiar el orden en la asignación de números y es lo que he hecho. Pero las parejas se han formado de forma libre. Se han mantenido los dos principios que se suelen dar: compañerismo y género (chico-chico, chica-chica). Si se utilizase siempre el mismo criterio para formar grupos los alumnos solo trabajarían con 3 o 4 personas en vez de con las 16 posibilidades que el alumno tiene para escoger. (A4 y B1.6-D-MI, pp. 16 y 17: semana 2)

Por eso las sesiones se pueden agrupar en tres momentos diferentes (en los que podemos dividir o introducir partes diferentes) que según Marcelino Vaca son momento de encuentro, momento de aprendizaje y momento de despedida. (A4-D-MI, p. 18: semana 2)

La clase ha comenzado directamente con la rana y los bolos, ya que dedicar un tiempo a un calentamiento no habría tenido sentido (como en muchas otras sesiones). (A4-D-MI, p. 24: semana 3)

Como había cuatro grupos y no todos los del grupo podían pintar la rayuela a la vez, se ha repartido unos roles para que todos participasen. Una persona ha tenido que pintar las casillas, otra los números, otra encargarse de las medidas y distancias de la rayuela y por último, otra persona se encargaba de dirigir en general a todos (se le entregaba un papel a modo de plano para pintar la rayuela. (A4-D-MI, p. 28: semana 3)

Siempre se intenta que todos los niños participen en todas las actividades. Así ha sido durante el ratón y el gato y no durante calles y avenidas, ya que si todos hacían de perseguidores no daba tiempo a más. (A4-D-MI, p. 29: semana 4)

Esta es una de las dudas iniciales que presentaba el maestro especialista con el que contacte previo al desarrollo del programa. ¿En la investigación primará la reflexión sobre la actividad física o la propia práctica de la actividad física? (A4 y C2-D-ME, p. 34: semana 4)

Para hacer los grupos se ha tenido en cuenta que éstos debían ser heterogéneos. Los criterios que se han establecido es que en cada grupo tenía que haber al menos una persona que fuese de 3º, otra de 4º, un chico y una chica. Ya han trabajado en grupo y los criterios han sido cada vez distintos. Al azar, libres, empaquetándolos, mediante algún juego, nombrando a un capitán o capitana y según el orden de lista que tienen. Por tanto los agrupamientos han sido libres pero con ciertas condiciones para conseguir que el grupo fuese lo más diverso posible atendiendo a sexo y curso. Hacerlo por nivel de habilidad motriz sería etiquetar a los alumnos, señalar a los que tienen carencias y vanagloriar a los que presuntamente son más competentes en el área de Educación Física. Hacerlo según las características personales de los alumnos sería provechoso, juntando en un grupo a componentes con rasgos diferenciadores cada uno, para que cada persona pueda aportar algo al grupo y sentirse aún más importante. Para ello hay que conocer muy bien a la clase y conocer de qué manera se pueden hacer estos agrupamientos. (A4-D-MI, p. 35: semana 5)

Es cuando llega el momento de entender por qué la cooperación es muy útil para resolver muchos de los problemas que se les van apareciendo, ya que de forma individual sería muy difícil conseguir el objetivo propuesto. Las primeras clases han tratado de cooperación con grupos de trabajo muy pequeños, de 2 a 5 componentes. Durante la sesión anterior se propuso una actividad con dos grupos (uno de 8 y otro de 9). Hoy el grupo clase, de 10 alumnos, ha sido el grupo de trabajo. Mañana, última clase de esta unidad didáctica, será el grupo clase de todo el segundo ciclo (17 alumnos) los que sean partícipes del mismo objetivo en un mismo grupo. Cuanto más grande es el grupo, menos responsabilidad tiene el alumno de resolver el problema grupal desde una iniciativa individual, habrá más probabilidades de que delegue las funciones de liderazgo o de toma de decisiones a los demás (se reproducen esquemas clásicos del trabajo competitivo y estructuras de grupo jerarquizadas). (A4-D-MI, p. 44: semana 6)

El tiempo cuando estás fuera del pabellón se controla de otra manera. Te debe preocupar antes de llevar la sesión a la práctica y te debe despreocupar cuando la realizas. Diseñar algo coherente y que dé tiempo a hacerlo es fundamental. Por eso es muy recomendable hacer de manera previa la ruta de senderismo si se da el caso, el trazado de la prueba de orientación, calcular los tiempos estimados en ir de un sitio a otro. (A4-D-MI, p. 51: semana 7)

Para ayudar a que los alumnos hubiesen estado más implicados habría que cambiar no los contenidos ni las actividades sino el modo de llevarlo a cabo. En vez de preguntar yo las cuestiones que he preparado, preparar algún juego en el que tuviesen que establecer relaciones o un juego en el que un grupo preguntase a otro para ir obteniendo puntos (con preguntas fáciles de entender pero que impliquen un grado de dificultad para que sean contestadas). (A4-D-MI, p. 53: semana 8)

5.2.- ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN

5.2.1.- Competencias docentes

B1.1. Claridad en las explicaciones

Se les ha explicado que en realidad se trata de una investigación en la que se van a trabajar diferentes competencias básicas (término que aún no ubican adecuadamente) a través de la actividad física. [...]. No tienen muy claro de qué se trata exactamente, por eso el reto va a ser llevar a cabo actividades sencillas con explicaciones claras. (B1.1-D-MI, p.4: día de observación)

En ocasiones interesa que esperen a que la explicación se prolongue ya que no se ha dicho toda la información necesaria para que sepan qué es lo que hay que hacer. Hay que estar atento e inmediatamente se avisa para que la clase no se disperse. (B1.1-D-MI, p. 7: semana 1)

El lenguaje utilizado es muy importante a la hora de hablar con los niños. Se tiene que adecuar a su vocabulario, pero además debe contribuir al enriquecimiento de éste. Hablar sencillo no quiere decir hablar pobre. Siempre explico con oraciones simples y palabras fáciles. Pero no intento evitar palabras más complejas que definen mejor lo que quería decir. Siempre están preguntando, enseguida quieren saber qué es lo que has querido decir si has utilizado una palabra que no entienden. Cuando se trata de ocasiones en las que no se atreven a preguntar qué has querido decir (suele manifestarse con un silencio y caras raras), es tu función como maestro percibir esas situaciones para cambiarlas volviendo a utilizar otras palabras o ejemplos diferentes en tu explicación. Por otra parte, seguimos estando muy arraigados a la explicación con un lenguaje oral o escrito hacia nuestros alumnos. (B1.1-D-MI, p. 12: semana 1)

Retos, cooperación, gesto técnico, son palabras que he usado durante la clase y que los alumnos no dominan o no entienden. Al empezar la clase no recordaban que trabajamos con “retos cooperativos” durante la primera sesión. Se debe, pienso yo, a que no han incluido esas palabras en su vocabulario, a pesar de que por separado (reto y cooperar) si que deducen el significado de cada una de estas palabras. Dado que aunque no se sepan la definición de diccionario, están poniendo en práctica lo que se pretende que aprendan, no es tan importante que recuerden los conceptos por el simple hecho de nombrarlos o explicarlos, sino más bien que los practiquen y que los recuerden y tengan en cuenta porque lo han vivido (B1.1-D-MI, p. 38: semana 5)

A medida que van pasando las clases, mando menos y dejo hacer más. Las explicaciones intento que sean pocas y lo más claras posibles. (B1.1-D-MI, p. 43: semana 6)

B1.2. Organización del tiempo y el espacio

Al mismo tiempo el espacio del pabellón se ha ido reduciendo para poder enlazar con la siguiente actividad, que consistía en una preparación de la actividad principal (B1.2-D-MI, p. 9: semana 1)

La clase de hoy se ha caracterizado por la organización del tiempo. Concretamente durante las estaciones. La diferencia con la primera sesión ha sido que además de controlar la organización de las estaciones (son cuatro) por tiempo, éste ha sido de 5 minutos en vez de 8 minutos (acortado porque no daba tiempo). Si volviesen a ser otros 5 minutos, teniendo en cuenta que las clases siempre empiezan con 5 o 7 minutos de retraso, a penas quedaría tiempo para la asamblea, ya que se utilizan otros 5 minutos para que se cambien y la vuelta a clase. Es por eso que en la segunda vuelta ha faltado una estación por realizar, ya que si no, no hubiese dado tiempo a hablar sobre la sesión. La solución se halla en diseñar sesiones de 50 minutos. A pesar de que las clases son de 1 hora, hay que concebirlas como clases de 50 minutos para que no haya un desfase de 10 minutos y no de tiempo a realizar lo que se tenía previsto. (B1.2-D-MI, p. 11: semana 1)

Algunas de las sesiones requieren del patio como espacio. Si no es posible por el mal tiempo, compraré cinta aislante o similar para poder sustituirlo por la tiza y usarlo en el pabellón. (B1.2-D-MI, p. 21: mail)

La organización del espacio y la utilización de medidas eran importantes para que la rayuela pintada fuese lo suficientemente grande como para saltar en las casillas y lo suficientemente pequeña como para que los saltos no fuesen demasiado grandes. (B1.2-D-MI, p. 27: semana 3)

B1.3. Feedback aportado

Tras la realización del primer ejercicio, los niños han tenido que desplazarse hacia otras colchonetas, pasar por detrás de una silla para repetir el ejercicio en otras colchonetas iguales y terminar en el sitio en el que han comenzado (en el cual el maestro supervisa los movimientos, da pautas de seguridad y aporta feedbacks). (B1.3-D-MI, p. 4: día de observación)

Los feedbacks se han realizado durante el desarrollo de la parte principal de la sesión. Me acercaba para redirigir aspectos en los que los alumnos tenían dudas, como por ejemplo el significado de alguna de las palabras referentes a sentimientos, la necesidad de compartir el sentimiento con los compañeros para poder realizar la actividad de diferentes maneras (B1.3-D-MI, p. 8: semana 1)

B1.4. Tiempo de aprendizaje y de implicación motriz

El tiempo de acción motriz ha sido de 40 minutos. El pequeño grupo y las parejas permiten que ese tiempo sea real y el alumno esté en constante movimiento, sin esperas. Lo único que me gustaría modificar es el tiempo de cambio que tienen entre una estación y otra. Es fijo. Quizá no les dé tiempo a completar todas las posibilidades que habían pensado con unos materiales o les sobre el tiempo en otra actividad. Una de las razones por las que se hace es que se pretende que conozcan todas y no se preocupen por autorregularse el tiempo para conseguir el objetivo de conocer todas. Además, al no haber estaciones libres, tiene que haber una limitación de tiempo para que las parejas no se queden esperando a que otra termine (B1.4-D-MI, p. 17: semana 2)

No ha habido tiempo y en 45 minutos de práctica motriz la repartición del tiempo ha sido de 25 y 20. Se podía haber dedicado la sesión a un solo a los bolos, pero entonces no habrían conocido la rana (gracias a que he podido disponer de ella) y no habrían utilizado una manera distinta de contar las puntuaciones. (B1.4-D-MI, p. 25: semana 3)

B1.5. Logro de un buen clima y control de aula

Cuando se plantean actividades en la que el alumno se puede expresar más libremente que cuando todo es dirigido o asignado, sucede que hay una aparente pérdida de control de aula, promovida por la visión que tenemos los maestros de ver a los alumnos cumplir todo aquello que nosotros les decimos. No es incompatible con que el alumno tenga su cuerpo más libre durante la realización de las actividades con la organización de tiempo y espacio (B1.5 y B1.6-D-MI, p. 9: semana 1)

Uno de los problemas comentados en la asamblea ha sido el griterío que algunos alumnos han mantenido durante bastante parte de la clase a pesar de haberles hecho ver que era molesto. (B1.5-D-MI, p. 18: semana 2)

Durante la orientación con el mapa he dejado que se perdieran (vamos siempre en grupo), ya que si les llevo yo no lo habrían utilizado ni aprendido a ubicarse. Aunque conocen el pueblo, el hecho de ubicarse en el mapa resulta algo más complicado. Se han fijado en el nombre de las calles principalmente y después las han ubicado en el mapa. Las preguntas que se han formulado están relacionadas con la salud y sus hábitos. Gran parte de la clase no se ha enterado de prácticamente nada, ni de las preguntas que se han formulado ni de las respuestas que han dado los compañeros. El entorno no parece un entorno de aprendizaje y no les he visto que se hayan involucrado todo lo que podían haber hecho. (B1.5-D-MI, p. 52: semana 8)

B1.6. Rutina y organización en el aula

Acerca del control de la clase, el maestro prefiere no intervenir para que la autoridad que yo pueda ejercer sobre ellos no sea desprestigiada. Cada comportamiento inadecuado que yo observe deberá ser cortado de inmediato para no tener que recurrir a un gran enfado posteriormente. Aunque yo de las clases el maestro estará observando con cierta distancia para que los alumnos no recurran a él en caso de dudas, sino que acudan a mí (B1.6-D-MI, p. 5: día de observación)

Al inicio de la clase los niños se han colocado en el centro del pabellón donde habitualmente comienzan las clases. Están acostumbrados a que cada vez el calentamiento lo dirige una persona. Al introducir una novedad en el calentamiento (tanto cambiar el orden empezando con movilidad articular y desplazamientos o carrera) he tenido que dirigirlo yo, aunque en la próxima sesión serán los niños los que tengan que ser responsables de esta parte (B1.6-D-MI, p. 6: semana 1)

Al igual que la disposición esparcida del principio, son pequeñas rutinas las que se pueden ir introduciendo cada día para que se acostumbren a una rutina para hacer más fácil el procedimiento de salir de clase, coger el material, llegar al pabellón, cambiarse, colocarse adecuadamente en corro en la misma parte central para el inicio y final de la clase, la parte de calentamiento (la cual muchas veces desaparecerá para dar importancia a la actividad principal) y la asamblea final. (B1.6-D-MI, p. 8: semana 1)

Durante el transcurso de las actividades, algunos grupos no han funcionado demasiado bien: pequeños conflictos que no permiten que la actividad se desarrolle. Tales como asignar posición para hacer la actividad, no realizar la actividad adecuadamente (no tomándola en serio) porque en ocasiones hay falta de “vigilancia” del maestro. (B1.6-D-MI, p. 12: semana 1)

Las rutinas generales que se instauran desde el principio, aunque se asimilen, hay que tenerlas en cuenta para que no se conviertan en obligación o deriven en acciones sin sentido. Por otra parte, la frecuencia de toma de fotografías y vídeos ha disminuido un poco, a pesar de que yo creyese que iba a aumentar. Este es un aspecto a mejorar para la segunda mitad del programa. Además, otra cosa que ha sucedido ha sido que la clase ha terminado dos minutos más tarde, en vez de finalizar cinco minutos antes, tiempo utilizado para que los alumnos se cambien y vayan a clase. (B1.6-D-MI, p. 33: semana 4)

Al inicio de la clase se ha vuelto a recordar lo que estamos haciendo, como rutina diaria para ayudarles a ubicarse. A medida que pasan los días, son capaces de aportar ideas más completas y precisas sobre lo que estamos haciendo. Durante las UD anteriores pasó lo mismo. Al principio tenían bastantes lagunas e imprecisiones para poder definir lo que estaban haciendo, pero a medida que pasan las sesiones son capaces de poder explicar a los demás compañeros las características principales de las actividades llevadas a cabo. (B1.6.-D-MI, p. 45: semana 6)

La clase ha estado muy distendida y cuando se trata de trabajar contenidos más teóricos se esfuerzan menos. (B1.6 y B1.7-D-MI, p. 52: semana 8)

B1.7. Relación con el alumnado

Mi labor consistía en dejarles libertad de entre los temas propuestos, pero a la vez, hacer de guía en caso de que no supiesen cómo o por donde continuar para la toma de decisiones que requiere la actividad de representación. He trabajado en cada uno de los dos grupos (de cinco personas, formados por mí para evitar lo que suele suceder siempre) de forma alternada. No se ha procedido a la parte de representación hasta que lo han tenido claro y lo han ensayado, aprovechando el tiempo hasta la casi finalización de la clase (B1.7-D-MI, p. 10: semana 1)

Antes de dejarles empezar, se les ha recordado que había que utilizar correctamente el material y que sería inapropiado tener que usar castigos de tiempo. He tenido que utilizar uno, pero no para que se sentasen y no hiciesen nada, sino para que observasen cómo otros grupos hacían la actividad y para que aprendiesen mediante la observación el uso adecuado del material y del espacio. (B1.7 y B2.4-D-MI, p. 16: semana 2)

Puedes seguir señalándolo con un dedo, ignorarlo, o saber si puedes hacerle partícipe del aprendizaje ofreciéndole oportunidades para que se exprese. (B1.7-D-MI, p. 17: semana 2)

Uno de los niños de la clase no podía hacer esfuerzos físicos esta mañana. Es algo que no le ha gustado ya que las clases de Educación Física son una gran motivación para él; se pueden mover y sentirse con más autonomía corporal que cuando están sentados en clase. Dada que la sesión de hoy iba dirigida a los juegos de persecución, no se le ha permitido participar ya que correr iba a empeorar su dolencia, aunque él insistiese en que sí que podía hacer ejercicio. (B2.3 y B1.7-D-MI, p. 29: semana 4)

5.2.2.- Aprendizaje del alumnado

Con este análisis se estudian mediante transcripción y síntesis las respuestas de las fichas de evaluación realizadas por los alumnos.

CUENTOS MOTORES

¿Qué he aprendido?

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Relacionarme con los demás a través de los sentimientos</i>	
<i>A trabajar en equipo y a ayudar a los demás</i>	7
<i>Que tenemos que hacer deporte</i>	
<i>No hay que pelearse</i>	
<i>Juegos tradicionales</i>	
<i>A tomar decisiones por mí misma</i>	
<i>Que se puede jugar moviendo el cuerpo y con sentimientos</i>	
<i>Que tenemos que hacerlo todo bien</i>	
<i>A estar con todos y mezclarnos</i>	
<i>He aprendido a jugar a juegos nuevos</i>	
<i>A expresar más sentimientos</i>	
<i>A hacer Educación Física con sesiones divertidas</i>	

¿Cómo lo he aprendido (tipo de actividades)?

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>A través de juegos y estaciones</i>	
<i>Hacer zig-zag con la cuerda y la pelota y jugar a los bolos</i>	2
<i>Haciendo actividades que se hacen en grupo</i>	
<i>Pues lo he aprendido practicando</i>	
<i>Jugando. Saltar a los aros sin tocar el agua</i>	2
<i>Niños-robot y vamos al museo y al cine</i>	3
<i>Con actividades físicas y movidas</i>	2
<i>Moviendo el cuerpo y haciendo sentimientos</i>	

¿Cómo han sido las actividades (individuales, en pareja, grupales)? Pon los ejemplos:

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>En pareja: vamos al cine, inventamos actividades En grupo: el niño-robot, el robot-niño, niños otra vez, vamos al cine.</i>	3
<i>Muy divertidas: jugar a los bolos</i>	
<i>Espejo: divertida, sombra: difícil, y los de las estaciones divertidas</i>	
<i>Las colchonetas, los conos, las cuerdas, hacer zig-zag con el balón y las cuerdas</i>	
<i>Ha molado mucho jugar en equipo</i>	
<i>El segundo día fue grupal, el tercero en pareja y nunca lo hemos hecho solos</i>	
<i>Grupales como por ejemplo de construir una historia</i>	
<i>En pareja por ejemplo lo de los espejos y en grupales por ejemplo lo de las estaciones</i>	
<i>En pareja con mis compañeros</i>	
<i>Grupales, jugar a juegos que te ponían en unas esquinas en las tarjetas...</i>	
<i>Grupales: hacíamos equipos y nos daban sentimientos y los compartíamos</i>	
<i>En pareja y en grupos de 2, 5, 8, 9.</i>	

Aspectos a mejorar

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>No nada hay que mejorar</i>	9
<i>Tratar el material bien</i>	4
<i>La iniciativa personal</i>	
<i>Que cuando hacemos las estaciones y nos daban una tarjeta de los sentimientos hacerlo porque algunos grupos no lo hacían</i>	

Aspectos a mantener

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Hay que mantener todos igual</i>	4
<i>La colaboración en grupo</i>	3
<i>El orden</i>	
<i>Lo de los espejos y sombras, fotografías y pañuelo</i>	
<i>Jugar todos juntos</i>	2
<i>Sin pelearnos y sin tratar las cosas mal</i>	
<i>Que siga siendo divertido</i>	

Actividad que más me ha gustado

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Niños otra vez</i>	
<i>Jugar a los bolos</i>	
<i>El niño-robot</i>	
<i>Las colchonetas</i>	
<i>Todas me han gustado</i>	2
<i>La actividad cultural y artística</i>	
<i>La de las estaciones</i>	2
<i>Vamos al cine</i>	
<i>Inventamos actividades</i>	2
<i>Las asambleas</i>	
<i>La de saltar en los aros</i>	
<i>Lo de las fotos</i>	

Actividad que menos me ha gustado

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Ninguna</i>	9
<i>Vamos al cine</i>	
<i>Los balones</i>	
<i>El pañuelo</i>	
<i>La de los grupos de sardinas</i>	
<i>Tratar mal el material</i>	
<i>Hablar porque me daba vergüenza</i>	

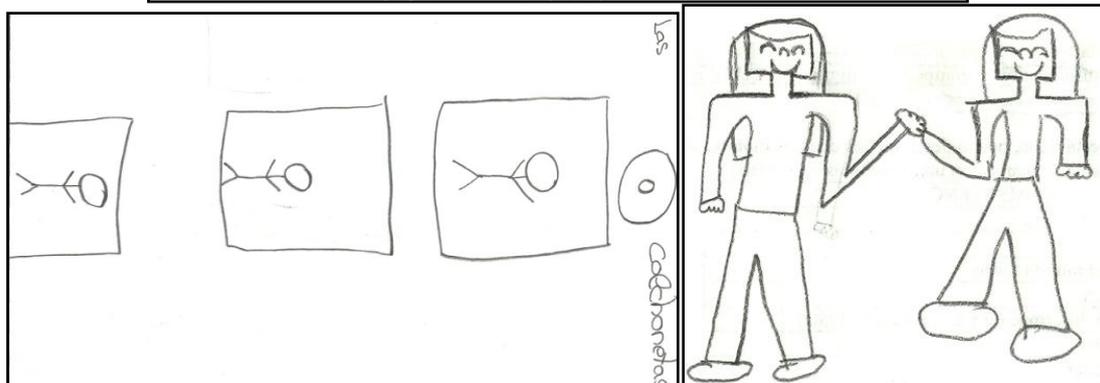
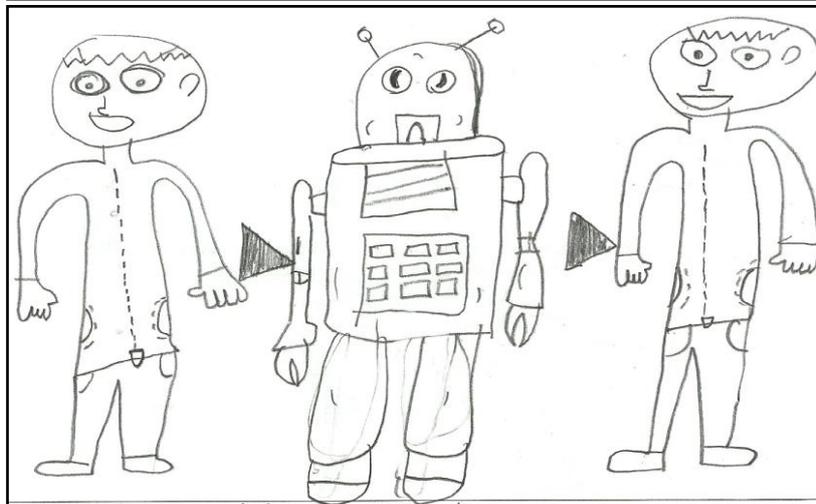
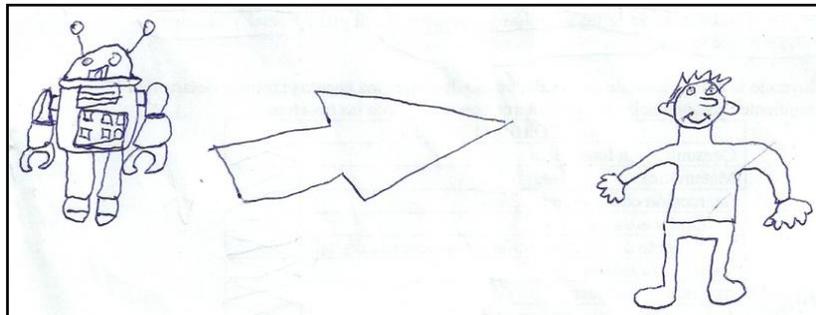
Competencias desarrolladas en la UD

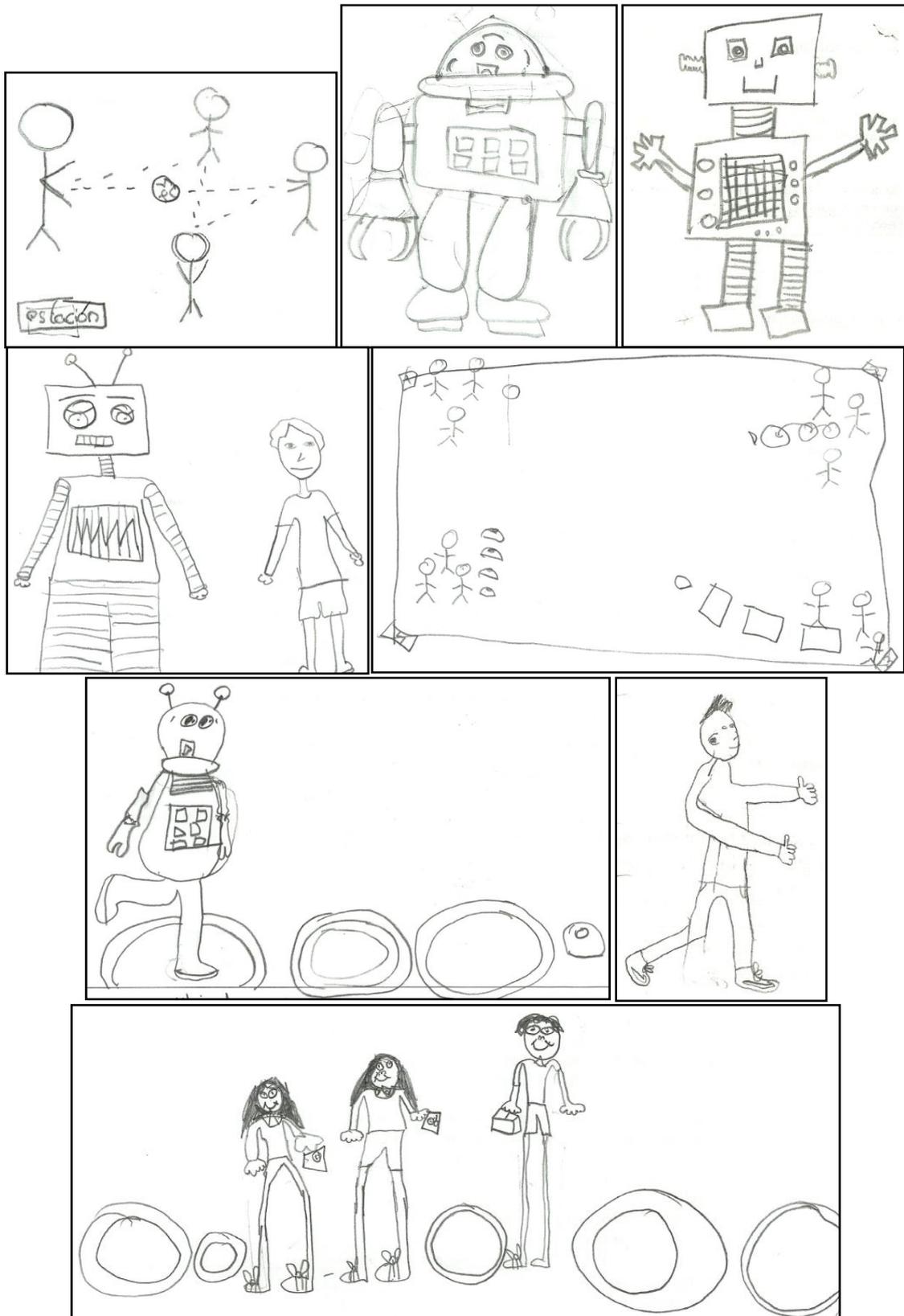
CCBB	ALUMNOS																	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	X	X	/	/	X	X	X	/	/	X	X	/	/	X	X			9 de 15
2	X	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	X	/	X			3 de 15
3	X	/	/	/	X	/	X	/	/	X	X	X	X	X	X			9 de 15
4	X	X	/	/	X	X	X	/	/	X	X	X	X	/	X			10 de 15
5	/	/	/	/	X	X	X	/	/	/	X	/	/	/	X			5 de 15
6	X	X	/	/	X	X	X	/	/	X	/	X	/	/	X			8 de 15
7	X	/	/	/	X	X	X	/	/	X	/	X	/	X	X			8 de 15
8	X	X	X	X	X	X	X	/	/	X	X	X	X	/	X			12 de 15
TOTAL	7	4	1	1	7	6	7	0	0	6	5	5	4	3	8			

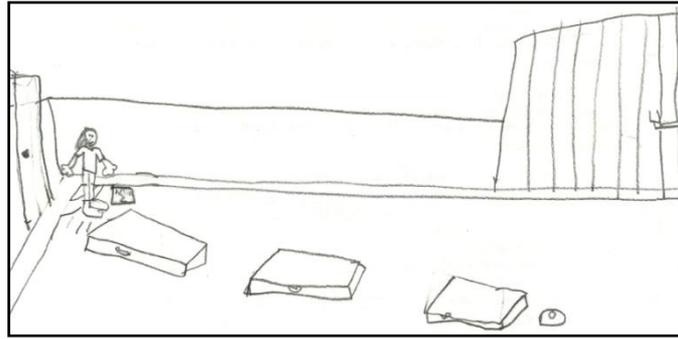
Esta ficha de evaluación la entregaron 15 alumnos de 17

COMPETENCIAS	
Comunicación lingüística	1
Matemática	2
Interacción con el mundo físico	3
Cultural y artística	4
Tratamiento de la información y competencia digital	5
Social y ciudadana	6
Aprender a aprender	7
Autonomía e iniciativa personal	8

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS







JUEGOS TRADICIONALES

¿Qué he aprendido?

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Los juegos a los que jugaban mis padres</i>	2
<i>Los juegos son muy divertidos</i>	2
<i>A respetar a los demás</i>	
<i>Que no se necesitan muchas cosas para jugar a algo</i>	3
<i>He aprendido juegos nuevos que no sabía que existían como tutti frutti</i>	2
<i>A jugar sobre todo en equipo</i>	3

¿Cómo lo he aprendido (tipo de actividades)?

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Con los bolos, la rana, calles y avenidas, carreras de chapas, etc.</i>	2
<i>En pareja, grupales...</i>	3
<i>Practicando, como el tutti frutti</i>	2
<i>Diciéndolo a mis padres</i>	
<i>En grupo, sin mucho material</i>	
<i>Con actividades de antes, jugando a juegos tradicionales</i>	2
<i>Divertidas y entretenidas</i>	
<i>A través de juegos y sesiones</i>	
<i>Sumando, hablando, multiplicando...</i>	
<i>Con una tiza se pintan cuadrado y tienen que ir diciendo por ejemplo frutas</i>	

¿Cómo han sido las actividades (individuales, en pareja, grupales)? Pon los ejemplos:

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>La mayoría de las veces grupales pero en algunas hemos jugado en pareja</i>	2
<i>Casi todas grupales como la comba o el pañuelo e individuales como la rana</i>	5

<i>Hacíamos dos grupos y cada niño es un número y se pone uno en el centro y dice (1) y va a por el pañuelo</i>	
---	--

Aspectos a mejorar

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Todo están bien</i>	4
<i>Que no hay que molestar, respetar a los demás</i>	2
<i>Respetar el juego</i>	
<i>Más juegos</i>	
<i>Lo de la rayuela salir cuando haga algo mejor (temperatura)</i>	
<i>En la sesión de la rana creo que debe de estar más cerca</i>	
<i>Autonomía e iniciativa personal</i>	
<i>No molestar al profe cuando está hablando</i>	

Aspectos a mantener

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>No gritar</i>	
<i>El orden</i>	
<i>Todo</i>	
<i>Que siga siendo divertido</i>	
<i>Los ejercicios grupales, jugar en equipo</i>	5
<i>Creo que se pueden mantener más o menos así como están todas</i>	
<i>Jugar bien a todos los juegos</i>	
<i>Seguir aprendiendo con esos juegos</i>	

Actividad que más me ha gustado

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>La carrera de chapas</i>	2
<i>El pañuelo</i>	3
<i>La rayuela</i>	
<i>Tutti frutti</i>	2
<i>Juegos de persecución</i>	
<i>Me han gustado todas</i>	3
<i>La rayuela</i>	

Actividad que menos me ha gustado

RESPUESTAS	SE REPITE
Calles y avenidas	
La rayuela	4
Los juegos de persecución	
Ninguna	4
La comba	

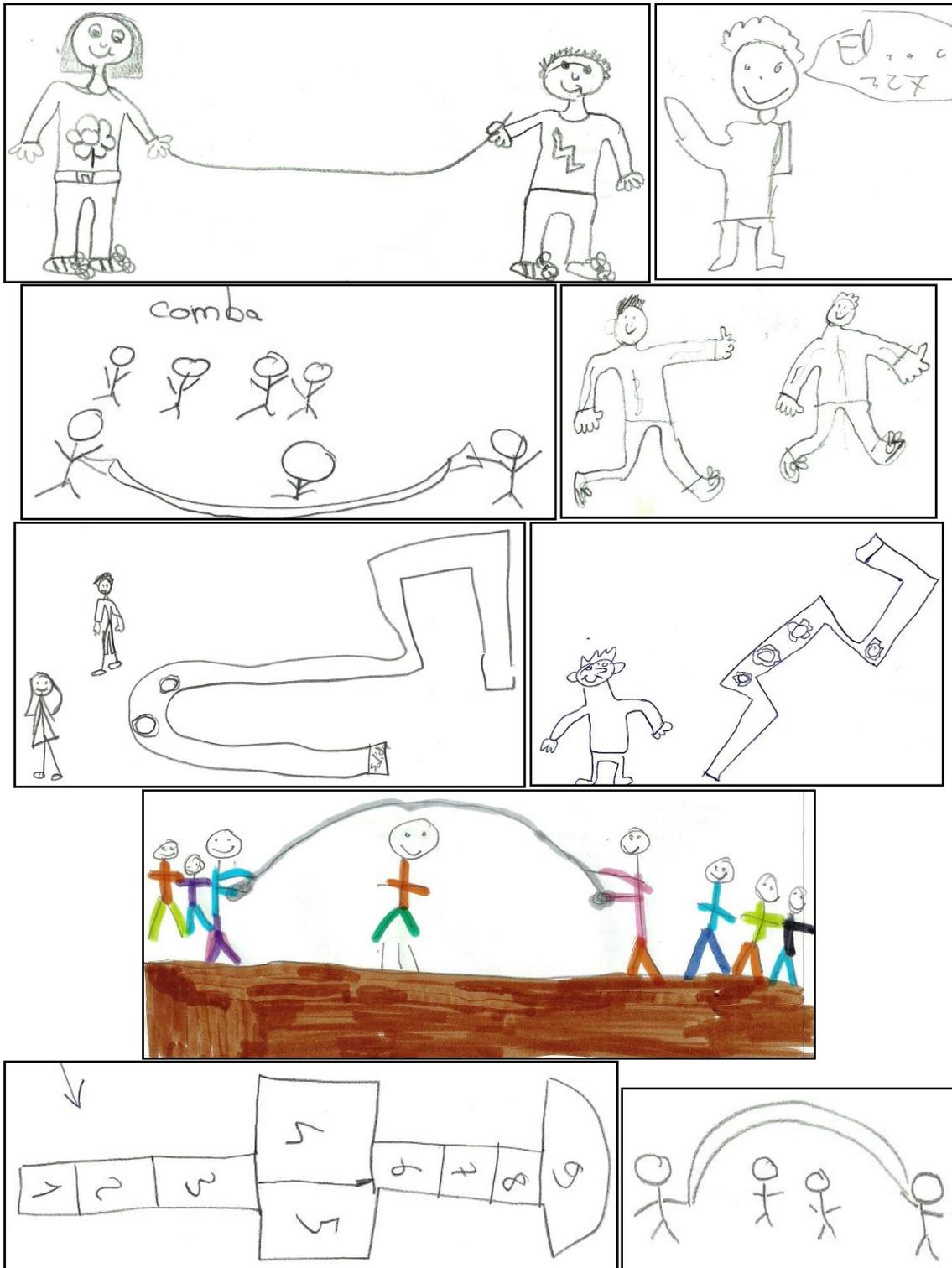
Competencias desarrolladas en la UD

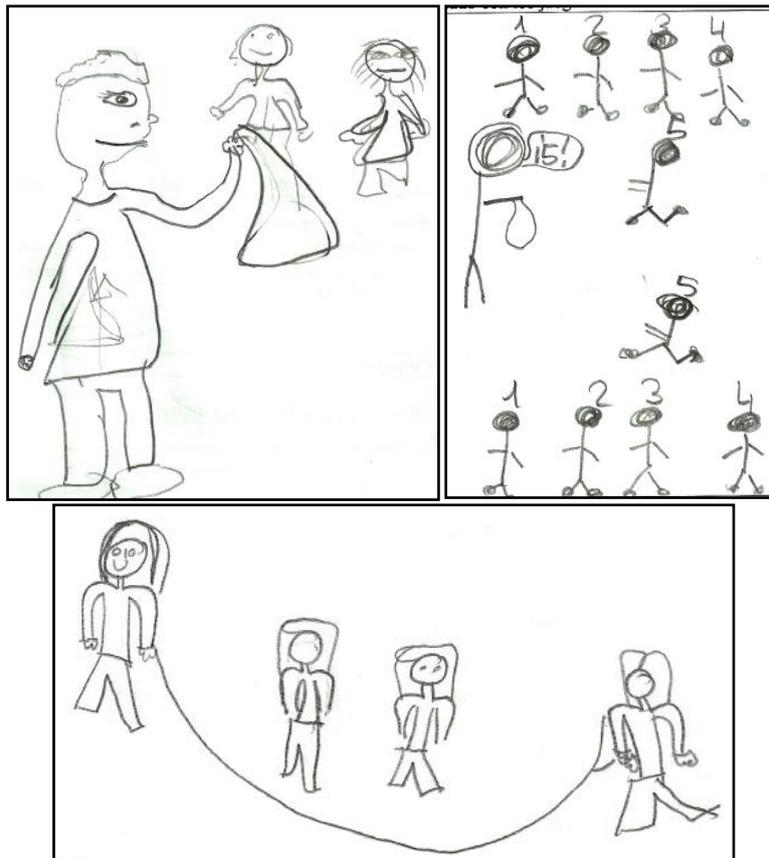
CCBB	ALUMNOS																	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	X	X	/	X	X	/	/	X	X	X	/	X						8 de 12
2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	/	X	X						11 de 12
3	X	X	/	X	/	/	X	X		/	X	X						7 de 12
4	X	X	/	X	/	X	/	X		X	X	X						8 de 12
5	/	/	/	/	/	/	/	/		X	/	X						2 de 12
6	/	X	X	/	X	X	X	X	X	/	/	X						8 de 12
7	X	X	/	X	X	/	X	X	X	/	X	X						9 de 12
8	/	X	X	X	X	/	X	X	X	X	/	X						9 de 12
TOTAL	5	7	3	6	5	3	5	7	5	4	4	8						

Esta ficha de evaluación la entregaron 12 alumnos de 17

COMPETENCIAS	
Comunicación lingüística	1
Matemática	2
Interacción con el mundo físico	3
Cultural y artística	4
Tratamiento de la información y competencia digital	5
Social y ciudadana	6
Aprender a aprender	7
Autonomía e iniciativa personal	8

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS





RETOS COOPERATIVOS

¿Qué he aprendido?

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>A pensar antes de actuar</i>	
<i>He aprendido algunos juegos nuevos</i>	
<i>A jugar con los compañeros</i>	2
<i>Que para ganar no hace falta competir</i>	
<i>Que se necesita esfuerzo para conseguir las cosas</i>	

¿Cómo lo he aprendido (tipo de actividades)?

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Pensar antes de actuar</i>	
<i>Explicando, hablando las cosas</i>	
<i>Los he aprendido jugando con todos los compañeros</i>	
<i>El puzzle</i>	
<i>Actividades de movimiento</i>	
<i>Haciendo retos</i>	

¿Cómo han sido las actividades (individuales, en pareja, grupales)? Pon los ejemplos:

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Siempre grupales o en pareja</i>	5
<i>En pareja: divertidos y entretenidos</i> <i>Grupales: algunos un poco difíciles, pero divertidos</i>	

Aspectos a mejorar

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Que en las charlas no hablamos</i>	
<i>Creo que está todo bien</i>	2
<i>Que no hagamos competiciones porque son juegos cooperativos y hay que jugar en equipo</i>	
<i>Escuchar porque luego hacemos mal todos los juegos</i>	
<i>Que cuando pregunta el profesor no conteste solo uno</i>	

Aspectos a mantener

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Todos</i>	3
<i>Jugar todos juntos, sin peleas y sin tratar las cosas mal</i>	
<i>Los deportes</i>	
<i>Los ejercicios grupales, el trabajo en equipo</i>	2

Actividad que más me ha gustado

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Inventamos un juego</i>	
<i>Me han gustado todas</i>	2
<i>El juego de los diferentes retos</i>	
<i>Los juegos cooperativos</i>	
<i>Marcador colectivo</i>	

Actividad que menos me ha gustado

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Marcador colectivo</i>	
<i>Ninguna</i>	4
<i>Inventamos un juego</i>	

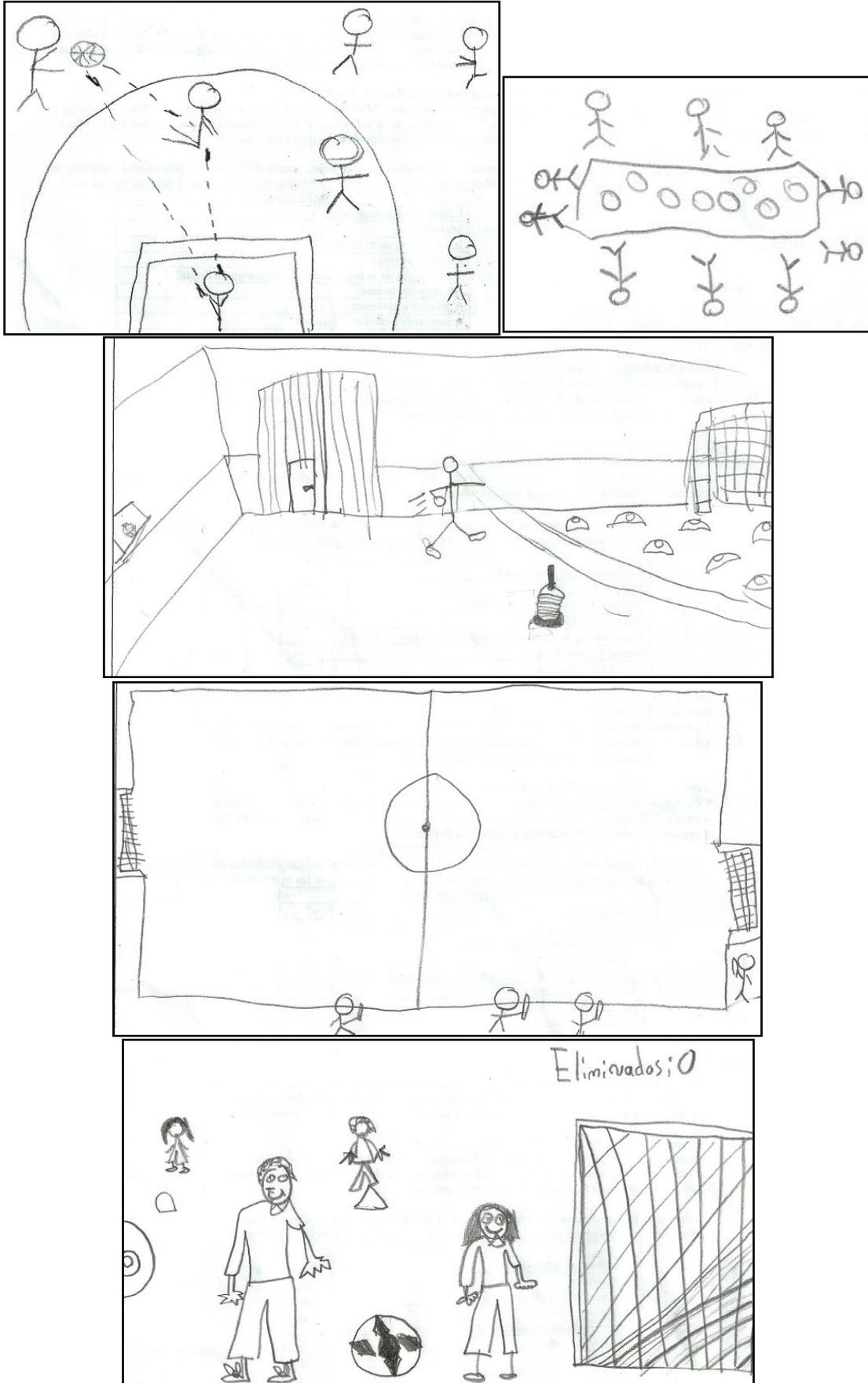
Competencias desarrolladas en la UD

CCBB	ALUMNOS																	TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
1	X	X	/	X	X	X													5 de 6
2	X	X	/	/	X	/													3 de 6
3	X	X	/	X	/	/													3 de 6
4	/	X	/	X	X	/													3 de 6
5	/	/	/	X	X	/													2 de 6
6	X	/	/	X	X	X													3 de 6
7	X	X	/	X	X	/													4 de 6
8	/	X	/	X	X	X													4 de 6
TOTAL	5	6	0	7	7	3													

Esta ficha de evaluación la entregaron 6 alumnos de 17

COMPETENCIAS	
Comunicación lingüística	1
Matemática	2
Interacción con el mundo físico	3
Cultural y artística	4
Tratamiento de la información y competencia digital	5
Social y ciudadana	6
Aprender a aprender	7
Autonomía e iniciativa personal	8

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS



ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL

¿Qué he aprendido?

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>A jugar bien</i>	
<i>Que hay que reciclar y reutilizar las cosas</i>	2
<i>He aprendido muchas cosas con los juegos</i>	2
<i>Ha orientarme en el pueblo</i>	7
<i>A cuidar el medio ambiente</i>	2
<i>A trabajar en equipo</i>	2
<i>Que hay que comportarse bien</i>	
<i>Cómo estar sano</i>	
<i>Educación vial</i>	
<i>Que se pueden hacer cosas en la calle y no estar encerrado</i>	

¿Cómo lo he aprendido (tipo de actividades)?

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>El de las señales en el suelo</i>	
<i>Saliendo a la calle, en el medio ambiente</i>	5
<i>El del mapa y buscar la pista</i>	2
<i>Recorriendo</i>	
<i>Con fotografías y con mapas</i>	2
<i>Con orientación</i>	2
<i>Escuchando, dibujando</i>	
<i>Individualmente</i>	
<i>Buscando formas de reciclar</i>	
<i>Dando clase en la calle</i>	

¿Cómo han sido las actividades (individuales, en pareja, grupales)? Pon los ejemplos:

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>En grupo y en parejas</i>	10
<i>Divertidas y entretenidas</i>	2
<i>La pista, el mapa, fotografías</i>	2
<i>Bueno, no han estado mal, han estado genial</i>	
<i>Solo en pareja</i>	

<i>Individuales</i>	3
<i>Nos enseñaba fotos y nosotros teníamos que ir a ese sitio</i>	

Aspectos a mejorar

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Nada, todo ha estado muy bien</i>	13
<i>No tirar el material</i>	
<i>No ir corriendo</i>	
<i>Hacer más caso, colaborar y participar en las preguntas</i>	

Aspectos a mantener

RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Todo</i>	6
<i>Trabajo en equipo</i>	2
<i>Que siga siendo divertido</i>	2
<i>El orden</i>	2
<i>Respetar a los demás</i>	2
<i>No adelantar al profesor</i>	
<i>Seguir consiguiendo cambiar nuestro comportamiento</i>	

Actividad que más me ha gustado

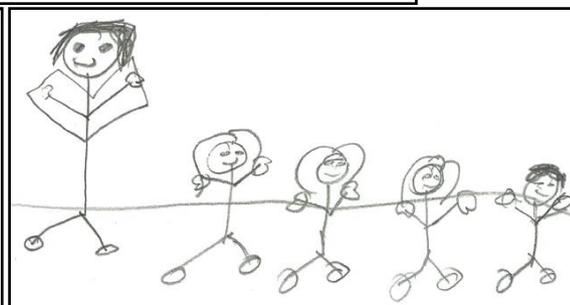
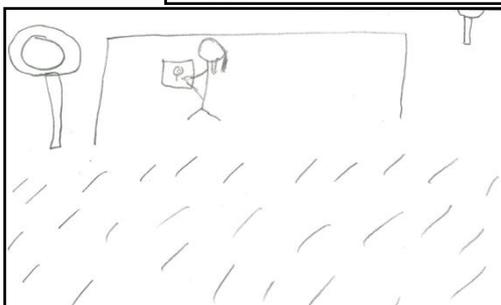
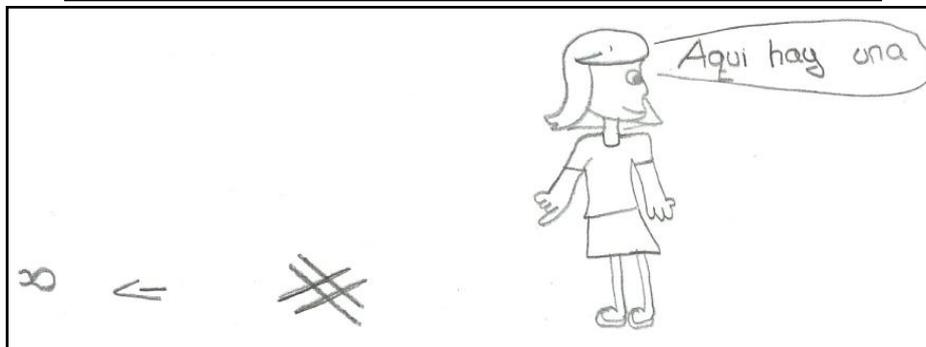
RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Salir a la calle</i>	
<i>Seguir las pistas</i>	
<i>Todas</i>	10
<i>Orientarme en el mapa</i>	
<i>La de higiene</i>	
<i>Educación vial</i>	

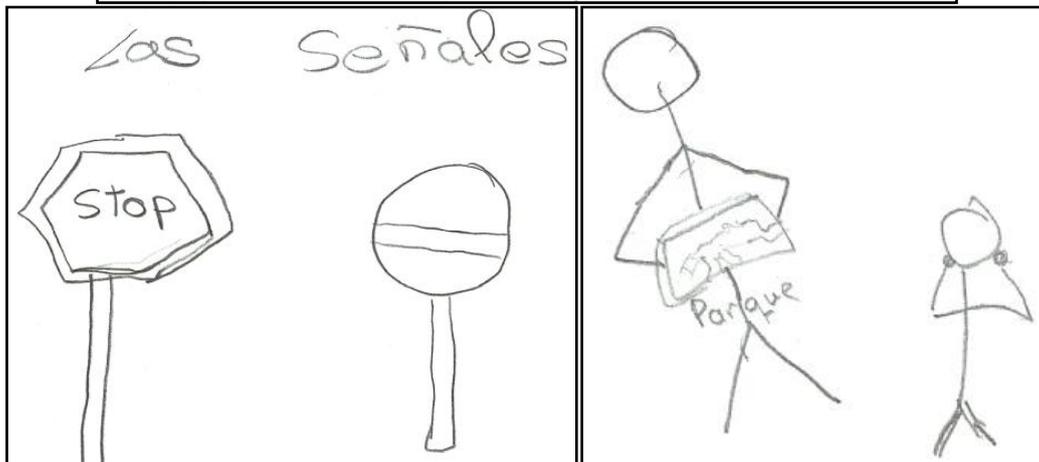
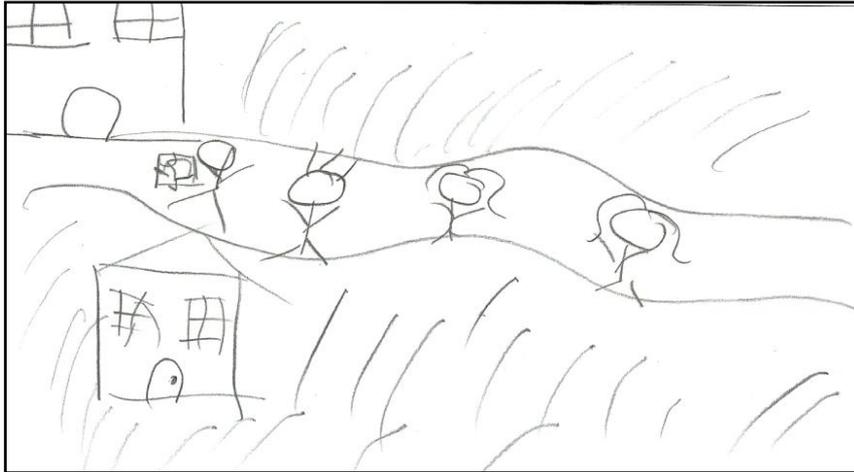
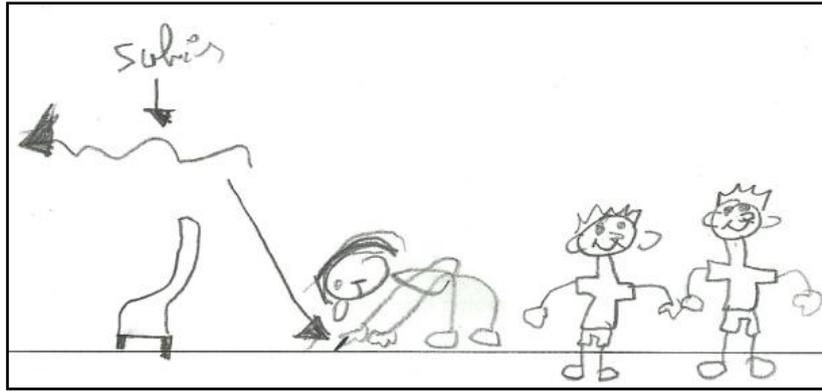
Actividad que menos me ha gustado

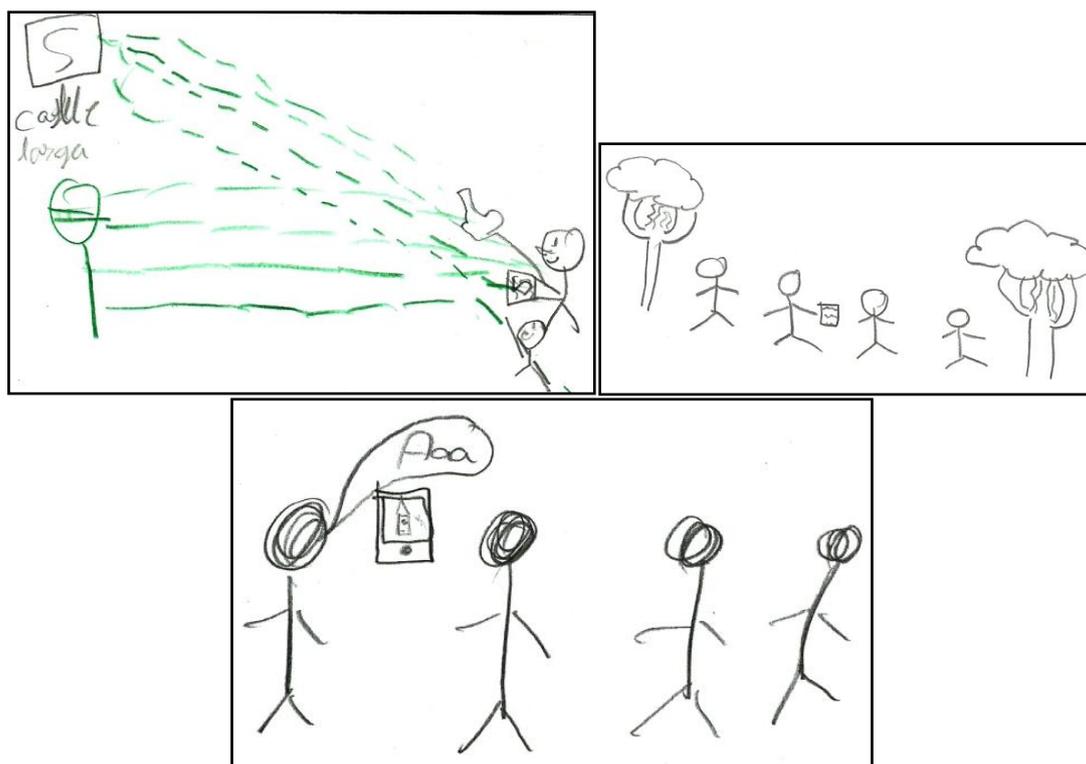
RESPUESTAS	SE REPITE
<i>Estar en el pabe</i>	
<i>El del mapa</i>	
<i>Ninguna</i>	10
<i>Educación ambiental</i>	

Esta ficha de evaluación la entregaron 17 alumnos de 17

ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS







B2.1. Comprensión de actividades, creencias, ideas...

Los cuentos motores tienen el objetivo de dar vida a una narración que expresamos a través de nuestro cuerpo. En la asamblea, al preguntar una posible definición, un alumno ha levantado la mano pero no ha contestado y ha dicho que “la mano la he levantado en el momento equivocado” ya que no quería o no sabía responder. Una alumna, ha dicho que los cuentos motores son cuentos vivos, refiriéndose a las historias que en vez de ser leídas, son vividas. Para que surjan preguntas en las asambleas les hay que proporcionar temas de los que hablar, si no, no van a preguntar nada, a no ser que sea algo que realmente quieran preguntar. El obligarles a formular preguntas es un esfuerzo que ayudará a que se den cuenta de los aspectos que intervienen en la clase de Educación Física, muchas veces olvidados y sustituidos por el famoso tópico de me he divertido mucho pero no sé qué es lo que he aprendido. (B2.1-D-MI, p. 12: semana 1)

Durante los 5 primeros minutos las actividades eran la que se empleaban en la sesión 1 y 3. Solo dos de las ocho parejas había propuesto una nueva actividad. Por eso, los cinco primeros minutos han servido para pasar de una esquina a otra para preguntar y reconducir las actividades propuestas o para proponer. No todas eran válidas, ya que no todas suponían un reto o no respetaban el cuidado del material (B2.1-D-MI, p. 16: semana 2)

He preguntado el significado de la palabra reto al final de la clase y me la han relacionado con ganar, competir, ser mejor que alguien. También me han puesto un ejemplo de reto individual: escalar una montaña. Ha habido quien me ha dicho que reto es una vez sacada una buena nota en algo, recibir un regalo o un premio (eso es recompensar). Pero los retos se piensan antes de hacerlos, se superan una vez que sabes lo que quieres superar. (B2.1-D-A, p. 37: semana 5)

Los alumnos tienden enseguida a ponerse a hacer algo aunque no se haya dicho lo que hay que hacer. La capacidad de reflexión es algo que deben practicar (ligado a la práctica). Los aprendizajes serán mucho más significativos cuando esto ocurre. Al darles balones la tendencia natural ha sido la de experimentar con él, lanzándolo, golpeándolo, pasándolo. Otra de las peculiaridades que han sucedido ha sido la creencia de que íbamos a jugar un partido solo por haber nombrado los deportes de voleibol, fútbol, baloncesto y balonmano. En concreto con el fútbol, que se sabe que es el deporte rey en este país (aunque más bien debería llamarse deporte dictatorial, ya que predomina y domina sobre otros deportes) es el deporte que están en la cabeza de todos los alumnos, y el responsable en gran medida de que muchas de las respuestas a preguntas realizadas en las asambleas fuesen “los cuentos motores son un deporte” o “los retos cooperativos son cuando compites con alguien”. (B2.1-D-MI, p. 38: semana 5)

Durante los juegos con las parejas, muchos de los alumnos no se han enterado de lo que había que hacer. Se dejan llevar un poco por el efecto de grupo (eso es lo que se pretende evitar, el alumno tiene que ser el responsable de su propio aprendizaje, nadie le tiene que decir qué hacer en cada momento) y realizan las actividad dejándose guiar por otros compañeros o reproducen lo que hay que hacer por imitación de lo observado. (B2.1.-D-MI, p. 43: semana 6)

B2.2. Trabajo en grupo, cooperación, socialización

Tampoco han respetado siempre la dinámica sencilla de apuntar cuando había que apuntar o estar en la fila sin no nos tocaba ni tirar, ni recoger ni apuntar. No dejaban que la otra persona lo hiciese por sí misma. En vez de intentar estar siempre detrás de ellos, les dejo cierta libertad para que se gestionen y funcionen entre ellos. El maestro no puede estar vigilando siempre. Lo que pasa es que ellos no se ponen límites y es por es que el maestro debe intervenir. No son responsables de su comportamiento y para solucionarlo hay que darles obligaciones de las que ellos se encarguen, no puede haber una persona externa que regule sus actitudes, lo que tienen que aprender, lo que tienen que hacer, cómo lo tienen que hacer. Así no aprenden. (B2-D-MI, p. 25: semana 3)

Ha habido un caso en el que una alumna me ha preguntado si tenía que ir de la mano en la rayuela en la que había que ir en pareja o en grupo. Deberían poder dársela a cualquiera de los compañeros. He visto como lo hacían agarrándose del brazo y no de la mano y también que lo hacían a la vez pero no juntos (B2.2-D-A, p. 28: semana 3)

Además de la falta de tiempo habría que haber formado varios grupos prueba para saber si entre ellos funcionan correctamente. No siempre la metodología de aprendizaje cooperativo funciona. Los aspectos en los que flaquea y se puede incidir sobre ellos son principalmente dejarse llevar por el grupo y no tomar la iniciativa, y el caso contrario, mandar y organizar a los compañeros, las actividades, el orden en el que se ha de hacer, etc. (A4 y B2.2-D-MI, p. 35: semana 5)

Asamblea: “hemos trabajado en parejas, para poner en práctica la cooperación. Teníamos que observar a la pareja y corregirla si lo estaba haciendo mal o animarla si lo había hecho bien.” (B2.2-D-A, p. 37: semana 5)

Posteriormente cambiábamos a otro deporte. El objetivo no era tanto ejecutar bien los gestos técnicos sino observar al compañero y darle feedback. (B2.2-D-MI, p. 37: semana 5)

Tenían que animar a sus compañeros y además darles feedback. Solo han animado para gritar frases como “corre, corre, vamos, más rápido”, metiendo presión para quien estaba dando la vuelta y generando ansiedad (¿acaso no estaba corriendo ya bien y por eso le pedían ir más rápido?). (B2.2 y B2.3-D-MI y A, p. 40: semana 5)

De forma implícita ha habido trabajo cooperativo en las dos unidades didácticas anteriores. Ahora que se hace de forma explícita, parece que el trabajo cuesta más que si se desarrollasen otros contenidos de forma cooperativa y que el alumnado no supiese por información directa del maestro que se tratase de eso. Estas resistencias se pueden dar porque no se está constantemente diciendo a los alumnos el qué hacer y cómo hacerlo. (B2.2-D-MI, p. 45: semana 6)

B2.3. Participación, motivación, actitud

Los niños pueden tomar parte en la preparación del material. Permite al maestro optimizar el tiempo de acción motriz. Los niños no tienen que esperar. El trabajo mediante estaciones permite que los niños participen más. Los inconvenientes son que el maestro no puede atender a todas las estaciones a la vez (esta ocasión 4 situadas en cada esquina del pabellón). Otra desventaja es la imposibilidad del niño en escoger la estación en la que quiere estar, sin

limitación de tiempo. Los niños tienden a realizar inmediatamente lo que se les va explicando. (B2.3 y B2.4, p. 6: semana 1)

La actividad que más tiempo iba a ocupar, ha sido más difícil de comprender por los alumnos, ya que requería de varios aspectos como pensar qué se quiere representar (entre situaciones escolares, familiares y deportivas) y el cómo. (B2.3-D-MI, p. 9: semana 1)

Durante la asamblea, las intervenciones han sido pocas aunque cada vez son más. Una alumna había calificado la sesión de divertida (quizá por el carácter libre de la propuesta), otro alumno había destacado el uso inapropiado de un par de estaciones en las que lo único que había era un balón. Otra alumna ha señalado que en algún cambio ha tenido problemas al escoger estación dado que ya estaban todas escogidas y la única que quedaba era una en la que ya habían estado (aunque lo habían solucionado cambiándose). (B2.3-D-A, p. 17: semana 1)

No han tenido tiempo de estar en las 8 estaciones pero sí en 7, dejando tiempo para recoger el material y reunirnos en círculo para comentar los problemas y las oportunidades. Un alumno creía que estábamos “haciendo deportes”. Se les ha recordado que son cuentos motores. (B2.3-D-MI, p. 17: semana 2)

Hoy han participado varias personas diferentes, bien porque yo las preguntaba y obligaba a responder, bien porque se ofrecían voluntarias a contestar. (B2.3-D-MI, p. 18: semana 2)

Se ha notado que los alumnos estaban un poco cansados y que les apetece cambiar para trabajar otras cosas. Necesitan novedad constantemente. Por suerte las unidades didácticas solo duran 2 semanas, por lo que no da tiempo a que un alumno se canse demasiado. (B2.3-D-MI, p. 19: semana 2)

Los problemas que se pueden hablar en las asambleas surgen espontáneamente durante las clases y son comentados al instante. Es un momento para recapitular qué se ha aprendido y cuales han sido las dificultades y posibilidades. No están muy acostumbrados a las asambleas y la información la tengo que extraer de ellos, insistiendo mucho, dirigiendo bastante e interviniendo demasiado. No es algo que me guste, pero hay que ser pacientes y trabajarlo diariamente. (B2.3-D-MI, p. 23: semana 3)

De las seis sesiones de esta unidad didáctica, un par de días no se ha realizado la asamblea porque los niños no querían terminar de jugar (especialmente, todos los días hay que cortar las actividades o darlas un tiempo concreto de desarrollo). (B2.3-D-MI, p. 34: semana 4)

El maestro me ha contado que los últimos días del trimestre deja juego libre, algo que gusta mucho a los alumnos pero que no siempre saben emplear adecuadamente (se imponen algunos juegos, tardan en organizarse, cambian de material o de juego con frecuencia...). (B2.3-D-ME, p. 39: semana 5)

Hoy han hablado mucho, algo que es bueno porque durante las asambleas hablan poco. Todo lo que van proponiendo durante la clase es muy interesante. Se corrigen, dan ideas de cómo hacerlo mejor. Pero no todos lo hacen, algunos no aportan ideas y el trabajo en grupo no es cooperativo, ya que no todos tienen esa responsabilidad individual de tomar decisiones, adquirir aprendizajes, dar soluciones al grupo como forma de aportar y sumar para conseguir el objetivo común. La sesión de hoy esta dirigida como siempre solo a los alumnos de tercero de Primaria. Es un número más reducido de alumnos con los que se puede intentar actividades que con una clase de casi el doble resulta algo más difícil (porque poder siempre se puede). (B2.3.-D-MI, p. 44: semana 6)

El hecho de que haya mucha variedad y ningún día se repita una actividad, les ayuda a estar motivados ya que la novedad les gusta. Los inconvenientes de todo esto es que a largo plazo se pueden acabar cansando de hacer todos los días algo distinto (es decir, no se repiten actividades ya que durante dos semanas trabajan diferentes sesiones de una misma unidad didáctica), puedan querer repetir juegos que no haya dado tiempo a completar o a explorar todas sus posibilidades. (B2.3-D-MI, p. 45: semana 6)

En el juego de las parejas se ha hecho una puesta en común. Primero, cada una de las parejas salía a explicar la señal y leía el nombre por escrito de ésta. Después, parejas distintas salían y explicaban a los demás compañeros mediante preguntas y respuestas aspectos sobre conducción vial. Ha habido que parar varias veces porque no toda la clase estaba prestando atención a las personas que iban saliendo. Cuando hablamos nos gusta que nos escuchen. Hablan todos a la vez y mucho. Todo lo que hablan si fuese de forma ordenada tal y como se pide sería muy interesante ya que pueden aprender unos de otros. No siempre es de lo que se está centrando la clase. (B2.3.-D-MI, p. 48: semana 7)

En la clase existe un interés intrínseco en aprender por curiosidad, gusto por el conocimiento, aprender por aprender. También se da el caso de no aprender ya que “no entra en el examen” o “no me lo van a volver a preguntar”. Lo relaciono con la importancia de evaluar a los alumnos, no tanto por tener un sistema de control que pueda usar a mi favor sino para que descubran si han aprendido algo o lo que han hecho no les ha servido para aprender nada. (B2.3-D-MI, p. 51: semana 7)

B2.4. Uso del material

Al finalizar la clase los alumnos hacen fila y portan los materiales como al principio para dejarlos en el almacén de donde lo habían cogido (B2.4-D-MI, p. 8: semana 1)

Cuando el material se desplazaba de su sitio, los propios alumnos han sido los encargados de volver a colocar correctamente. Si los aros estaban demasiado separados, algunas veces intentaban saltar de uno a otro hasta que al fin acababan de moverlo del todo, antes de que se dispusiesen a dejarlo tal y como estaba en cada intento (B2.4-D-MI, p. 12: semana 1)

Los alumnos son los encargados de recoger el material como parte de la actividad. Con los grupos iniciales, cada uno se tenía que encargar de recoger un tipo de material. (B2.4-D-MI, p. 17: semana 2)

B2.5. Entrega y elaboración de fichas de evaluación

Antes de que saliesen de clase, he recogido las fichas de evaluación de la unidad didáctica anterior. De 17 me lo han entregado 13. De esas 13, dos personas no han contestado la primera parte que consiste en rodear las competencias que piensan que han desarrollado en cada una de las sesiones, así como marcar en una pequeña tabla las competencias que se han desarrollado de forma general en la unidad didáctica. [...] Al entregarles la ficha una vez empezada esta nueva UD algunos alumnos han contestado incluyendo alguna sesión que no ha sido de cuentos motores en la ficha de evaluación de cuentos motores. Puede ser que no se hayan dado cuenta, que no hayan visitado la página o que hayan incluido la primera sesión de esta nueva UD como la última de cuentos motores (C1 y B2.5-D-MI, p. 26: semana 3)

En la segunda de las fichas, solo 7 personas de 17 me han entregado la ficha el día que se ha pedido, hoy. La otra vez fueron 13 los que me la entregaron justo al día siguiente a su entrega. De esta manera no se prolonga su elaboración y lo hacen un día concreto. Así se evita el “ya lo haré” y la pérdida de las fichas, ya que no tienen carpeta para guardar folios. Quitar horas de clase para hacerlo no me parece bien, aunque al menos un día sería interesante haberlo hecho para que con las dudas que les fuesen surgiendo se fuera completando (y no se repitiesen los

fallos o dudas). Al no ponerles nota puede que no muestren tanto interés, ya que no es algo que parezca que les repercute a ellos. Si lo hacen en casa aprender a ser autónomos por otra parte y no hay que llegar al extremo de ir diciéndoles constantemente lo que poner. (C1 y B2.5-D-MI, p. 41: semana 5)

B2.6. Adquisición de objetivos, contenidos y competencias

La competencia que se quiere trabajar es la de comunicación lingüística. Tanto por la explicación escrita de las tarjetas ubicadas en cada estación, como por la dinámica de intercambiar el sentimiento que se había asignado, ha existido comunicación (referente a la parte de implicación motriz). El planteamiento inicial es ese. Posteriormente se ha observado cómo al principio la tarjeta la cogía solo una persona y la dejaba en su sitio sin que el alumno se lo explicase al resto del grupo. (B2.6-D-MI, p. 8: semana 1)

La dificultad de los alumnos cuando se trata de tomar decisiones es uno de los aspectos clave que quiero trabajar, para poder ir gradualmente hacia la adquisición de la competencia aprender a aprender. (B2.6-D-MI, p. 11: semana 1)

Se ha producido un trabajo cooperativo de forma natural, ya que todo el equipo ayudaba a resolver la operación propuesta (dado que no se daba directamente el resultado y podía tocarle a cualquiera). Se han trabajado las sumas, las restas, las multiplicaciones y las divisiones. (B2.6-D-MI, p. 22: semana 3)

La agilidad mental para calcular se ha acelerado porque hacer operaciones es la herramienta para conseguir otro objetivo, el de conseguir el pañuelo antes que el otro equipo. [...] No solo se premia y trabaja la velocidad, sino que se valora la estrategia y la agilidad mental, así como el trabajo en grupo y la cooperación cuando se trataba de juntar un número de más de una cifra. (B2.6.-D-MI, p. 24: semana 3)

Por otra parte, de esta manera (un solo juego por sesión) los niños juegan menos y esperan más en la fila. Practican menos y aprenden menos, surgen menos posibilidades de que una situación se dé. Y para tener dos zonas con bolos en las dos, es preferible introducir otro juego, en este caso el de la rana, con el que desarrollan y practican contenidos distintos. (B2.6-D-MI, p. 26: semana 3)

Algunos alumnos si no tienen órdenes muy claras de lo que tienen que hacer, no se concentran en la tarea a resolver. La autonomía y la iniciativa personal se trabajan poco, con ello la responsabilidad vendría sola. Con 18 años las personas ya son responsables de sus propios actos... Pues ni que de la noche a la mañana esto sucediese así. Los cambios son paulatinos,

como la educación. No tiene por qué producirse un cambio si desde pequeños aprenden a hacerse responsables de ciertos aspectos de su vida. (B2.6-D-MI, p. 36: semana 5)

Si juntamos que tanto por vía escrita, oral y visual se tratan estos temas, cuando el alumno es el partícipe de dar respuestas adaptadas a sus conocimientos frente al conocimiento del maestro, todo lo que pueda aportar el docente debe ser a partir de lo que proponen los alumnos (en caso de que puedan dar respuestas coherentes con lo que se pregunta). Incluso si los alumnos formulan las preguntas a partir del tema dado, querrá decir que son ellos los que directamente encuentran las preguntas oportunas con las problemáticas o cuestiones más importantes a tratar. Todo esto es insuficiente si no se acompaña de una puesta en práctica de los contenidos conceptuales. (B2.6-D-MI, p. 52: semana 8)

5.2.3.- Reflexiones, sentimientos y vivencias (B3)

Estamos descuidando otras formas iguales o más efectivas de comunicar. Corporalmente puedo decir más (o mejor dicho, más preciso) que con el lenguaje en ocasiones que este lenguaje se preste a ser utilizado. Todo lo que es visual también puede ser más útil para comunicarnos. El tono de voz implica muchos matices a lo que queremos transmitir. Todo esto resulta de un estilo de enseñanza-aprendizaje obsoleto. A pesar de su obsolescencia seguimos e insistimos (algunos quieren pero no consiguen verlo, les falta apoyo o formación) en reproducir un aprendizaje basado en pensamiento lógico-matemático y un lenguaje escrito (incluso el oral está poco trabajado, al menos para los alumnos). (B3-D-MI, p. 13: semana 1)

Estos juegos suelen jugarse en la calle, cosa que se está perdiendo en las generaciones del siglo XXI. Sabían jugar antes de explicarlo, por lo tanto voluntariamente han ido contando en el momento de encuentro cómo se jugaba. Muchos de los juegos tradicionales tienen como característica que son competitivos, excluyentes y sexistas. He podido comprobar en mi búsqueda sobre este tema como en la descripción de este juego se decía: se enfrentan dos equipos y gana el que más puntos consiga. Los equipos pueden ser chicos contra chicas. Los que pierden el punto se van eliminando y se redistribuyen los números para compensar (quieren decir con esto que aguantan los mejores y dejan sin oportunidad de seguir jugando los más “torpes”). (B3-D-MI, p. 22: semana 3)

Es interesante que lo que vayan aprendiendo sea porque ellos lo van construyendo, como una habitación vacía sin pintar. La clase también debería ser igual. Al inicio de curso empezar vacía, sin pósteres ni dibujos, ni maquetas, ni nada hecho por los alumnos del curso anterior. Lo que aprenden en cursos anteriores tienen su poso, pero es importante redefinir y mejorar lo que habíamos desarrollado anteriormente. Todo esto se puede transferir a las clases de

Educación Física que estoy llevando a cabo. Aunque me pueda resultar difícil, quiero que en la medida de lo posible sean los alumnos los que construyan las reglas, ya que si las definimos recordamos en cualquier momento ese aprendizaje y nos damos cuenta de su valía, ya que nos sentimos protagonistas de algo que hemos generado. (B3-D-MI, p. 31: semana 4)

Los juegos tradicionales son aquellos que perduran en el tiempo, se transmiten de generación en generación y se juegan principalmente en las plazas y calles de los barrios y pueblos. Estamos en el siglo XXI y las generaciones que han nacido en este nuevo milenio tienen al alcance recursos tecnológicos que hace 20 años eran impensables. Todo eso, unido a la sobreprotección hacia los hijos y el camino a la escuela en coche (y otras situaciones fácilmente observables), está generando soledad entre los niños, que cada vez son menos los que salen a jugar a la calle por las tardes. Incluir los juegos tradicionales en la escuela puede ser la motivación que los niños necesitan, así como darles a conocer juegos sencillos que no requieren de un material muy sofisticado. Podemos disfrutar con muy poco. Ahora bien, tenemos que adaptar estos juegos tradicionales (de ahí denominarlo modificados) cuando sea necesario, ya que muchos enseñan valores poco educativos (a pesar de ser algunas veces cosas inocentes y aparentemente sin importancia) (B3-D-MI, p. 32: semana 4)

Las clases no terminan cuando se cumple la hora. Todo momento es bueno para saber actuar respetando a los que tenemos a nuestro alrededor. En la propia fila se pueden dar situaciones de conflicto, aunque gracias a que no hay timbre, los niños están mucho más calmados. Comparando con los colegios urbanos de las ciudades, en los CRA se respira un ambiente más tranquilo, propiciado además por el menor número de alumnos. Esto también repercute en el aprendizaje cooperativo o en la enseñanza individualizada: cuantos menos alumnos tenga un grupo, más posibilidades tenemos de conseguir alumnos partícipes y activos. (C2 y B3-D-MI, p. 37: semana 5)

Una vez terminado el programa, las preguntas ha hacerles serían: ¿Qué sabes de los cuentos motores? ¿Y de los juegos tradicionales? ¿Qué sabes de los retos cooperativos? ¿Y de las actividades físicas en el medio natural? Algunas veces olvidan lo que hacen de un día para otro. Con más seguridad lo que han hecho de una semana para otro. Y continuando así, podríamos llegar hasta el final y concluir, ¿qué recuerdan de las unidades didácticas que se han desarrollado a lo largo de 8 semanas (con vacaciones de semana santa entre la semana 5 y 6)? ¿Ha quedado algún poso? ¿Es importante que recuerden casi todo lo que se vio o es más importante que tengan claro lo fundamental de cada parte? Con todo esto surgen varios planteamientos, enfocados básicamente en dos líneas: aprender como memorización o aprender como comprensión. (B3-D-MI, p. 38: semana 5)

Como no tenía tinta en la impresora de mi casa he tenido que imprimir algunas fichas para la sesión de hoy. Si quiero repetir la sesión tengo que volver a imprimir estas fichas, ya que son recortes de un folio que se pierde muy fácilmente. Esto me ha llevado a pensar que el gasto de papel a veces puede ser abusivo si lo ves con perspectiva. A lo mejor en un solo día no gastas mucho, pero a lo largo de todo un curso sí. Y mucho más si ese papel solo va a tener un uso. (B3-D-MI, p. 48: semana 7)

Hacer un tipo de AFEC u otro depende de varios factores que pueden ser los que voy a nombrar a continuación:

- *Características del colegio: rural, urbano, público, privado, concertado.*
- *Cercanía del colegio al medio natural: desplazamientos que se han de realizar.*
- *Dificultad de las actividades: senderismo, escalada, piragüismo, orientación, bicicleta, esquí...*
- *Materiales necesarios para llevar a cabo las actividades: ninguno, material técnico, material costoso...*
- *Disponibilidad de horarios: tutor de la clase, opción de intercambiar horas, proximidad con el recreo...*
- *Características de la clase: control de aula, número de alumnos, curso o nivel...*
- *Riqueza del patrimonio en el que se ubica el colegio.*
- *Coste de las actividades: gratuito, bajo, medio, alto...*
- *Condiciones meteorológicas.*

Son unas cuantos los aspectos a tener en cuenta para desarrollar actividades en el entorno cercano. Lo ideal es que las actividades no supongan ningún coste, estén cerca del colegio, el grupo clase no sea muy numeroso, que algún otro maestro te pueda acompañar (como es en este caso), que tengas un patrimonio natural, cultural o artístico interesante con el que poder disfrutar y aprender... (B3-D-MI, p. 49: semana 7)

Con más sesiones, las acciones dirigidas a diseñar la unidad didáctica serían totalmente diferentes. Al tratarse de cuatro sesiones, las actividades son muy específicas y entran dentro del campo de las AFEC desde la primera hasta la última sesión. Pero lo ideal es hacer una aproximación en el aula y un tratamiento posterior. Hay que identificar un antes, un durante y un después en todas las actividades realizadas fuera del aula. En las sesiones previas se conoce qué se va a hacer con posterioridad, cómo va a desarrollarse, cuáles son los consejos que debemos tener en cuenta... (A4 y B3-D-MI, p. 50: semana 7)

La sencillez del planteamiento de las sesiones no deja ir más allá para adquirir unos aprendizajes a largo plazo, ya que las sesiones en vez de combinar aspectos teóricos con actividades prácticas fuesen eminentemente y completamente prácticas incorporando los temas

nombrados anteriormente: ir a tráfico, utilizar bicicletas, acercarse al medio natural cercano, visitar una zona de reciclado o disponer varios contenedores durante todo el curso para reciclar, llevar una hoja de registro con el control de alimentos consumidos, hábitos que hay que trabajar y que hay que suprimir... Estoy hablando de situaciones atípicas o puntuales que requieren de desplazamientos, disponibilidad de horarios, algún bajo coste y una preparación con antelación para reservar sitios o disponer horarios para grupos. No quiere decir que las sesiones que se hacen no sean interesantes sino que tener como opciones estas propuestas puede hacer de la práctica docente algo muy interesante y sacrificado al mismo tiempo. (B3-D-MI, p. 53: semana 8)

5.3.- ANÁLISIS DE LA METAEVALUACIÓN

C1. Utilización de los instrumentos de recogida de datos

El vídeo y el audio aún no lo he utilizado por varios motivos: el primero era dar prioridad a la sesión y a aportar feedbacks, con la compensación de transcribir los momentos observados en este diario con la mayor inmediatez posible (justo la hora de después en la biblioteca, zona poco usada por el profesorado y adecuada para la escritura dada la ausencia de ruido). Es una tarea complicada la de observar-anotar en el cuaderno de campo o libreta al mismo tiempo que intentas dirigir una sesión práctica. Dada la posibilidad de disponer de dos horas útiles antes de marchar hacia Segovia, la facilitación de un ordenador y de un espacio en el que no se interrumpe, el cuaderno de campo puede ser prescindible siempre y cuando se empleen estas dos horas y posteriormente se apliquen los instrumentos de recogida de datos como son la cámara de fotos y la cámara de vídeo, ambas integradas en el móvil, fácil de guardar. De esta manera, el material audiovisual podrá aportar información a posteriori tras una observación lejana, como si de una persona externa se tratase. Esto mismo se puede aplicar al cuaderno de campo. (C1-D-MI, p. 7: semana 1)

Tanto las clases del martes como las del viernes se desarrollarán durante la segunda hora, de 10 a 11, permitiendo la preparación previa aunque externa a clase (y no interrumpir) y la reflexión para la escritura posterior. De 12 a 12:30 el alboroto se hace notorio debido al momento del recreo. En esta ocasión es el doble dado que hay una reunión y han juntado a los de Infantil y Primaria. La concentración no es la misma y conviene parar después de una hora enfrente al ordenador y la necesidad de algo de silencio para poder mantener la concentración. Asimismo, podemos ver cómo se desenvuelven los niños en el recreo, un momento que puede servir como fuente de observación para ver sus comportamientos naturales, sus relaciones con otros compañeros, su desinhibición. (C1 y C2-D-MI, p.7: semana 1)

Uno de los objetivos de las asambleas es crear temas a partir de cuales los alumnos intervengan y releguen la función del maestro en mera moderación. El uso del móvil como cámara de fotos y vídeo no puede ser una constante presente en toda la clase. Ojala pudiese ser así. Pero faltan medios: no se puede grabar durante una hora porque no tengo cámara adecuada para ello. Además, la cámara debería poderse colocar en un lugar en donde se pudiese observar toda la clase. Dadas las características del lugar de desarrollo de las clases (un pabellón bastante amplio) no se puede captar óptimamente lo que se quiere observar. Si las condiciones fuesen otras, tal vez sí (clase más pequeña y dispositivos adecuados), pero el remedio o utilidad que le doy a esta forma de tomar datos es la siguiente: con el móvil, fácil de manejar y guardar, se pueden realizar vídeos y fotos, incluso fotos durante la grabación de un vídeo. (C1-D-MI, p. 13: semana 1)

Una cuarta forma de recogida de datos que quiero llevar a cabo, es una evaluación de las sesiones por parte de los alumnos, en la que incluiré el grado de desarrollo de las competencias según el tipo de unidad didáctica (UD), la adquisición de competencias desglosadas en saber, saber hacer y saber ser (en relación a los contenidos desarrollados) y un dibujo relacionado con lo más significativo para cada alumno de cada UD. (C1-D-MI, p. 14: semana 1)

Trabajo en grupo. Respeto del material. Respeto a los compañeros. Autorregulación de las actividades. Ausencia del control de tiempo para pasar de unas estaciones a otras. Número de veces completado. Control de aula. Participación en las asambleas (comentar que se pueden exponer los problemas pero sin acusar). El (no) uso del calentamiento en las sesiones (principalmente la ausencia de carrera). Tomar datos-dirigir la clase (comentar la ayuda del maestro). El trabajo por estaciones. Feedbacks aportados. (C1 y C2-D-MI, p. 19: semana 2)

No me va a ser muy útil si utilizo las grabaciones de voz para las asambleas, pero lo poco que puedan sugerir e intervenir va a ser volcado a este diario. No están acostumbrados a pensar qué han aprendido, sobre todo en Educación Física. Aunque me resulte útil para la investigación y se dé el caso de que en el momento de hablar no hablan, seguiré cerrando en el momento de despedida con una asamblea, normalmente de 5-7 minutos. Puede ser que sea algo particular de este grupo o que yo no estoy planteando bien las preguntas (al ser muy generales en algunos casos). (C1-D-MI, p. 24: semana 3)

Cuándo evaluar: al finalizar el proceso se utilizará el instrumento de evaluación, aunque en cada una de las unidades didácticas se pasa la ficha de evaluación a los alumnos para que no olviden lo que han trabajado y lo tengan más reciente. La observación es muy importante ya que lo que se evalúa debe ser comprobable. Muchas veces no se ve a simple vista y por eso el proceso de evaluar es complejo. La propia

visión de los alumnos es fundamental para ajustar el aprendizaje que ellos consideran que han conseguido. (C1-D-MI, p. 42: semana 6)

C2. Valoración del proceso de investigación

Se me olvidó comentarlo el otro día, y es mejor hablarlo antes de que empieces con el programa; supongo que durante las sesiones lo principal será la actividad física de los alumnos y la investigación vendrá a posteriori, me preocupa que pasen demasiado tiempo hablando de actividad física y poco realizándola (que no sé si es el caso). Ya lo hablamos. (C2-D-ME, p. 3: mail)

La investigación trata de poner en práctica sesiones en la que lo principal es la actividad física. Los momentos en los que se reflexiona y habla sobre ella será la asamblea de 5-7 minutos final para aprovechar la vuelta a la calma y algún ciclo de reflexión-acción que llevará 1 minuto 2 cada uno, que servirá de descanso y de estímulo para continuar con la práctica. Una de las cosas que quiero ver es cómo el aprendizaje vivencial afecta al desarrollo del alumno, por lo que se dará prioridad a eso mismo y no a clases semi-teóricas en las que el alumno apenas interviene. (C2-D-MI, p. 3: mail)

He aprovechado además para hablar con el maestro sobre el proyecto de investigación durante la hora posterior que ha tenido libre. La zona de desarrollo de las clases de Educación Física es un pabellón bastante amplio, en el que hay porterías a los lados, canastas colocadas en la pared a una altura adecuada para los niños, espalderas pequeñas pero que pueden tener un buen uso. Se destaca la no presencia de vestuarios. Los niños y niñas se cambian el calzado sentados en bancos en un lateral. (C2-D-MI, p. 4: día de observación)

Cinco minutos antes de finalizar la clase han ido a cambiarse y se han reunido en el centro para que el maestro les recordase la razón de mi presencia. “Durante las próximas semanas vais a realizar actividades novedosas y tenéis que aprender de experiencias nuevas y personas nuevas. A pesar de que Javier sea el encargado de dirigir la clase, estaré presente en cada una de las clases que se van a desarrollar. (C2-D-ME, p. 5: día de observación)

Tantas ideas que plasmar y el tiempo suficiente pero escaso para hacer una reflexión pausada, requieren de un alejamiento temporal y situacional en el que releer lo escrito, añadir lo olvidado, modificar las impresiones y hacer auto-observación de nuevo. (C2-D-MI, p.7: semana 1)

A medida que se vayan sucediendo las sesiones los aspectos a observar y tener en cuenta se van a ir perfilando, atendiendo más a lo realmente importante para la investigación y trascendiendo lo no relevante (C1 y C2-D-MI, p. 8: semana 1)

Aunque se pudiese grabar toda la clase, es preferible grabar solo momentos muy concretos, seleccionados por el investigador, de corta duración y que aporten información muy rica. A la hora de analizar los datos, se facilitarán las conexiones que se puedan establecer. Para el próximo día, aparte de utilizar una cámara extra para que pueda ser utilizada por el maestro del colegio (incluso se ha ofrecido a realizar fotos con su móvil y pasármelas vía WhatsApp), será la de incluir esas preguntas que ya buscaba desde la primera sesión (aunque no tenía muy claro cómo hacerlo). Es una manera de incluir rutinas para la toma de datos de la que no estoy acostumbrado, dado que nunca he realizado una investigación de estas características. El diario ha sido una herramienta que he utilizado para los Prácticum y alguna asignatura de la carrera. Tomar fotos también ha sido una herramienta para la puesta en práctica de unidades didácticas. (C1, C2 y B1.6-D-MI, p 13: semana 1)

Voy a estar 8 semanas en el colegio. Tres días por semana (excepto la semana que coincida alguna fiesta). Cada día, según el ritmo de escritura alcanzado hasta el momento (medido en cantidad), voy a escribir, de media, 2 o 3 páginas. Para que al final de mi instancia no me encuentre con 60 páginas únicamente ordenadas cronológicamente, voy a proceder a escribir algunos de los temas centrales en los que se podría organizar la información de este diario. Por supuesto, la revisión del diario va a ser exhaustiva, y como dije, me interesa cierto alejamiento situacional y temporal (echando la mirada hacia atrás) para valorar de nuevo las ideas y pensamientos plasmados. (C1 y C2-D-MI, p. 14: semana 1)

Buenos días. Un compañero de máster y yo hemos creado una web en la que iremos colgando recursos y noticias sobre educación. Aunque ya tenemos subida mucha información, iremos actualizando la página con bastante frecuencia. En el apartado de investigación hemos habilitado un menú con algunas revistas interesantes en las que se pueden leer artículos de educación en formato electrónico. En el apartado de Educación Física se irá incluyendo información sobre el tipo de actividades llevadas a cabo en el CRA. Hay otros dos menús: técnicas de estudio y referencias bibliográficas. Queremos ampliarlo y añadir recursos sobre otras áreas. Os paso el enlace. (C2-D-MI, p. 15: mail)

Una de las propuestas una vez terminada la investigación como posible vía en el futuro, será aplicar la metodología del aprendizaje por competencias en otras áreas de la Educación Primaria. (B3 y C2-D-MI, p. 31: semana 4)

Por cada hora de observación, la extensión ideal para la descripción es de cinco páginas. Este dato lo comparo con la extensión que habitualmente tengo en mi diario. Cada sesión, de una hora cada una (50 minutos reales), la describo en dos páginas mínimo y 4 páginas máximo. No siempre son observaciones, se combinan con reflexiones incluso con aspectos que me han sugerido lo visto en el aula, relacionados con temas paralelos. Hay que tener en cuenta que no solo me dedico a observar, sino que todo el tiempo que estoy con los alumnos estoy ejerciendo de maestro. Todo lo que observe va a tener carácter subjetivo ya que lo veo desde mi punto de vista. No quiere decir que no se haya dado realmente, sino que soy la persona que interpreta lo que ve, lo que hace y lo que hacen los alumnos. Por qué se hace, cómo, dónde, cuándo y para qué se hace también son interrogantes muy interesantes que están presentes en la investigación. Aunque no haya ciclos de investigación-acción, este programa de ocho semanas se podría considerar como el primer ciclo, en el que se ha diseñado una propuesta y se está llevando a cabo. Después vendría el análisis de los resultados obtenidos para proceder a una replanificación en la que se tienen en cuenta las posibilidades y las mejoras de desarrollo. (C2-D-MI, p. 34: semana 4)

No me ha importado y me ha hecho pensar en la figura del investigador que toma el rol de maestro (y no al revés en este caso). A veces tiene que hacer más de maestro que de investigador si quiere a situaciones reales. Esto parece que se refiere a la práctica de la mayor parte de los maestros que en general no desarrollan labor investigadora. Puede ser que en realidad no hagan labor investigadora pero que tengan actitud investigadora. Mismamente, para elaborar material didáctico propio hay que tener actitud, y por consiguiente, labor investigadora, a pesar de la no publicación y difusión. (C2-D-MI, p. 34: semana 4)

Esta es la última de las unidades didácticas diseñadas para la investigación. Consta solo de 4 sesiones en vez de 6 ya que el día 1 de mayo es fiesta y el último día, el 9 de mayo, se les hará un vídeo presentación a los niños con todas las fotos y vídeos tomados a lo largo de las sesiones. De esta manera se cerrará como conclusión con esta actividad en la que podrán ver la evolución de lo que se ha ido trabajando. Muchas gracias por dejarme estar estas semanas en el colegio llevando a cabo esta propuesta. Sin esta puesta en práctica el trabajo no habría sido lo mismo, solo planteamientos teóricos. Habría aprendido mucho menos leyendo que estando como ahora con una realidad escolar. (C2-D-MI, p. 47: mail)

Ficha de evaluación elaborada por el maestro especialista

Análisis de competencias docentes	1	2	3	4	Observaciones
Claridad en las explicaciones				X	<i>Las explicaciones han sido muy buenas.</i>
Organización del tiempo y el espacio				X	
Feedback aportado				X	<i>El feedback aportado ha sido bueno</i>
Tiempo de aprendizaje y de implicación motriz			X		
Logro de un buen clima de aula				X	<i>Has llevado bien el grupo. Los alumnos están contentos.</i>
Rutina y organización en el aula				X	
Análisis del proceso enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	Observaciones
Adecuación de las unidades didácticas a las características de los alumnos				X	<i>Las sesiones han sido interesantes o muy interesantes</i>
Mejoras significativas con las unidades didácticas en la vida diaria del alumnado		X			<i>Las posibles mejoras, a veces pequeñas, se consiguen de un curso escolar a otro, en 8 semanas es muy pretencioso conseguir cambios radicales</i>
Interés de los alumnos en relación los temas tratados		X			<i>Por poner un pero (que al final suele ser lo más útil), creo que con el paso de las sesiones has ido perdiendo la atención de algunos alumnos, y deberías haber hecho hincapié en recuperarlos.</i>
Adquisición y transferencia de los contenidos		X			
Análisis de las Unidades Didácticas	1	2	3	4	Observaciones
Adecuación del espacio				X	
Adecuación del tiempo				X	
Adecuación de los materiales				X	
Consecución de los objetivos			X		
Consecución de los contenidos			X		
Adquisición de las competencias básicas				X	
Adecuación de la metodología: Tipo de actividades, agrupamientos				X	

1 = NUNCA, 2 = ALGUNA VEZ, 3= CASI SIEMPRE, 4 = SIEMPRE

CAPÍTULO 6. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1.- CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS

Los principales objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación que se ha llevado a cabo son:

- Desarrollar las competencias básicas de la Educación Primaria en el área curricular de Educación Física.

Las competencias básicas se pueden desarrollar desde cualquier área de la Educación Primaria, ya que son las herramientas con las que el alumno deberá desenvolverse en los ámbitos sociales, profesionales y académicos como forma de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las ocho competencias que desarrolla la ley de educación se trabajan con los alumnos mediante diferentes metodologías. Uno de los aspectos que hay que transformar es el de contemplar una competencia motriz, inexistente actualmente y sin cuyo reconocimiento no podremos tratar en otras áreas diferentes a la de EF.

- Diseñar, implementar y evaluar un programa piloto para trabajar las competencias básicas en Educación Física en un colegio rural de Educación Primaria.

Las tres fases con las que cuenta el programa piloto han sido realizadas (y de un modo muy concreto). Dado que es una investigación con carácter de investigación-acción, podemos plantear otro diseño el cual cambiaría el modo de implementarlo y el de evaluarlo. Aunque se han realizado cuatro unidades didácticas específicas, este programa piloto (como su propio nombre indica) es un arranque para diseñar UD diferentes que traten las competencias básicas de otras maneras sin que deje de vincularse con el eje central de la investigación: programar por competencias.

El tiempo limitado y el contexto en el que se ha producido han hecho que el programa haya adquirido unas características propias que cambiarían en caso de que hablásemos de una labor docente permanente en un colegio o de que algún otro

elemento de la investigación cambiase (tipo de colegio, número y características de los alumnos...)

Los objetivos secundarios que se han querido conseguir en la investigación mediante el programa piloto son:

- Transmitir una educación basada en la responsabilidad, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje cooperativo y la educación en valores mediante actividades motivadoras.

Las actividades han gustado y motivado bastante a los niños, a pesar de que en las sesiones finales parte del alumnado perdiese algo de interés por algunos aprendizajes. El mando directo es con lo que los alumnos se sienten más tranquilos, pero el reto de llevarles a esforzarse por tomar la iniciativa es uno de los objetivos que se quería buscar en la fase de puesta en práctica. Ha habido una UD de retos cooperativos pero a lo largo de las otras tres unidades didácticas la cooperación ha sido una constante con la que los alumnos se sienten cómodos. La educación en valores, y más en EF, ha estado muy presente en las sesiones ya que se trabajan valores sociales y democráticos.

- Fomentar la lectura como herramienta de aprendizaje y fomentar las TICS en el aula para buscar, seleccionar y tratar la información para ampliar y enriquecer los aprendizajes.

El fomento a la lectura se ha perseguido mediante dos actuaciones: la unidad didáctica de cuentos motores y la página web diseñada para la investigación. Mediante la búsqueda en la red de una información cuyo propósito ha sido el de asentar los aprendizajes adquiridos, los alumnos analizaban todos los datos relativos al desarrollo de las clases para poder realizar las fichas de evaluación rememorando todos los aspectos tratados.

- Poner en práctica las sesiones como maestro-investigador.

La formación como docente nunca termina. Y menos aún cuando aún no se es maestro en activo. Poder combinar esa labor con la de la investigación me ha aportado unos aprendizajes muy valiosos que tendrán su repercusión en el futuro cercano y a largo plazo. Estos dos perfiles permiten la autoformación del maestro y la

contextualización de las teorías educativas de los investigadores. Uno necesita del otro y viceversa. La unión de la teoría con la práctica (de nuevo se retoma el carácter de investigación-acción) hacen que con reajustes que vamos realizando a lo largo de los años nos permitan conocer diferentes prácticas educativas y diferentes formas de actuación. A mayor número de opciones y de gama de situaciones, mejor nos podremos adecuar a una comunidad educativa concreta.

- Innovar en el diseño para aportar el programa piloto como recurso educativo.

Nada es inventado, pero tampoco se trata de hacer lo de siempre. Tampoco podemos introducir novedades (desde el tipo de actividades hasta los tipos de metodologías, las diferentes visiones y paradigmas...) que superen a lo conocido. Todo en lo que se innova tiene que tener una base fundamentada en la tradición. Algunas veces se trata de oponerse a la tradición, otras veces de superarla y otras veces de continuarla.

Cada unidad didáctica ha constado de 6 sesiones. Las actividades han sido muy diversas para poder ofrecer un repertorio de posibilidades que en otras condiciones (temporalización más duradera) permitan focalizar la atención de forma detenida a cada una de las sesiones en varias de ellas, ya que un contenido no debe ser trabajado solamente en una clase sino a lo largo de un periodo prolongado de tiempo.

- Evaluar a los alumnos como parte del proceso de formación docente.

Diseñar actividades y llevarlas a cabo son actuaciones gratificantes para el maestro. En algún momento sucede que la evaluación aparece para bien o para mal. Si aparece al principio significa que estamos interesados en hacerlo, aunque puede que no sepamos como. La evaluación que he realizado se basa en los aspectos que quería que consiguiesen los alumnos. Para ello la observación es fundamental, así como el registro. Me ha resultado costosa esta tarea ya que la evaluación la he realizado desde casa y no desde la clase. Hay que hacer un ejercicio reflexivo bastante dificultoso. Aunque sea anotar tan solo con sí o no como ha sido el caso: decidir si un alumno sabe o no sabe, hace o no hace, es o no es, puede ser algo complicado ya que no siempre todo se ve a simple vista.

6.2.- LIMITACIONES Y VENTAJAS

Una limitación de esta investigación ha sido la falta de familiarización con estrategias e instrumentos para la toma de datos. Tanto por soporte técnico como por falta de costumbre, dirigir una clase, observar lo que ocurre y además registrarlo mediante fotos, vídeos, audios o notas de campos llega a ser para el investigador una frustración. La observación participante tiene sus límites y coinciden con las capacidades y destrezas de la persona que se tiene que encargar de todas las actuaciones antes mencionadas.

Otra limitación ha sido el tiempo. Al proponer actividades muy diferentes para poder abarcar todas las competencias básicas que se querían desarrollar, se ha tenido que fraccionar mucho cada sesión y no se ha podido dar una cierta continuidad con los contenidos y objetivos establecidos. Por otra parte, el tiempo también ha sido una ventaja, o mejor dicho el tiempo que el que me han permitido desarrollar el proyecto. El maestro del colegio me ha cedido su clase de segundo ciclo por ocho semanas y eso es mucho tiempo, por eso tengo que agradecer la oportunidad que se me ha concedido. Esto lleva a que una vez terminada la investigación, mi labor como investigador es la de hacer regresar la información al contexto en el que me he involucrado por un periodo de tiempo.

Otra ventaja ha sido contar con una clase de 17 alumnos (y una vez de tres a la semana de 10 alumnos), lo que me ha permitido realizar agrupaciones muy variadas, ofrecer una atención más individualizada a cada alumno y plantear actividades para un grupo muy manejable. A esto hay que añadirle que es una clase de un colegio rural y de segundo ciclo. Las características que presentan estos alumnos permiten adaptar cualquier tipo de intervención didáctica a las clases (vienen de primer ciclo y a la vez están más cerca del tercer ciclo).

CAPÍTULO 7. PROSPECTIVA

Este máster desemboca de forma natural en un programa para cursar un doctorado. La primera nota que se puede hacer acerca del futuro del trabajo realizado es la de su continuación mediante una tesis. A partir de aquí, todo lo que signifique aumentar calidad y cantidad a cualquier punto de la labor investigativa supone un buen paso para la elección de hoja de ruta en el camino de doctorarse: aplicar este y otros programas a otros contextos, conseguir la participación de más docentes, llevar a cabo esta forma de enseñar durante varios años, revisar constantemente las bases y fundamentaciones teóricas de este trabajo...

En un principio mi intención no era la de hacer un diseño de un programa piloto para el área de Educación Física, sino la de aplicar contenidos interdisciplinares en la educación no formal. Este podría ser otro punto de partida en un futuro, en base al carácter multidisciplinar e integrador de las competencias.

Y no solo en el área de Educación Física, sino trabajar por competencias en el resto de áreas de la Educación Primaria. Esto además puede implicar un trabajo de colaboración entre maestros, lo que puede dar lugar al desarrollo de proyectos educativos interesantes.

CAPÍTULO 8. BIBLIOGRAFÍA

A

Alías-Gallego, D. (2011). Posibilidades metodológicas del cuento motor en Educación Infantil y Primaria: aproximación teórica. *Revista Autodidacta*, vol. 1, nº 5, pp. 62-69

Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

B

Baena Extremera, A., Granero Gallegos, A. (2008). Las actividades físicas en la naturaleza en el currículum actual: contribución a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 14, pp. 48-53

Barba, J.J. (2013) La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI en Díaz, M., Giráldez, A. (coords.) *Investigación cualitativa en educación musical* (23-38). Barcelona: Graó.

Barrachina, J. (octubre, 2011). La evaluación del deportista desde el enfoque de las competencias. II Congreso del deporte en Edad Escolar, Valencia.

Barrio, D., Bustamante, R., Calzado, M. A., Nievas, J. M., Palomo, S., Prieto, A., Quiroga, J.J., Rodríguez, V. M., Vega, M., Veira, E. (2011). *Cuentos motores en Educación Física en Primaria. Érase una vez en... Educación Física*. Barcelona: INDE.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école*. Labor. Bruselas.

Blanco Felip, P. (2006) El rompecabezas cooperativo para adquirir competencias de desarrollo personal y social en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 39, nº 1.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (editores) (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2 “Formación centrada en competencias (II)”.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.

C

Caballero-Alba, J. A. (2013). La contribución del área de Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 4, nº 21.

Cañabate, D. y Zagalaz, M. L. (2010). Aportaciones del área de Educación Física a la competencia básica “Aprender a Aprender”. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 18, pp. 52-55

Casanova Vega, P. y Pérez Pueyo, A. (coord.) (2010). *La programación de las Competencias Básicas en los colegio de Infantil y Primaria: una propuesta práctica de secuenciación por ciclos*. Madrid: Editorial CEP.

Conde, J. L. (2001). *Cuento motores*. Vol. I y II. Barcelona: Paidotribo.

C.R.A. “El Encinar”, claustro de profesores y consejo escolar (30/06/2010). *Proyecto Educativo de Centro*. Documento no publicado.

C.R.A. “El Encinar”, consejo escolar (30/01/2013). *Reglamento de Régimen Interior*. Documento no publicado.

D

Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL nº 89 de 9 de mayo de 2007.

Díaz Hernando, C. (2008). La Competencia Social y Ciudadana en la LOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 9

Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 12-31.

E

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

F

Fraile-Aranda, A. (coord.) (2001). *Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alicante: Marfil.

Fuentes, P. & Gómez, M. A. (1991). Aproximación teórica a la investigación acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 295-309

G

García-Rodríguez, P. (2010). Desde el Currículo de Educación Primaria para Extremadura: Las Competencias Básicas en Educación Física como Ciencia Social. *Tejuelo*, Monográfico nº 4, pp. 84-95

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., Flecha, R. (2006): *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

Granero-Gallegos, A. (2007). Una aproximación conceptual y taxonómica a las actividades físicas en el medio natural. *Revista digital efdeportes*. Año 12, nº 107

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Jimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A. (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 148-165) Madrid: Akal.

Guillén, R. & Peñarrubia C. (2013). Incorporación de contenidos de Actividades en el Medio Natural mediante la investigación-acción colaborativa. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 23-28

H

Hersh, L., Simone, D., Moser, U. y Konstant J. W. (1999). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchatel: OFE, OCDE y ESSI

K

Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

L

Lantigua-Hernández, J. (2007). El deterioro de los juegos tradicionales. *Revista digital efdeportes*. Año 11, nº 106

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 mayo de 2006.

López-Pastor (coord.), García-Peñuela, A., López-Pastor, E., Monjas-Aguado, R., Pérez-Brunicardi, R. y Rueda-Cayón, M. (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. *Revista Digital Buenos Aires*, año 7, nº 43

López-Pastor, V. M. (coord) et al. (2004). *La Educación Física en Educación Infantil: una propuesta y algunas experiencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M. (coord) et al. (2006a). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M. (coord) et al. (2006b). *La Educación Física en la Escuela Rural. Característica, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Madrid: Miño y Dávila.

López-Pintor, R. (2009). Competencias básicas y educación física. Selección de aprendizajes. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 1, nº 1.

M

- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Narcea: Madrid.
- Martínez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum*. Granada: centro de publicaciones de la universidad.
- Mazón, V., Sánchez, M. J., Santamarta, J. E. y Uriel, J. R. (2010). *Programación de la Educación Física basada en competencias. Primaria*. Barcelona: INDE.
- Medina-López, J. (2001). Enfoque globalizador y Educación Física. *Revista digital efdeportes*. Año 7, nº 42
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 19, pp. 54-58
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G. y Sierra-Arizmendiarieta, B. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 16, pp. 51-57
- Méndez-Alonso, D.; Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (201x). Incorporación de las competencias básicas a la Educación Física en Educación Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Pendiente de publicación.
- Molina, J. P., Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, vol. 3, nº 8, pp. 81-86
- Monzonís, N. y Capllonch, M. (2014). La Educación Física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 25, pp. 180-185
- Morera-Castro, M. (2008). Generación tras generación, se recuperan los juegos tradicionales. *Revista MHSalud*. Vol. 5, nº 1.

O

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo.

Oña Sicilia, A. (1987). *Desarrollo de la motricidad*. Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

P

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó

Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón*, 60, 15-30.

Perrenoud, Ph. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Comunicaciones Noreste. Providencia, 2ª ed.

Prieto, L. A. (2012). *Evaluación de la competencia lingüística en alumnos de 4º de Primaria*. León: Universidad de León. Tesis doctoral

Proyecto Atlántida (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.

R

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid, España: Espasa

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8 de diciembre de 2006.

Rekalde, I.; Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 199-220

Rivas-Martínez, E., Terroba-Valdemoros, J. (2010). Desarrollo de la competencia básica “comunicación lingüística” a través del cuento motor y el cuaderno del alumno en la asignatura de Educación Física”. *Contextos Educativos*, 13, 155-174

Rodríguez, N. (2002). Prioridades de investigación en educación. *Revista EDUCERE*, 19, 297-307

Ruiz-Omeñaca, J. V. y Omeñaca-Cilla, R. (2013). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo

S

Salmerón-Vílchez, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. (2002). La educación física y las actividades en el medio natural. Consideraciones para un tratamiento educativo (II). Espacios y tiempos de aplicación. *Revista digital efdeportes*. Año 8, nº 53.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

T

Tesouro, M., De Ribot, M. D., Labian, I., Guillamet, E. y Aguilera A. (2007). Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42

V

Vaca-Escribano, M. J. (2001). Innovación educativa. El ámbito corporal en la Educación Primaria. Una propuesta curricular para el curso 2001-2002. *Ágora para la EF y el Deporte*, nº 1, 71-84.

- Vaca-Escribano, M. J. (2010). Teorías y prácticas de calidad en Educación Física: una unidad (didáctica) de investigación-acción. *ÁGORA PARA LA EF Y EL DEPORTE*, 12 (3), 289-307
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Vallejo, R. y Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7, 117-133
- Venero, J. P. (2007). La clase de Educación Física como motor de cambio social. Reflexionando sobre actividades en la naturaleza, currículum oculto y valores. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 11, pp. 51-53

Z

- Zabala, A. y Arnau, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zamorano, D. (2011). ¿Contribuciones del área de educación física al desarrollo de las competencias básicas o interdisciplinariedad? *Revista digital de Educación Física EmásF*. Año 2, nº 8

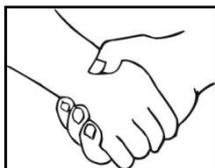
WEBGRAFÍA



imagui.com



minaturalpacifico.blogspot.com



coloreardibujos.org



indecquetrabaja.blogspot.com



freepik.com



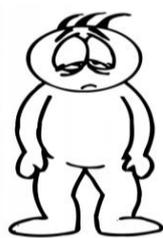
zazzle.es



plaza.ufl.edu



imagui.com



quierodibujos.com



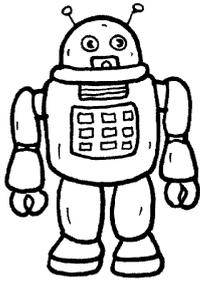
bubali.com



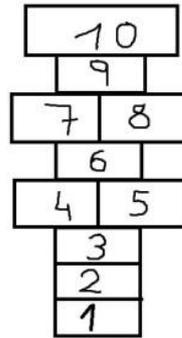
pintodibujos.com



4dibujo.blogspot.com



imagenesparapintar.net



isanbi.wordpress.com



edhucamexico.blogspot.com



dibujosydibujos.com