



# **Universidad de Valladolid**

**Escuela Universitaria de Educación  
Campus de Palencia**

**Autor: Jorge Santamaría García**

**Tutor: Eduardo Fernández Rodríguez**

## **LA E. FÍSICA DESDE UNA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: UN ESTUDIO DE CASO.**

**Campus la Yutera (Palencia)**

**Grado de Maestro/a en Educación Primaria mención de E. Física**

**26-Junio-2013**

# Resumen

La actual sociedad está sufriendo múltiples e importantes cambios. Y la educación no puede quedarse al margen de dichos cambios debiendo replantearse su principal función, teniendo en cuenta que las sociedades futuras no serán estáticas sino que serán cambiantes. Así lo que deberá de hacer el sistema educativo será crear ciudadanos responsables y que sepan participar de dicha sociedad. Y la E. Física no es un área aislada dentro de las escuelas sino que junto a lo motriz deberá de contribuir a esa construcción personal y social del individuo como ciudadano. Por ello en este trabajo tras un repaso a ese nuevo rol de la educación y tras ver cómo se puede llevar a cabo eso en E. Física se realizará un análisis de una experiencia de prácticas en E. Física, siempre desde un punto de vista democrático, para concluir con un plan de mejora que se encamine a una educación más democrática.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Primaria, Expresión Corporal, Democracia, Evaluación Educativa.

# Abstract

The current society is undergoing several important changes. And education can't be left out of such changes and must rethink its main function, bearing in mind that future societies will not be static but will be changing. So the educational system will have to create responsible citizens who can participate in that society. And Physical Education is not an isolated subject within schools so with the bodily education should contribute to the personal and social development of the person as a citizen. So in this document, after a review of the new role of education and after seeing how it can be performed in Physical Education, it will do an analysis of Physical Education practical experience, and always from a democratic point of view, concluding with an improvement plan that is focused in a more democratic education.

**KEYWORDS:** Primary Education, Body Language, Democracy, Educational Assessment

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. OBJETIVOS .....	4
3. JUSTIFICACIÓN .....	5
4. DEMOCRACIA Y ESCUELA .....	7
5. LA EDUCACIÓN FÍSICA PENSADA DESDE PRESUPUESTOS DEMOCRÁTICOS .....	9
5.1 EL CLIMA EN EL AULA .....	10
5.2 ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA .....	12
5.3 LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	13
5.4 HACIA UNA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA .....	15
6. PRESENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	16
6.1 Contexto de prácticas .....	16
6.2 Una Unidad Didáctica a modo de ejemplo para comprender lo que yo he realizado.....	17
Metodología .....	17
Objetivos Generales .....	18
Evaluación.....	18
6.3 Criterios de evaluación democráticos .....	19
7. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	21
7.1 El clima en el aula .....	22
Horizontalidad vs verticalidad: Jerarquía profesor-alumno. ....	22
Afinidades en el aula: la cuestión de la disciplina.....	23
El diálogo como herramienta de garantía del clima: El respeto, el diálogo entre iguales, las funciones del tutor, objetivos del orden dialógico del aula .....	24
La reflexión. ....	26
Cooperativismo y autonomía. ....	26
Participación en la configuración de las normas y la toma de decisiones .....	27

Diversidad cultural y diversidad sexual .....	28
7.2 Las rutinas docentes .....	29
Incorporación de normas: Libertad y participación vs control.....	29
El gimnasio como espacio público: De todos y todas y para todos y todas. ....	30
De nuevo el control vs la libertad.....	31
El papel de las instrucciones de partida.....	32
7.3 Las estrategias metodológicas .....	32
Autonomía de la acción: divergencias intergeneracionales.....	33
Posibilidades y límites del trabajo en grupo.....	35
La colaboración, la cooperación y el diálogo como estrategias de trabajo. ....	36
La reflexión crítica del proceso: diferencias intergeneracionales .....	37
7.4 La resolución de conflictos en el aula de E. Física. ....	38
El castigo como medio de mantener el control en el aula. ....	38
Los conflictos colectivos: una oportunidad para el acercamiento.....	40
7.5 La evaluación .....	40
La unidireccionalidad del proceso.....	41
La evaluación de los valores: un aspecto olvidado. ....	42
8. CONCLUSIONES .....	43
LISTA DE REFERENCIAS .....	47
ANEXOS.....	49

# 1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo Fin de Grado voy a mostrar algunos aspectos relacionados con la práctica de la educación democrática. Con este tipo de educación se busca preparar al alumnado para que pueda participar de la vida pública y de la sociedad, haciendo que asuma como propios los valores que caracterizan el sistema político y organizativo vinculado a “lo democrático”. Por otra parte, al cursar la mención de E. Física, y haber hecho las prácticas con un maestro especialista, intenté mostrar las posibilidades que ofrece el campo de la educación democrática para desarrollar otras prácticas docentes en dicha especialidad, tanto desde la óptica de la formación inicial como desde la realidad profesional.

Así, en este trabajo nos encontramos una primera parte que vincula democracia y educación dentro del actual contexto social de cambio. En la segunda parte, presento cómo se puede desarrollar esto dentro del marco de la E. Física, articulando entre sí presupuestos democráticos y esto con lo motriz, corporal, etc. Una vez presentado el marco teórico, contextualizaré la intervención realizada, a través de una propuesta de intervención didáctica desarrollada en el centro de prácticas, que será analizada a partir de una serie de indicadores que pretenden evaluar la calidad democrática de la misma.

Finalmente, se presentarán una serie de conclusiones en las que se intentan establecer algunos propuestas de mejora respecto de las relaciones entre democracia y Educación Física, cerrando el trabajo con conclusiones de tipo más general respecto del trabajo.

## 2. OBJETIVOS

- Examinar los diferentes significados asociados a la educación democrática, a partir de las tendencias sociales y políticas presentes en nuestra sociedad.
- Valorar las posibilidades que ofrece la E. Física respecto de la educación democrática, en orden a mejorar la formación integral del alumnado, en tanto ser social y no únicamente desde un perfil asociado a lo motriz.
- Revisar mi propia experiencia en tanto docente en prácticas en la mención, de forma que dicha evaluación pueda contribuir al desarrollo de valores asociados con lo democrático.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Dejando de lado que este trabajo se lleva a cabo al haber sido escogido como un tema propuesto por el tutor en la lista ofertada al alumnado del Grado de Maestro/a de Primaria, voy a señalar brevemente sus relaciones con el Grado, además del por qué de las causas que me llevaron a la elección del tema.

Para empezar, quisiera señalar que este trabajo tiene mucho sentido si tenemos en cuenta el actual contexto social y educativo en el que vivimos. Hay un acuerdo generalizado acerca de que la escuela ha perdido ese papel tradicional de transmisión de conocimientos, ya que éstos con las nuevas tecnologías están al alcance de todo el mundo. Así que dentro de la institución escolar, cobra especial importancia la construcción de la persona en sí y su socialización desde una perspectiva de construcción ciudadana. Es decir, hemos de lograr que surja el sujeto- ciudadano, como bien señala Martínez Bonafé (1998, p.51). Así que con este trabajo pretendemos dar algo de luz sobre esa construcción del ciudadano, siempre desde una perspectiva democrática, para que el alumnado comprenda y haga suyos los valores de este sistema y, además, sepan desenvolverse como personas libres en él.

Además, como mi especialidad es la E. Física he querido orientar el trabajo a ese campo y ver como esta asignatura puede contribuir a esa construcción personal y social desde una perspectiva democrática. Es decir, en ver como además de lo motriz el área es útil para otros aspectos educativos, marcando un camino de cómo poder hacer esto.

También quiero señalar que yo he escogido este tema por ser algo no muy conocido por mí y así poder seguir formándome y conociendo más sobre la profesión. Además, este tema es muy actual y, me puede ser muy útil para mi futuro desempeño profesional, más aún si tenemos en cuenta que los problemas sociales me preocupan mucho como futuro docente. Es decir, era un tema no muy conocido por mí, pero que me atraía saber más sobre ello y que lo veo muy útil para mi desempeño profesional.

Para finalizar con este apartado quiero señalar las relaciones del tema tratado con las competencias del Grado, algo que expongo a continuación:

Es un trabajo que ayuda a comprender el rol actual de la educación en nuestra sociedad y cómo nuestras escuelas pueden unirse a esas nuevas corrientes sociales sin quedarse atrás o educando en aspectos que en la realidad son poco valiosos o importantes. Y junto a esto trata de

mostrar cómo se puede formar nuevos ciudadanos y que valores y actitudes debemos de transmitir desde los centros educativos. Así se relaciona con la materia Sociedad, familia y escuela ya que tiene que ver con la competencia:

*Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.*

Pero también está enfocado desde la educación física tratando de ver cómo está área de la etapa de E. Primaria puede contribuir a esa formación social más allá de lo meramente motriz. Es decir, muestra cómo la educación física no solo atiende a lo corporal, sino que puede atender a más cosas. Esto está muy relacionado con la materia Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física ya que guarda relación con la competencia:

*Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.*

Así mismo, ese mismo principio educativo, desde una concepción de la educación física más allá de lo puramente motriz, queda relacionado con la competencia del módulo de optatividad, la cual pertenece a la materia de Educación Física especialidad que yo he cursado. Esa competencia dice lo siguiente:

*Conocer y comprender de manera fundamentada el potencial educativo de la Educación Física y el papel que desempeña en la sociedad actual, de modo que se desarrolle la capacidad de intervenir de forma autónoma y consciente en el contexto escolar y extraescolar al servicio de una ciudadanía constructiva y comprometida.*

Por último, también está muy relacionado con la parte del Prácticum II ya que una parte importante de este TFG se basa en analizar lo que yo he realizado realmente en esta etapa para presentar un plan de mejora sobre la docencia llevada a cabo. Esto tiene mucho que ver con la competencia específica respecto del Prácticum en la que se pretende:

*Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.*

## 4. DEMOCRACIA Y ESCUELA

Actualmente la sociedad está viviendo una crisis de valores, desde la cual la gente se ha comenzado a replantear ciertos cambios. A nadie le es ajeno que movimientos ciudadanos como el 15-M se han convertido en un referente de reivindicación pacífica por el cual las sociedades democráticas piden una mayor participación en la toma de decisiones. Estos cambios sociales no están pasando inadvertidos desde la escuela, y no son pocas las voces de docentes, familias, etc., que alertan respecto del conformismo social en viejas y nuevas generaciones.

Sin embargo, cuando hablamos de democracia, muchas veces nos quedamos solo en los aspectos formales, en el de las relaciones institucionales, y la escuela debe de ir más allá. Sí bien es cierto que todo debe de comenzar con la participación, la escuela no debiera de conformarse únicamente con ella, sino que debe de hacer vivir esas actitudes e inculcar dichos valores a los individuos (Delors, 1996, p. 100). Y no hay otra forma posible de inculcar unos valores que no sean el de verlos y vivirlos. No se puede inculcar un valor con palabras, si luego hacemos lo contrario. Ese “educar con el ejemplo”, tan presente en la docencia, vuelve a tomar fuerza cuando hablamos de democracia.

Y si hablamos de educación en una sociedad democrática la cosa no es tan sencilla. No se trata de transmitir un tipo de conocimiento fijo y prefijado, sino que todas las teorías democráticas coinciden en la inmovilidad de la sociedad (Carr y Hartnett en Gimeno Sacristán 1998, p. 20), por lo que la educación que se plantee no debe de verse como una mera transmisión de conocimientos, sino que debe de enseñar a pensar al individuo y a buscar la información por sí mismo, con lo que eso implica en cuanto al análisis de esta. Por lo tanto, nos deberemos de centrar mucho en esa construcción racional del individuo.

Gimeno Sacristán (1998, p. 22) señala que la escuela debe de crear un ciudadano capaz, autónomo, honesto, responsable y solidario, bajo la guía de los principios inseparables de la libertad, la igualdad y la fraternidad o solidaridad. Desde este punto de vista, se ven las relaciones existentes entre democracia y educación, convirtiéndose en una relación de necesidad mutua, como iremos señalando a lo largo de este punto.

Con la educación democrática se quiere también señalar la necesidad de ofrecer esa protección del ciudadano o ciudadana. Así, se trata de formar al alumnado en la capacidad de pensar por sí mismo, para no dejarse manipular, y para poder participar realmente en la construcción social. A través de la educación, la democracia podrá pasar de ser un sistema



político por el cual regimos la vida en sociedad, para pasar a ser una forma de vida en el cual el individuo tenga adquiridos una serie de valores y actitudes que demuestren que el pueblo es el que tiene el verdadero poder social, y participe en los diferentes ámbitos de la actividad humana, en orden a generar una cultura enraizada en la mente y corazones de los individuos en tanto ciudadanos (lo que denominaríamos como el “*ethos democrático*”).

Además, la democracia real solo es posible si todos los individuos parten en igual de condiciones, y es indudable que uno de los proyectos orientados a desarrollar formas igualitarias es el sistema escolar. Mediante el mismo, podemos llegar a pensar de forma autónoma, sin ser manipulados, y ser capaces de conocer lo necesario para progresar dentro de la sociedad. Por tanto, en la escuela ha de emerger el *sujeto-ciudadano*, frente al *sujeto-industrial*, que es el que ha dominado buena parte de la escuela a lo largo de su historia reciente (Martínez Bonafé, 1998, p.51).

Pero no solo la democracia necesita a la educación, sino que de manera contraria sucede lo mismo, que la educación real y de calidad necesita a la democracia. Únicamente desde un marco en el que exista la libertad de expresión, el individuo será capaz de expresar sus propias ideas y de mostrar sus creaciones, sin que estas estén condicionadas por el miedo o por imposiciones externas. Es decir, solo en la democracia se dan las condiciones de autodeterminación del sujeto (Gimeno Sacristán, 1998, p. 20).

Además, si nos fijamos en que la educación depende de toda la sociedad la cosa se complica más. Es complicado comenzar algo dentro de la escuela y que llegue a surgir efecto, si en la sociedad, por el contrario, se ven a cada momento ejemplos contrarios. Aunque la escuela conforma un lugar privilegiado para ello ya que, todo individuo pasa un número de horas muy considerable en ella, puede llegar a dejar profundas huellas y además es el primer espacio público en el que participan los individuos lejos de sus familias.

Si ponemos nuestra mirada exclusivamente en la escuela democrática, nos damos cuenta de que son aún pocas las iniciativas presentes que hay a este respecto. De hecho son tan pocas que tengo la sensación de que son pocos de mis compañeros y compañeras en el Grado, quienes saben definir o decir en qué consiste este tipo de educación y sí tenemos en cuenta que son/somos el futuro profesorado en la escuela, mucho nos queda por hacer para transformar nuestra escuela en base a presupuestos democráticos.

A la hora de iniciar una escuela democrática, el primer problema con el que nos encontramos es que no tenemos la idea misma idea de lo que implican las cuestiones

relacionadas con lo democrático. Dicho de otra forma, se carece de reflexión personal hacia este problema, y mucho más de reflexión colectiva. Como señala Martínez Bonafé (1998, p. 50):

“La democracia es un concepto socialmente vaciado, es decir, que carece de sentido colectivo. Esto es debido, en gran medida, a que la democracia no es un problema escolar, no es algo que intervenga en el día a día de la escuela y, por lo tanto, no hay debate sobre ello. Por esta misma razón se necesitan experiencias compartidas para ir construyendo ese concepto, es decir, hace falta que el profesorado revise sus prácticas, las pongan en común y comiencen a construir conjuntamente”.

Son muchos los ejemplos de democracia de los que disponemos en educación. Ahí tenemos el movimiento de Escuelas Democráticas (Apple y Beane, 1997; Martínez Bonafé, 2002). También los procesos de investigación-acción llevados a cabo por profesionales en el ámbito de la escuela obligatoria (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990). Quizás una de las propuestas que ha gozado de mayor difusión en el estado español sea la de las comunidades de aprendizaje (Flecha, 1997). Las comunidades de aprendizaje son conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose uno a otros dentro de un proceso de aprendizaje.

## **5. LA EDUCACIÓN FÍSICA PENSADA DESDE PRESUPUESTOS DEMOCRÁTICOS**

Una vez que hemos visto la necesidad en la sociedad actual de desarrollar escuelas democráticas, vamos a ver a continuación cuáles son los principios y consecuencias que tendría realizar este tipo de educación en el campo de la Educación Física, y a tratar de dar luz sobre cómo se podría realizar esto en términos de intervención educativa, ya que es un tema poco abordado y muy desconocido para muchos docentes. En este caso, nos centraremos en una serie de elementos como son: el clima del aula, las estrategias docentes y actividades que promueven una educación democrática, la resolución de conflictos, y, por último, las formas de evaluación más cercanas a la construcción de sujetos democráticos.

## 5.1 EL CLIMA EN EL AULA

El clima que propongamos en el aula es un aspecto fundamental para llevar una verdadera educación democrática a la escuela, y sobre la que se debe apoyar el resto de aspectos de la clase. Efectivamente, la relación existente entre el alumnado y el docente no debe de ser de sumisión, sino que el docente debe de ser un ayudante que facilite el recorrido del alumnado por el aprendizaje (Sebastiani, 2001, p. 72), lo que supone:

*“cambiar la tradicional estructura de participación basada en la jerarquía y la subordinación, por un tipo de estructura participativa en al que los alumnos se sientan implicados y compartan responsabilidades con el profesor”* (González Herrero, 2003, p. 17).

Es decir, el alumnado no deberá de ver en el docente un jefe que impone, sino un ayudante que facilita y con el que o la que se pueden compartir experiencias. Para ello, además, se deberá crear un clima positivo, basado en las recompensas y no en el castigo, y donde se anime constantemente al alumnado (Moreno-Murcia, Conde, Sáenz-López, 2012, p. 23).

Pero esa igualdad de relación, y no de imposición, debe de extenderse más allá de las actividades y debe de ocupar todo el espacio posible. Así, el alumnado podrá participar en la gestión del aula y la organización de éste, y en la confección de las normas de convivencia. Si en la democracia es la ciudadanía la que debe de negociar las normas y hacerlas cumplir, el aula – en tanto microcosmos de socialización – debe de acercarse lo máximo posible a esto. Todo esto hará que el alumnado se vaya haciendo responsable de una manera intrínseca y no por miedo al castigo (Moreno-Murcia et al. 2012, p. 23).

Otra cosa que deberemos atender en nuestra clase son las rutinas que organizamos. Éstas transmiten sin darnos cuenta unos valores u otros, o un tipo de relación u otros. Es decir, transmiten ideas y conceptos. Y no todas son buenas o deseadas. Por lo tanto, al proponer rutinas y dinámicas deberemos de observar que transmitimos con ella. Como plantea González Herrero (2003, p. 19):

*“¿Qué actitudes y valores favorecemos cuando obligamos a los niños a bajar en fila y en silencio al gimnasio o al patio sin darles opción de hacerse responsables de bajar de forma que no molesten a los demás?”*

Todo ello se deberá de ver favorecido por estructuras y dinámicas que favorezcan el diálogo desde un respeto mutuo. Por ello hay que ver *“el aula como un espacio de comunicación,*

*donde hay intercambio de pensamientos, sentimientos y acciones*” (González Herrero, 2003, p. 18). Para ello, habrá que enseñarles a realizar esto, e introducirles en una dinámica de aula donde el diálogo sea una parte importante. Y este dialogo cobra la mayor parte de su sentido si se acompaña de la toma de decisiones antes expuestas. Asimismo, el clima relacional – tanto entre el alumnado, como en interacción de éste con el docente – debe de promover “*la confianza, la seguridad y la aceptación mutua*” (Sebastiani, 2001, p. 72). Además, deberá de promover la mejora de la autoestima, y con la cual lograremos que el alumnado llegue a ser autónomo.

Otro de los aspectos que deberán de estar presentes en el aula es el de la igualdad de todos/as y el respeto a la diversidad. Así, como propone Teresa LLeixà (2002, p. 22) deberemos de asegurarnos de que todo el alumnado esté en igualdad de derechos y deberes en el aula, con lo que se favorecerá el contacto entre diferentes culturas, diferentes sexos y diferentes personas y se llegará a una convivencia en igualdad real. En este sentido, es en el aula el espacio en el que habrá que conocer las desigualdades que se pueden producir, para poder contrarrestarlas y trabajarlas fomentando los valores positivos hacia la diversidad, implicando a todos los y las participantes, permitiendo la participación de todo el alumnado, haciendo adaptaciones si es necesario, y respetando el ritmo de aprendizaje individualizado; o desarrollando actividades cooperativas y solidarias, combatiendo prejuicios y estereotipos, y ayudando a la creación de una identidad personal.

Tampoco podemos obviar el grado de competitividad que se trabaja y se transmite en nuestra aula. Porque esta forma de trabajo reduce la autoestima, aumenta el miedo a fallar y, en definitiva, reduce la expresión de las habilidades y el desarrollo del niño (Pinheiro de Almeida, 2004, p. 24), aunque como se señala en la introducción del monográfico de “Juegos Cooperativos” en la revista *Tándem* nº 14, realizado por el equipo directivo de la publicación (2004, p. 5): “*no es algo fácil ya que hay que vencer los hábitos hacia el individualismo y competitividad que defiende la actual sociedad neoliberal*”. Por su parte, la cooperación da seguridad y un sentimiento de pertenencia al grupo, así como el educar en la paz, mejora el reconocimiento de la diversidad y las habilidades sociales para la convivencia, y trabaja sobre la igualdad (González Herrero, 2003, p. 23). Por todo ello debemos de promover un clima cooperativo y de ayuda en el aula, frente a la tradicional competitividad que suele estar presente en nuestra práctica.

En cuanto al trabajo que propongamos, hemos de procurar que sea autónomo para el alumnado, es decir, que pueda trabajar sin la presencia del/a docente, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje y tomando decisiones respecto a lo que se hace (Moreno-Murcia et al. 2012, p. 23). Esto no solo quiere decir que se hagan las actividades mandadas sin necesidad de

que el docente esté encima, sino que se deje hueco para adaptar éstas a cada individuo, y que cada estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje. Además, la autonomía lleva asociada la propuesta de actividades acordes a cada cual, planteando a cada individuo unos retos específicos para cada persona de tal manera que no sean ni muy complicados ni muy fáciles. Si logramos esto motivaremos al alumnado para que trabaje de manera autónoma y, a la vez, estaremos respetando el ritmo de aprendizaje de cada cual.

## **5.2 ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Hemos hablado acerca del clima, y los aspectos en el aula que permiten incorporar propuestas y dinámicas democráticas, lo que en las líneas siguientes abordaremos serán las metodologías y/o estrategias docentes que pueden desarrollarse en clave democrática en el aula de Educación Física.

Una estrategia didáctica es el trabajo autodeterminado, en el cual el alumnado se hace responsable de su aprendizaje desde una perspectiva intrínseca a la persona y no extrínseca a ésta (Vera, 2012, p. 49). Esa responsabilidad le hará trabajar de manera adecuada por motivos propios, con lo que el valor de la educación cobra mucha más importancia, ya que deja de ser una obligación y pasa a ser algo que el alumnado entiende como necesario y quiere llevarlo a cabo. Además, como se demuestra en la tesis de Lorente Catalán (2004, p. 278) este tipo de aprendizaje se puede hacer siguiendo una evolución, con lo que el alumnado adquiera responsabilidades, y desarrolle su trabajo de forma lo más autónoma posible. Por otro lado, este tipo de trabajo además de promover la libertad, aumenta la motivación del alumnado.

Antes hemos hablado del cooperativismo; efectivamente no hay duda que este tipo de actividades deberían de estar presentes en nuestras aulas. Esto quiere decir que el alumnado debe de trabajar en comunidad, ayudándose para alcanzar objetivos comunes, que únicamente son posibles de conseguir si todos alcanzan los suyos propios (González Herrero, 2003, p. 22 cuadro 4). Dentro de este tipo de trabajo cabe hacer mención a los juegos cooperativos, los cuales son una forma de trabajar esta actitud, aunque no siempre dan los resultados esperados. Y es que no vale con trabajar solo con este tipo de actividades, sino que habrá que crear un clima de aula satisfactorio en clave democrática (Velázquez Callado, 2004, p. 18).

En relación con lo dicho más arriba, el trabajo en grupo deberá de estar presente, ya que *“es coherente con el funcionamiento social del aula”* (Román, 2006, p. 16). Siguiendo con este

autor, cuanto más heterogéneo sean los grupos mejor. Y junto a ello, es bueno que haya diferentes roles y que el alumnado experimente las responsabilidades y emociones que se dan en cada puesto.

Todo ello debería de estar basado en el diálogo y la reflexión crítica, aspectos propios de la pedagogía crítica. Hay que ir acostumbrando al alumnado a realizar ambos aspectos de una manera continua y no puntual, tratando de realizarlo en comunidad y yendo más allá de lo puramente personal (Muros, 2006, p. 38). Además siguiendo con esta pedagogía, y con los planteamientos democráticos, solo cuando el alumnado sea capaz de realizar esto, será capaz de emanciparse y por lo tanto, de ser libre completamente.

Por último, merece la pena destacar en el campo de las estrategias docentes lo que se denomina como *juego bueno* (García Monge, 2011, p. 41). Se trata de construir los juegos a partir de una regla primaria de tal manera que en el todo el mundo tenga “*la oportunidad de desarrollarse según sus posibilidades*” (Ibídem). Y todo ello a través del pacto de las normas entre todos y todas, siendo el docente un mero guía. Por lo tanto, el alumnado ensaya esa construcción social de las normas, así como el respeto de éstas, procurando dar cabida a todo el grupo, y no dejando a nadie fuera en un juego, haciendo lo mismo que se hace en la sociedad.

Hemos tratado de exponer cómo se puede realizar este tipo de actividad democrática en el aula de Educación Física, a partir de algunas estrategias de trabajo, aunque nada tendría sentido si luego no se llevan unas rutinas, unas dinámicas y, en definitiva, un clima acorde en el aula. Además, hay otras muchas actividades que se pueden usar, como son los métodos por proyectos, el trabajo por fichas, las tutorías entre iguales, etc. Sencillamente, hemos querido dar unas pinceladas de todo lo que se puede hacer.

### **5.3 LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Una vez hemos tratado el tema del clima en el aula y las estrategias metodológicas que más se aproximan a los planteamientos de la educación en democracia, voy a hablar de cómo los planteamientos democráticos median en la resolución de conflictos. Bien es cierto que el hecho de usar las estrategias adecuadas y lograr tener un clima adecuado en el aula, el número de conflictos puede reducirse. Pero siempre aparecerán algunos, y estos hay que abordarlos, pues son una oportunidad pedagógica muy buena, ya que si no se aprovechan volverán a surgir en el futuro (Orti Ferreres, 2003, p. 41).

Y es que en la vida hay conflictos y no debemos de obviar éstos, sino educar en ellos, como dicen Curwin y Mendler (1987, p. 132):

*“acabar con los problemas de disciplina significa eliminar las diferencias individuales entre las personas. No vemos esto ni como deseable ni como posible”. Es verdad, que este tema es muy amplio, pero yo me voy a limitar a usar algunas estrategias democráticas de cómo podemos hacer esto”.*

Así, nos vamos a basar en resaltar el carácter positivo y funcional de la disciplina de la Educación Física, con el fin de crear ambientes favorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para el desarrollo social de la persona (González Herrero, 2003, p 16).

Siguiendo lo expuesto por Antonio Fraile (2008), lo primero que habrá que hacer es rebajar la carga emocional que lleva implícito el conflicto. Así, estaría bien expresar lo que siente cada uno, de tal manera que vean como algo normal el enfadarse y que consideren negativo el actuar con conductas agresivas cuando éstas surgen. Esto ayudará a rebajar el clima de tensión, y a favorecer un clima de comunicación. Tras esto, cada parte expone su punto de vista de lo sucedido. Para lograr este objetivo, sería conveniente dejar claras unas reglas básicas, por ejemplo: *“no interrumpir, no burlarse, no juzgar, no mentir, no criticar, no cambiar de tema, escuchar, etc.”* (Orti Ferres, 2003, p. 41). Esto llevará a que se acerquen las diferentes posturas sobre lo sucedido, y se pueda pasar a la siguiente etapa o fase mediadora. Tras esto, se plantean posibles soluciones que, en la medida de lo posible, reporten beneficios para ambas personas, aunque a veces alguna deberá de ceder parte de sus objetivos. Una vez expuestas las posibles soluciones se han de ver los puntos en común de cada parte, y proponer una solución que deje satisfechas a ambas, aunque esto no siempre es fácil. Una vez acordada la solución se pone esta en práctica y tras esto se valoran los resultados de la misma. Para finalizar, se expone en el proceso y los resultados al resto del grupo.

Este procedimiento expuesto formaría parte de lo que Llamas Toledano (2003, p. 56) denomina como *negociación*, que es la resolución del conflicto entre las partes implicadas sin la intervención de nadie más. Pero esto no siempre funciona. Y en caso de ser así, este mismo autor propone tres formas más: La primera es *la facilitación*, que es que una tercera persona colabora para regular la reunión y la comunicación. La segunda es *la mediación*, quién se preocupa por regular el proceso integro de la resolución del conflicto, pero sin entrar en el contenido. Y por último, está *el arbitraje*, en el cual la tercera persona sí que toma una decisión que el resto de partes debe de acatar.

Hemos expuestos diferentes formas de abordar los conflictos, dejando la imposición en último término y procurando dar siempre la máxima autonomía y responsabilidad sobre la solución de lo ocurrido al alumnado, tratando de acercarle lo máximo posible a lo que ocurriría en la sociedad, y en la vida real.

## **5.4 HACIA UNA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA**

A pesar de estar situado este punto al final de este capítulo, no es menor precisamente el tema de la evaluación. De hecho, es una de las bases de la intervención educativa, ya que aquello que evalúes será lo que enseñes, porque a eso será a lo que tú le des importancia y por transferencia ocurrirá lo mismo con el alumnado. Por lo tanto, la evaluación determinará la democracia real que hay en el aula (Martínez Bonafé, 2002, p, 109).

Sí lo que pretendemos realizar es una evaluación más democrática que la tradicional puesta de notas por parte del docente sin necesidad de dar ninguna otra explicación, deberemos de empezar por ampliar la participación del alumnado en este proceso. Así, podremos hacer autoevaluaciones, coevaluaciones, evaluaciones compartidas y calificaciones dialogadas (López Pastor, González Pascual, Barba Martín, 2005, p. 22-23). Pero, siguiendo con estos autores, no solo nos debemos de conformar con la participación del alumnado en este proceso, sino que deberemos de prestar importancia al intercambio de información, a crear unos buenos canales de comunicación entre el docente y el alumnado basados siempre en el respeto, a saber y poder negociar, finalizando siempre con una calificación dialogada y compartida por el profesorado y el alumnado. Es decir, que además de conocer el maestro la opinión del alumnado, este deberá de conocer también la del docente y entre ambos deberán de acordar la evaluación, siempre basándose en la reflexión y la autocrítica.

El hecho de realizar este tipo de evaluación y no otra se justifica en lo que nos dicen López Pastor et al. (2005, p. 25): *“la educación debe de ir orientada a la formación de ciudadanos libres, autónomos, y críticos, los procesos de evaluación democrática a que nos referíamos anteriormente resultan ser unas estrategias didácticas fundamentales en dicho proceso educativo”*. Como ciudadanos o ciudadanas libres y democráticas deberemos de evaluar los asuntos de la esfera pública, y a eso también se enseña en el aula. Asimismo, se mejora la autocrítica y el análisis crítico, fundamentales para la ciudadanía futura de nuestra sociedad. Junto a esto, desde un punto de vista más pedagógico, se da información al alumnado sobre donde está en ese camino, qué es el aprendizaje, cuáles son sus puntos fuertes y débiles y, por lo tanto, qué debe de reforzar y cuál es aquello que debe de explotar y potenciar en el proceso de formación del sujeto. Es decir,



forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje, porque con él también se puede y se debe de aprender, y además, se hace consciente al alumnado de sus progresos.

## **6. PRESENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

Una vez presentado el marco teórico en el que me he apoyado para el desarrollo de este trabajo voy a presentar la intervención que yo he realizado durante mis prácticas y que más tarde analizaré. Para ello contextualizaré mis prácticas y presentaré una U. D. a modo de ejemplo de lo realizado. Más tarde presentaré unos criterios de evaluación que me servirán para analizar en términos democráticos mi docencia en ese periodo.

### **6.1 Contexto de prácticas**

Para comenzar he de señalar que he realizado las prácticas en el CEIP Padre Claret, un colegio situado en el centro de Palencia capital. He estado en ese centro entre el día 18 de febrero y el 20 de mayo, es decir, en el final del segundo trimestre y el inicio del tercero, con las vacaciones de Semana Santa de por medio, lo que da como resultado un total de 10 semanas de estancia en el colegio. Y todo ello con un tutor de centro que es especialista de E. Física y con una compañera del Grado, con la que me he repartido las clases que mi tutor de centro daba de E. Física dando la mitad cada uno. Así de 16 horas semanales de E. Física que daba mi tutor yo me hice cargo por completo (quiero decir que yo me ocupaba de todo lo concerniente a esos grupos exceptuando la evaluación) de la mitad, es decir, de 8. Estas horas quedaban repartidas en 4 grupos a los que daba yo clase por completo, dos del primer ciclo y dos del tercer ciclo, y a un grupo del segundo ciclo al que daba una hora semanal dando la otra hora de dicho grupo mi compañera. Por lo tanto, he tenido mucho contacto con el primer y tercer ciclo de E. Primaria, siendo menor con el segundo ciclo, aunque también he realizado cosas con ellos.

En cuanto al alumnado con el que yo he trabajado he de decir que no había gran diversidad étnica o cultural en el aula. Apenas había 1 ó 2 alumnos por aula que no provenían de la cultura predominante en Palencia y todos ellos estaban muy bien integrados. Además la relación chico-chica en cuanto a cantidad por aula estaba bastante igualada, aunque la relación entre ellos no era tan buena, como ya mostraré más adelante. También hay que señalar que el número de alumnos y alumnas por aula era grande, de 25 o 26 personas por grupo, exceptuando en el segundo ciclo que bajaba a 19.

Por otro lado, donde yo llevaba a cabo mis sesiones era en un gimnasio, con un almacén y dos vestuarios, o en el patio en caso de que este estuviese ocupado. Por supuesto, también tenía el aula a mi disposición con todo el material que hay en él, teniendo que subir a buscar al alumnado al aula antes de las clases y llevándoles de nuevo a ellas al finalizar.

## **6.2 Una Unidad Didáctica a modo de ejemplo para comprender lo que yo he realizado.**

Una vez contextualizado de manera muy breve el lugar de prácticas donde yo he estado voy a presentar un resumen de una U. D. a modo de ejemplo para comprender mejor todavía que es lo que yo he realizado. Este proyecto que muestro no está pensado desde un punto de vista democrático con lo que el análisis no será de un proyecto democrático sino de mi práctica docente pura. Además, si se quiere ver la U. D. completa se puede ver en el anexo I.

Así una U. D. que he llevado a cabo durante mis prácticas del Grado ha versado sobre la orientación, un contenido propio de la E. Física. Además la U. D. que presento está pensada para el 5º curso de E. Primaria y se llevará a cabo en 4 sesiones, tres de las cuales se llevan a cabo en el centro y la última se realizará en La Huerta del Guadián, un parque cercano al centro.

Por otro lado esta U. D. tiene grandes posibilidades interdisciplinares. Para empezar, todo el trabajo de planos y mapas, así como lo relacionado con la naturaleza, el medioambiente, etc. son contenidos presentes también en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. También, dentro de esta área se trabajan aspectos como la cartografía, los puntos cardinales, los meridianos y paralelos, etc. Por lo tanto, se podrán trabajar en ambas asignaturas, potenciando lo que se hace en una con lo que se hace en la otra. Además, también tiene relación con el área de Educación Artística ya que es el propio alumnado el que hace algunos planos, diseña materiales, interpreta los dibujos, etc. Por lo tanto también estaremos trabajando contenidos de esta área. También tiene relación con el área de Matemáticas, ya que se trabajarán las escalas y los grados. Por lo tanto, se hará difícil trabajar esto sino lo han visto antes.

### **Metodología**

La metodología planteada para esta U. D. se basa en la autonomía personal del alumnado, ya que no pretendemos dirigir al 100% la actividad, sino que pretendemos que sean

ellos los que trabajen de manera más libre con la finalidad de fomentar un trabajo acorde a cada persona, sin la necesidad de estar nosotros encima a cada momento y desarrollando así la responsabilidad personal.

Por otro lado, consideramos que cada alumno debe trabajar a su ritmo, fomentando así que al alumnado que tiene mayor nivel no se le retrase y a los que tienen más dificultades no se les fuerce a avanzar sin haber adquirido el paso anterior. Por lo tanto, iremos proponiendo las diferentes actividades grupo por grupo a medida que vayan avanzando, aunque partiremos todos de la misma actividad cada día.

También hay que señalar que todo el trabajo que se realice en esta U. D. va a ser grupal, ya sea por parejas o en grupos reducidos. Con ello, vamos a fomentar que colaboren los unos con los otros, aprendan a respetarse, se ayuden, tomen decisiones grupales, etc. haciendo ver que para lograr el éxito se necesita de la participación de todos.

Además estos grupos van a ser mixtos, con lo que pretendemos conseguir una mejora de las relaciones entre ambos sexos dentro de la clase. Esto es complicado debido a la gran distancia existente entre unos y otros, pero creemos que sí se trabaja así se superaran ciertas barreras sociales.

### **Objetivos Generales**

- Conocer, identificar y experimentar actividades físicas en medios seminaturales y en medios diferentes del habitual.
- Conocer el plano o mapa y la importancia de la leyenda.
- Ser capaz de reconocer en el mapa los elementos del terreno, para orientar este de manera correcta.
- Saber orientarse en espacios conocidos a través de mapas y planos.
- Ser capaz de realizar recorridos de orientación.
- Conocer y saber utilizar la brújula para orientarse.
- Utilizar la brújula y el mapa conjuntamente para poder orientarse.

### **Evaluación**

Para evaluar esta U. D. vamos a utilizar los siguientes métodos:

- La observación: este instrumento lo vamos a usar en la medida que nos deje nuestra metodología y las actividades propuestas. Así, en las últimas sesiones será complicado observar a todos por igual debido al gran espacio a cubrir. Sin embargo, no se puede obviar este método ya que también nos puede dar información muy valiosa sobre los fallos, errores o aciertos de nuestro alumnado. Además, en las reflexiones tendremos en cuenta quién participa en ellas y la calidad de las respuestas que estos dan.
  
- La ficha de preguntas de la sesión 2: Con ella trataremos de obtener información acerca de los conocimientos que han adquirido de la brújula. Así, será el eje central de evaluación de esta sesión.
  
- Los recorridos dibujados en los planos: En función de las instrucciones o pistas que hayan tocado a cada grupo, estos deberían haber dibujado un recorrido específico. Nosotros comprobaremos que dicho recorrido se ajusta a la realidad y que lo han realizado lo más correctamente posible, demostrando que han sabido orientarse en el plano y comprender este.
  
- La tarjeta de control de la última sesión: Con ellas comprobamos que los alumnos han descubierto todos los puntos de control, con lo cual, han sabido interpretar el mapa y la leyenda de manera correcta, pudiéndose así orientarse. Nosotros comprobaremos que la tarjeta de control es correcta, cotejando la suya con las que nosotros tenemos de muestra.

Con todo ello, trataremos de valorar la evolución que cada alumno o alumna presenta a lo largo de esta U. D. Así, no valoraremos solo el nivel, sino también la evolución el avance de este.

### **6.3 Criterios de evaluación democráticos**

Una vez presentado lo que yo he realizado en prácticas voy a exponer una serie de criterios de evaluación que me servirán para analizar mi práctica docente en ese periodo, siempre desde un punto de vista democrático. Estos criterios los muestro en la siguiente tabla:

Categorías a observar	Finalidad	Criterios de la categoría
Clima del aula	<p>Crear unas relaciones de igualdad, cooperación y solidaridad y un ambiente afectivo-emocional adecuado para que con todo ello el alumnado pueda participar en la toma de decisiones del aula y se promuevan las emociones de confianza, de seguridad y de aceptación mutua, basada en valores propios de la democracia, con el mayor grado de autonomía posible por parte del alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La relación entre alumnado y alumno-profesor debe de ser de igualdad.</li> <li>- Debe favorecer actitudes cooperativas y de solidaridad.</li> <li>- Debe de permitir la participación del alumnado en la toma de decisiones del aula, tanto dentro de las actividades, como en la gestión del aula, en la organización de este y en la construcción de las normas de convivencia.</li> <li>- Debe promover los valores democráticos como la tolerancia y el respeto.</li> <li>- Debe desarrollar emociones de confianza, seguridad y aceptación mutua, así como de la mejora de la autoestima del alumnado.</li> <li>- Debe de haber una aceptación de la diversidad existente en el aula.</li> <li>- Debe de favorecer el diálogo y el intercambio de ideas.</li> <li>- Debe de potenciar la autonomía del alumnado y la implicación de este en los diferentes ámbitos del aula.</li> <li>- Debe de crear de un clima positivo basado en los refuerzos y en las recompensas.</li> </ul>
Rutinas docentes	<p>Fijar unas rutinas dentro del aula que faciliten el diálogo, la reflexión crítica y la creación de un clima adecuado dentro del aula, así como la predisposición a realizar las tareas encomendadas, portando unos valores adecuados con la educación democrática y no contradictorios con esta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deben de favorecer del diálogo y la reflexión crítica.</li> <li>- Deben de promover el trabajo autónomo del alumnado.</li> <li>- Deben de plantearse como medio de aprender a vivir en convivencia desde la responsabilidad individual y no como medio de control.</li> <li>- Deben de ser coherentes con los valores que se quieren transmitir y con el clima que se quiere desarrollar dentro del aula.</li> </ul>
Estrategias metodológicas	<p>Promover actividades cooperativas frente a las tradicionales que promueven la competitividad, siempre buscando la máxima autonomía del alumnado, haciendo a estos responsables de sus actitudes y aprendizajes. Junto a esto se trata de hacer pensar al alumnado y de compartir ideas y experiencias, para ir introduciéndoles en la vida social del grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deben de dejar hueco a la autonomía del alumnado y a la toma de decisiones por parte de este.</li> <li>- Deben de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y la diversidad existente en el aula.</li> <li>- Deben de promover el cooperativismo y minimizar la competitividad.</li> <li>- Deben de promover el trabajo en grupo y desarrollar las habilidades sociales del alumnado, así como fomentar la participación de todo el alumnado.</li> <li>- Deben de dejar espacio al diálogo y a la reflexión crítica como medio de aprendizaje.</li> </ul>

Resolución de conflictos	Una disciplina de responsabilidad y no de sumisión, en la que los conflictos se resuelven entre las partes implicadas y no mediante castigos, para tratar de proponer soluciones eficaces y consensuadas, tratando de llegar al fondo de la cuestión y entrenando al alumnado en las habilidades sociales necesarias para desarrollar estos procesos en la vida real. Es decir, tratar de buscar soluciones y no castigos que no contribuyan al desarrollo de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe de tratar de educar con los conflictos y en ellos, además de en la responsabilidad individual de las partes implicadas.</li> <li>- Debe de dejar lugar a la expresión de los sentimientos y opiniones de cada uno.</li> <li>- Debe de implicar a las personas envueltas en el conflicto en la búsqueda de una solución de este, tratando de que se escuchen unos a otros y se acerquen posturas, siempre desde el respeto mutuo.</li> <li>- Debe de acabar con una propuesta consensuada por las partes que estos estén dispuestos a cumplir, siempre tratando de que sea positiva para todos.</li> <li>- Debe de haber una evaluación final del proceso.</li> <li>- Se debe de procurar que el conflicto sea resuelto por las partes implicadas sin intervención de nadie más, o en caso de que esto no sea posible, podrá intervenir una tercera persona, pero como un ayudante del proceso sin tomar decisiones.</li> <li>- El castigo o la toma de decisiones acerca del conflicto por parte de una tercera persona solo se realizará como último recurso.</li> </ul>
Evaluación	Realizar una evaluación mediante la cual el alumnado compruebe el avance realizado, sea capaz de ser crítico consigo mismo y conozca su posición en ese recorrido que es el aprendizaje. Con todo ello se pretende que la evaluación no sea un fin en sí mismo, sino una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado debe de participar en este proceso.</li> <li>- La evaluación debe de permitir el intercambio de información en ambas direcciones: alumnado-profesorado, profesorado-alumnado.</li> <li>- Debe de basarse en la reflexión y la autocrítica.</li> <li>- Debe de permitir conocer el punto en el que el alumnado se encuentra dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el grado de mejora que se ha producido.</li> <li>- La evaluación final debe de ser negociada entre el docente y el alumnado.</li> </ul>

## **7. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Tras presentar el proyecto que nos servirá de ejemplo para mostrar lo realizado durante mis prácticas en el CEIP Padre Claret y ver los criterios que tendré en cuenta para este análisis, voy a proceder a ir comentando que tenía de democrático y que no mi intervención en dicho centro, y para ello dividiré a este apartado en los diferentes puntos de análisis. No hay que

olvidar el contexto de Prácticum en el que se desarrolla dicha etapa, en el cual si no se procede a un análisis exhaustivo de todo, es decir, de lo que es original mío y de lo que es tomado prestado del maestro tutor del centro, se puede incurrir en abrazar prácticas contraproducentes y que llevan a lugares totalmente diferentes de los que queremos. Una vez analizado todo, procederé a explicar un plan de mejora más acorde a los principios democráticos que yo quiero conseguir, reforzando los puntos positivos y cambiando los negativos.

## **7.1 El clima en el aula.**

Para comenzar voy a analizar el clima que he ido creando en el aula. Este es muy importante si en realidad queremos construir una educación democrática y todo lo que hagamos deberá de asentarse sobre un clima adecuado. Si no conseguimos tener un clima adecuado, es posible que el resto de cosas que hagamos no den los frutos deseados.

### **Horizontalidad vs verticalidad: Jerarquía profesor-alumno.**

Lo primero que quiero señalar en este punto es la relación alumnado-profesor que he querido imprimir en mis clases. Y no voy a mentir, he querido ser alguien cercano al alumnado, pero sin dejar de ser esa persona que está por encima de ellos. Tal vez sea cosa de las prácticas, en las cuales quieres comprobar que eres capaz de tener esa autoridad sí te lo propones. Pero sea como fuere la realidad es que he querido ser cercano, pero ni de lejos igual. Entiendo que esa igualdad no deba de ser al 100%, pero también entiendo que no haga falta ser jerárquico. Y esa jerarquía sí que la he llevado a cabo, como se verá más adelante en las rutinas, ya que era yo el que debía de dar permiso para cada paso que se daba, con cierta independencia en el interior de las actividades donde sí que dejaba más libertad. Pero en el resto de ámbitos del área como son la repartición del material, la entrada en el gimnasio o los turnos para ir al baño estaban dirigidos por mí denotando que era yo el que mandaba.

Aunque claro está, no todo era malo. A pesar de marcar ciertas diferencias mi trato con el alumnado era bastante cercano. Esa faceta que debe de tener el docente de ayudante en el proceso de enseñanza aprendizaje sí que le he tenido. Siempre he tratado de ir acercándome a todos, preguntando que qué tal les estaba yendo y reorientando la actividad o dando pequeñas indicaciones en caso de que fuese necesario, pero siempre desde un punto de vista emocional positivo, tratando de recalcar lo que hacen bien para que vean que no todo es malo. Es decir, me acercaba a ellos para darles una ayuda, nunca echando broncas, sino dando indicaciones que les

ayudasen a realizar la tarea de manera más fácil. Además casi siempre que corregía algo procuraba esperar a ver cómo lo ponían en práctica para animarles y hacerles ver como con esa pequeña indicación sí que eran capaces de lograrlo, ya que con la ayuda que les prestaba solían mejorar rápidamente por poco que fuese. Así, lo que conseguí es que el alumnado quisiese mostrarme lo que hacían y siempre me preguntaban acerca de cómo hacer aquello que no sabían. Y es que, aunque había jerarquía, no había miedo sino confianza. También contribuyo a la creación de este clima el hecho de que yo reconociera mis errores haciéndoles ver que todos nos equivocábamos y que todos podíamos mejorar. Esto hizo que no me colocase como un ser superior que todo lo sabe, sino como una persona que al igual que ellos cometía errores, algo que veían como natural. Y junto a ello, yo solía añadir que era algo que tendría en cuenta para futuras ocasiones y que lo corregiría, procurando mostrar como los errores no son malos, sino que lo importante es verlos y reconocerlos para mejorar. La verdad es que esto fue algo que hice muy bien y que hizo que el alumnado viese como algo normal que yo fallase y para nada destacable ni grave, lo que provocó que también se tomasen con naturalidad sus propios fallos. Por otro lado, también tuvo su importancia para crear un clima adecuado el no gritar para mandar callar, sino que supe mantener la calma en todos los momentos, llamando su atención levantando una mano y diciendo “chicos, chicas” en un tono normal. Esto hizo que el alumnado no me viese como un ogro que solo sabe gritar, sino como alguien cercano que les trata con respeto y les ayuda.

Así, en mis clases no importaba demasiado fallar o no, porque traté de hacer ver que con esfuerzo todos mejoraban y que todo el mundo fallaba alguna vez. Esto hizo que el clima del aula fuese mucho más relajado, y que el alumnado por completo pudiese mostrarse ante mí tal y como eran. Todo ello les hacía reforzar la autoestima y ganar en seguridad. Por lo menos la sensación que yo he tenido es que el miedo al error se ha perdido y que todo el mundo intentaba lo que le proponía. Incluso a un alumno que le costaba esforzarse en aquello que no le salía, rápidamente comenzó a trabajar en lo que yo le decía tratando de mejorar, poniéndole muchas más ganas a las actividades e implicándose con ellas y, aunque no del todo, el alumno cuando algo no le salía seguía intentándolo mucho más tiempo sin miedo a que yo viese lo que hacía.

### **Afinidades en el aula: la cuestión de la disciplina**

Sí que he de reconocer que no con todos los grupos tuve el mismo tipo de afinidad y por lo tanto no cree el mismo ambiente emocional en ellos. Con un grupo tuve algunos problemas de disciplina al inicio de mi estancia en el centro que no supe llevar muy bien y que marcó en gran parte el resto de mi intervención. Pero me viene muy bien para señalar aquí las diferencias



que había. Si arriba he dicho que todo el mundo se mostraba a mí sin problemas y que me pedían ayuda cuando la necesitaban, en este caso era todo lo contrario. No digo que no se mostrasen a mí cuando yo lo pedía, pero para nada era algo espontáneo y a algunos hasta les costaba. Y lo mismo sucedía al pedir ayuda. Y todo ello viene como consecuencia de que al inicio de mi intervención grite más de la cuenta y traté de mostrar mi autoridad mediante el castigo (castigos leves como irse a la esquina, pero castigos) y los gritos, lo que hizo que esa oportunidad que da la confianza vista arriba se perdiese. No es que la gente tuviese miedo, pero tampoco les inspiraba mi persona alguien en quien confiar plenamente. Todo esto conlleva que al alumnado le costaba más implicarse en aquellas actividades que no veían tan lúdicas. Ojo, no quiero decir que no se implicasen bien en la mayoría de actividades ya que esto sí que lo solían hacer debido a que las actividades estaban muy pensadas para este fin. Pero sí que hay que señalar que en aquellas que a priori eran menos divertidas les costaba más entrar en ellas, algo que con los grupos donde se respiraba confianza no pasaba. Por lo tanto, se ve como esa relación alumnado-profesor es muy importante.

### **El diálogo como herramienta de garantía del clima: El respeto, el diálogo entre iguales, las funciones del tutor, objetivos del orden dialógico del aula**

Pero tanto en los grupos en los que fui capaz de crear una afinidad buena y un ambiente emocional de afecto como en el grupo descrito en el párrafo anterior el diálogo estuvo presente y se hizo con naturalidad. En parte esa naturalidad viene dada porque estaban acostumbrados a ese tipo de trabajo, sobre todo en los cursos inferiores. Pero el caso es que el diálogo fue un eje central en todas las sesiones, habiendo casi siempre uno al final de esta y en ocasiones, dependiendo de la actividad que se realizase, alguno en medio. Y en ellas el respeto estuvo presente siempre. El alumnado no se faltaba al respeto, aunque en muchas ocasiones el diálogo se volvía casi personal y se echaban en cara cosas unos a otro saliéndose del tema tratado. Pero ni en estos casos hubo faltas de respeto o insultos. Sí bien es verdad, mi función de moderador se volvía mucho más intensa y me costaba más que respetasen los turnos de palabra. Y es que esto de los turnos de palabra sí que es algo que al alumnado le costaba cumplir, sobre todo en cursos inferiores, ya que en los superiores rara vez sucedía este error. Pero también es cierto, que poco a poco se acostumbraron solo a hablar cuando levantaban la mano, y el respeto de esa norma empezó a cumplirse con cierta normalidad, notándose una cierta mejoría en la etapa en la que yo estuve en el centro.

Bien, había diálogo, ¿pero cuál era mi función dentro de esos diálogos? Pues ya he dicho que actuaba como moderador, siendo yo el que daba los turnos de palabra y regulaba la

conversación. Y es que para que pudiesen participar en la conversación, el alumnado tenía que levantar la mano y yo les tenía que ceder el turno de palabra. Esto era algo que hacía siempre en los cursos inferiores, pero que con los superiores no daba tanta importancia, procurando que el alumnado participase de la conversación sin necesidad de levantar la mano, recurso que se dejaba para cuando todos querían participar a la vez. Y es que esa regulación es adecuada con el alumnado más pequeño para que comprendan la importancia de respetarse al hablar, pero que deben de ir interiorizando y por lo tanto quitando funciones al moderador para pasar a autorregularse, como sucederá en la vida real. Otra cosa que hacía es que proponía en muchas ocasiones preguntas para enfocar el diálogo y dirigirle hacía esos puntos que yo quería tratar. Algo que creo que está muy bien para no hablar siempre de los mismos temas y poder avanzar en las situaciones que se tratan en clase, sirviendo mucho para hacerles pensar sobre aquello que queremos trabajar.

Pero además de lo que acabo de exponer yo tenía un papel muy central y protagonista en los diálogos. Cada vez que se producía una intervención hablaba yo proponiendo posibilidades, corrigiendo, dando la razón, etc. Es decir, nunca había una contestación de un alumno o alumna a otro compañero o compañera sin que yo hubiese dicho nada antes, con lo que mi intervención coaccionaba las futuras intervenciones, muchas veces cerrando el diálogo con una conclusión y quitando la posibilidad de evolucionar dentro de la conversación. Es decir, sí que hacía una progresión adecuada para que adquiriesen el respeto del turno de palabra como algo propio, como ya he expuesto antes, pero no dejaba que la conversación se hiciese entre el alumnado libremente sino que yo intervenía mucho en dicho diálogo, haciendo de voz experta. Por lo tanto, las ideas propias del alumnado no salían de manera libre y espontánea sino que estaban muy influenciadas por mí. Lo que sí que hacía bien era hacer una pequeña reconceptualización al final de los diálogos para aclarar los diferentes puntos de vista que habían surgido y las conclusiones a las que se habían llegado, siempre que el tiempo me dejó hueco, ya que no controle del todo bien ese aspecto del contexto.

Así, con el diálogo se trataba de inculcar el respeto por las diferentes opiniones y de adquirir las habilidades necesarias para participar en estas de manera adecuada en la vida real, aunque como ya he analizado no siempre mi intervención conducía a esos fines (como por ejemplo la contestación de ideas entre unos y otros, algo que sucede en la vida real y a lo que no he dado lugar en el aula). Lo que sí que se trabajó mucho fue la empatía tratando de que cada uno expresase sus problemas y el por qué de estos, para que el resto de personas se diesen cuenta de otras sensaciones diferentes a la propia. Este trabajo se hizo en todos los niveles, aunque no estoy en condiciones de valorar el resultado de esto. Y junto a ello inevitablemente trabajaba la solidaridad, tratando de que el alumnado se diese cuenta de que ciertas cosas no

hubiesen ocurrido si hubiésemos ayudado al otro. Además, muchos diálogos han servido para sacar problemas a la luz y trabajarlos de manera grupal tratando de introducir en el aula una visión colectiva y no tan individual. Estas situaciones eran ideales para trabajar de manera grupal la aceptación de la diversidad en todas sus vertientes y de que el alumnado se diese cuenta de que todos somos diferentes desde una concepción sana acerca de ello.

### **La reflexión.**

Y junto al diálogo he tratado de impulsar la reflexión en mi aula. Esto lo he realizado tanto dentro de las actividades, mediante fichas de preguntas o problemas grupales sobre los que debían de pensar, como fuera de estas en los diálogos grupales. Sí bien es cierto, con los más mayores la mayoría de las veces estas reflexiones estaban enfocadas a aspectos muy técnicos de las actividades y no tanto a temas democráticos. Sin embargo, sí que ha servido para iniciar una dinámica de pensar en el aula, viéndolo como algo propio del área que sirve para mejorar, desde la cual se puede avanzar a otro tipo de reflexiones. Pero la verdad es que las reflexiones desde el punto de vista democrático son muy escasas en esos cursos, habiendo realizando unas pocas y siempre cuando hacían actividades de juegos, donde las emociones aparecen más a flor de piel. Deberé de mirar más cómo puedo potenciar ese tipo de reflexiones en mi área sin estar tan apegado a un tipo de actividad tan concreta como es el juego y que aparece tan poco en los cursos superiores. Aunque también es verdad que con los más pequeños gracias a una mayor presencia del juego las reflexiones sociales y por lo tanto más democráticas han aparecido mucho. Pero no me quiero alargar más en esto ya que lo veremos también al hablar de las estrategias metodológicas usadas.

### **Cooperativismo y autonomía.**

En cuanto al desarrollo del cooperativismo en el clima del aula he de decir que he hecho muy poquito a este respecto. Y me explico. Hemos hablado de que se ha tratado de transmitir el valor de la solidaridad, y es verdad que eso tiene mucho que ver con la cooperación, pero luego faltaban aspectos en lo que el alumnado podía poner en práctica esto ya que lo que es en el clima del aula no he realizado nada especial para que ello. Es decir, había muy pocas cosas en las que se podían ayudar los unos a los otros, sin entrar en las actividades planteadas de las que ya hablaré. Lo poco que se ha hecho ha estado relacionado con el material en casi su totalidad, y de las posibilidades que esto da me di cuenta tarde ya que fue hacia el final de mis prácticas cuando vi como la colocación del material o el reparto de este podía ser realizado por el alumnado. Al realizar esto los alumnos y alumnas se deberán de poner de acuerdo para mover

ese material o distribuirle, teniendo que colaborar los unos con los otros. Y como generalmente es algo que a todos les gusta, con tal de participar se ayudarán. Así poco a poco irán viendo como algo normal el ayudarse. Pero ya digo que de esto hice poco por esa tardanza mía en reconocer esta posibilidad, a la cual yo creo que el alumnado está predispuesto.

Si nos fijamos en la metodología de la U. D. modelo ya plasmado en ella la voluntad de dejar trabajar al alumnado autónomamente y de que cada grupo vaya avanzando acorde a su ritmo. Pero visto desde una perspectiva del clima en el aula y de lo que en ella ocurre más allá de las actividades (de las cuales hablaré más adelante), es algo que no ha llegado a ser del todo real. Es verdad que yo no he puesto directrices a todo lo que el alumnado debía de hacer, pero no he dado toda la libertad que tal vez se precise desde una educación democrática. Si nos fijamos en lo que he expuesto al inicio de este análisis vemos como mi posición jerárquica trata de regular y controlar todos los ámbitos que suceden en el aula. Y esto es incompatible con la autonomía, a excepción de cómo ya he dicho en el interior de las actividades. Dentro de la clase era yo quien repartía el material, el que colocaba todo, el que marca los diferentes lugares de cada cosa, etc. Es decir, era yo el que controlaba todo. Entiendo que en parte estoy para eso y que la autonomía total del alumnado en la que yo ayude y nada más es complicada. Pero en temas como el reparto y la recogida del material, los calentamientos, la actividad inicial, las moderaciones de los diálogos e incluso las bajadas al gimnasio, se podía haber realizado cierto trabajo autónomo bien de manera individual o bien por grupos en los cuales el alumnado tuviese que cooperar y colaborar. Por lo tanto, he realizado pequeños acercamientos a un trabajo autónomo por parte del alumnado, aunque estos quedan muy lejos de una autonomía real en la que ellos mismos regulen los diferentes aspectos del gimnasio y de la sesión responsabilizándose de ello.

### **Participación en la configuración de las normas y la toma de decisiones.**

Junto a la autonomía quiero tratar el tema de la toma de decisiones por parte del alumnado o de la participación de este en la regulación de las diferentes normas del aula. Y como ya he advertido antes la gran mayoría de los aspectos, por no decir todos, han estado regulados por mí sin dejar libertad al alumnado para cambiar algunas cosas. Esto no quiere decir que si no hay autonomía no haya poder de decisión del alumnado. Eso es falso. Pero en mi caso yo dictaba todas las normas que había que seguir, y solo han sido tomadas decisiones por parte del alumnado cuando este hacía evidente que yo estaba haciendo algo que no era habitual y que ellos solían hacer de otra forma o cuando en alguna actividad surgía algún problema y se planteaba cambiar alguna norma de ella. Viéndolo así se puede pensar que es suficiente. El caso

es que esto solo ocurría si se daba de manera espontánea por parte del alumnado en algunos de los diálogos, cosa que no ocurría muy a menudo. Es decir, las veces que se tomaron decisiones fueron de las formas dichas, pero tal vez no alcancen a 5 decisiones en toda mi estancia en el centro. ¿Es mucho? Evidentemente no. Y sobre todo porque las normas las había impuesto yo y ellos no habían tenido la oportunidad de cambiarlas. Sería interesante tratar este tema con el alumnado, para adaptar estas a ellos y que las puedan asumir como propias. La construcción de las normas y la asunción de estas como propias es uno de los aspectos básicos de la democracia y la escuela no puede permanecer sin atender esta necesidad ni sin educar en ello.

### **Diversidad cultural y diversidad sexual**

Por otro lado, en el centro en el que yo me encontraba la diversidad cultural era muy pequeña y, además, todo el alumnado que no era de la etnia predominante en el centro se encontraba muy bien integrado. Por lo tanto, problemas sobre esto no había. Pero desde la óptica de la educación democrática y de la diversidad cultural no nos podemos conformar con la ausencia de conflictos y con la vida pacífica de todos sus miembros, menos aún si el alumnado de otras culturas vive en paz por haber hecho suya la cultura local. Lo que debemos de promover es una relación entre culturas en igualdad. Y esto no pasaba. Lo que allí se veía era una única cultura, la predominante, y nada más. Sí que es cierto que si surgía el tema se dejaba claro que cada uno tiene su cultura y que todas son válidas. Pero si esos temas surgían eran en conversaciones externas a la sesión en sí, mostrando una única cultura desde la clase programada. Y todo esto estaba potenciado por ciertas sesiones del Patronato Municipal de deportes que impartía una serie de sesiones de juegos populares para acabar haciendo una competición entre centros. Todo esto sobre una única cultura, de nuevo la predominante. No digo que esta no deba de verse sino que habrá que dejar hueco también a otras culturas y tratarlas desde un punto de vista de reflexión crítica. Y es que desde la E. Física a través de los juegos u otras actividades se puede hacer entender al alumnado que cada cultura es diferente y extrapolar estos aprendizajes a los diferentes ritos y fiestas que tenga cada una.

Lo que sí que se hacía era una gran distinción entre sexos. Y todo ello estaba potenciado por un hecho muy concreto: los vestuarios. Y es que a la entrada y salida del gimnasio el alumnado debía de cambiarse de calzado y para ello entraban en los dos vestuarios que había, uno de chicas y otro de chicos. Para algo tan insignificante como es cambiarse de calzado se les separa por sexos haciéndoles ver que no son iguales y mostrando una primera separación sexual. Todo esto agravaba la situación de separación que existía entre ambos géneros en la mayoría de grupos del centro. Sin embargo, cuando Naike y yo comenzamos a trabajar con grupos mixtos, cambiando la manera de trabajar de nuestro tutor de centro, el alumnado progresivamente se

empezó a juntar más y esa separación tan grande que había entre un género y otro empezó a disminuir. Ya nos indicó nuestro tutor que pensaba que era una muy buena forma de trabajar con la que pretendía continuar cuando nosotros nos fuésemos.

## **7.2 Las rutinas docentes**

Una vez analizado el clima del aula voy a realizar lo mismo con las rutinas docentes llevadas a cabo, las cuales tienen mucho que ver con lo que se transmite como docente y con la creación de un clima adecuado y coherente. Como lo que en este punto se va a comentar es algo que ocurre todos los días en un orden más o menos prefijado y con muy poco margen de variabilidad voy a tratar de analizarlo en dicho orden.

### **Incorporación de normas: Libertad y participación vs control**

Para empezar, lo primero que hacía todos los días era pasar lista del siguiente modo: yo decía el nombre y seguidamente el alumnado debía de levantar la mano a la vez que decían sus apellidos. Esto, que puede parecer un medio de control y de sumisión del alumnado, sirve de muy buena forma para aprenderte el nombre de todos los alumnos y alumnas e ir asociándolos con sus caras. Tal vez no sea la rutina más democrática del mundo ya que fomenta esa jerarquización anteriormente señalada, pero ese problema asociado aparece demasiado en otros lugares de la docencia y mientras no se solucionen allí aquí se puede mantener visto el beneficio que reporta, beneficio que es para ti como docente y también para el alumnado ya que da confianza y cercanía a este. Aún así hay que ir pensando en otros medios para poder aprenderte esos nombres de manera más democrática.

Tras esto lo que hacía era preguntar al alumnado en que tema estábamos y que era lo que habíamos hecho hasta el momento de ello o en caso de comenzar nuevo tema explicaba que se cambiaba de tema y cuál era el nuevo, tratando de concretar un poco sobre que era a lo que me refería. Con ello procuraba centrar el tema y dar una visión más global y no tan fragmentada de las actividades que se hacen. Esto que puede parecer algo democrático, ya que se trata de hacer ver al alumnado lo que se va a hacer para que vean todo el proceso, es algo que se queda a medio camino de lo que realmente sería una rutina democrática. Y es que para que realmente fuese algo que contribuyese con el tipo de educación que aquí se está analizando el alumnado debería de poder conocer los objetivos y contenidos que se van a tratar y las actividades que se van a llevar a cabo para conseguirlos. Es más, se debería de poder modificar esos aspectos si todo el alumnado está de acuerdo, aunque sea sobre indicaciones o posibilidades que da el

docente. Por lo tanto, en el primer día del nuevo tema se debería de emplear tiempo en explicar bien los objetivos y contenidos que se van a dar en él haciendo una propuesta de actividades, las cuales podrán ser modificadas llegando a un consenso con el alumnado para que esté de acuerdo con lo que se va a realizar y sean también responsables de su aprendizaje. Para ello es muy conveniente el cuaderno del alumno que presenta Bores Calle (2001)<sup>1</sup>, que aunque no lo expone desde la perspectiva que ponemos aquí se podría adaptar para este fin y nos sería muy útil.

Una vez centraba el tema en el aula les mandaba ponerse en fila en la puerta del aula para bajar en silencio. Y aquí yo tenía una gran diferencia entre los más mayores y los más pequeños. Para estos últimos era más estricto con el cumplimiento de esta norma. No es que fuese un general y si no iban así nos volvíamos al aula, sino que llamaba más veces la atención a aquellos que no lo cumplían (sobre todo dentro del edificio dejando más libertad fuera de este). Pero con los cursos superiores, me conformaba con que no gritasen y con que en el pasillo dejaran un hueco para que pasaran el resto de personas, es decir, que se comportasen de una manera cívica al igual que lo tendrán que hacer en la realidad y no con una normativa ficticia. Por lo tanto, con los pequeños tenía una práctica muy poco democrática con una normativa estricta que había que cumplir, mientras que con los más mayores era todo lo contrario y les dejaba más libertad. Entiendo que para esto también haya que hacer una pequeña progresión que la propia edad marca y que hay que tener en cuenta. Por ello, de una normativa muy estricta con la que se introduzca en la dinámica de respeto al resto de clases que se quiere hay que pasar a una más libre. Por decirlo de otro modo, con la normativa inicial se trata de hacer ver al alumnado qué hay que hacer, teniendo siempre que explicar el por qué de ello para que lo comprendan, mientras que con la libertad final y progresiva se trata de que el alumnado se haga responsable de ello y lo asuma como algo propio. Pero esta libertad no debe de esperar al último ciclo sino que comenzará en el primero haciéndose evidente ya en el segundo, para alcanzar su máxima expresión en el último ciclo de E. Primaria.

### **El gimnasio como espacio público: De todos y todas y para todos y todas.**

Una vez bajábamos al gimnasio el alumnado esperaba en la puerta a que yo abriese esta. No es que estuviese cerrada con llave, sino que nunca entraban al gimnasio hasta que yo no daba la orden. Esto es algo que había impuesto mi tutor de centro y con la que yo continúe, aunque no me gustaba mucho. El caso es que esto sí que jerarquiza mucho las relaciones que se

---

<sup>1</sup> En Bores Calle (2001) se muestra como el cuaderno del alumno sirve para mostrar lo que se va a trabajar y como se puede usar para acercarlo a los intereses del alumnado haciéndoles partícipes de su aprendizaje.

dan y es complicado que no te vean como el que manda si impones rutinas como estas. Además, pone una barrera entre el gimnasio y ellos transmitiendo que este es un sitio especial en el que están allí casi como “invitados”. No hay que olvidar que el gimnasio también es suyo y como tal hay que hacérselo ver. Los centros públicos son de todos y así hay que enseñárselo al alumnado, mostrándoles que todos tenemos derecho a disfrutarlo y no solo el docente y que todos somos responsables a su vez de su cuidado. Los espacios son de todos y no soy yo el que mando sobre ellos sino que están a disposición de todos y como tal todos somos responsables de él, mostrándoles que si no lo cuidamos todos nos quedaremos sin él.

Otra rutina es la del cambio de calzado de la cual ya he hablado anteriormente señalando la separación de sexos que produce. Una vez se cambiaban de calzado el alumnado entraba a la sala. Entraban poco a poco, es decir, según acababan de cambiarse las zapatillas iban pasando y se sentaban en la zona de reunión inicial que se tenía, la cual eran unos bancos suecos de un lateral, excepto para los de primero de E. Primaria que era el círculo central del gimnasio. Esos bancos suecos no son el mejor lugar de reunión si lo que queremos es poder hablar todos con todos. Es un buen lugar para hablar yo y que todo el mundo me escuche, pero no para que el alumnado hable entre sí ya que la distancia del primero al último era muy grande y además no se podían ver las caras. Por ello mantuve este lugar de reunión solo para los inicios de las sesiones y debido a que el alumnado estaba ya acostumbrado a ello. Para el resto de ocasiones utilice el círculo central del gimnasio, el mismo que usaba para los de más pequeños. Y es que al sentarnos en círculo sí que nos veíamos todos haciendo que mientras uno hablaba el resto le mirase y escuchase sin ningún tipo de problemas. Es decir, el hecho de estar en círculo y poder vernos y escucharnos mejor debido a que no estamos tan dispersos crea un ambiente mucho más propicio para poder dialogar entre todos.

### **De nuevo el control vs la libertad.**

Tras ello se realizaba siempre (o casi siempre con las excepciones de aquellas sesiones en las que el alumnado vaya a estar mucho tiempo parado) un calentamiento. Este calentamiento, que era breve, se realizaba con todo el alumnado en fila por la línea exterior del gimnasio y dirigido por mí. Siendo real que es necesario realizar un calentamiento, desde una perspectiva democrática la manera de llevarlo a cabo recuerda mucho a las actividades militares, en las que todo el mundo debe de ir en fila al ritmo marcado por el superior y realizando lo que este manda en el momento que lo manda y durante el tiempo que este quiere. Hubiese sido más democrático marcar un recorrido con unos conos para que todo el mundo vaya por fuera de estos y que sea un alumno o una alumna quien lo dirija sin la necesidad de todos que vayan en



fila. Esto le daría una mayor sensación de libertad a la sesión y el alumnado lo interiorizaría haciéndolo suyo y no sintiéndolo como algo impuesto.

### **El papel de las instrucciones de partida.**

Tras ello nos reuníamos todos en el círculo central para explicar bien la sesión y las actividades que había que hacer. En esa reunión el alumnado podía exponer sus dudas, pero era un momento principalmente de escucha en el que yo exponía lo que se tenía preparado. Sea como fuere, creo que este momento debe de ser así, aunque no sea muy democrático en sí debido a que soy yo el tema central de esta rutina. Sin embargo, aunque el alumnado pueda realizar modificaciones en lo que yo programo siempre habrá un momento de explicación y de recuerdo de lo que hay que hacer. Y ese es este momento.

Tras ello se comenzaba a trabajar con las diferentes estrategias de las que hablaremos más adelante. Durante el tiempo de trabajo se pueden hacer diferentes paradas para dialogar reuniéndonos en el círculo central para poder hablar todos. Y al final de la sesión nos reuníamos de nuevo en el círculo central para comentar entre todos lo realizado, ver los problemas que habían surgido y concretar los aprendizajes, realizando estos diálogos de la manera ya concretada anteriormente.

Al final se dejaba al alumnado salir a cambiarse el calzado de nuevo y a realizar una fila en la puerta del gimnasio mientras esperaban a que yo diese la orden para hacer la fila en el patio. De nuevo aparece esa jerarquización de la que ya hemos hablado antes en la que el alumnado debe de esperar la orden del docente para ocupar un espacio concreto. Sí bien es cierto, en este caso esa espera se hace más por poder tener a todo el alumnado vigilado que otra cosa. Pero aún así, aparece de fondo ese poder que quiere concretar en su persona el docente poniéndose por encima del alumnado y tratando de controlarlo todo. Tal vez la fila se debiera de hacer solo en un lugar, bien sea dentro, bien sea fuera, y con ello se minimizaría esa jerarquización que se produce. Por último subimos en fila con los mismos matices que he expuesto al bajar.

### **7.3 Las estrategias metodológicas**

Lo que en este apartado quiero tratar es la metodología usada dentro de las actividades propuestas y lo que esto implicaba. Como ya se sabe para dar un mismo contenido hay muchas

actividades que se pueden usar y lo que aquí quiero analizar es cuanto de democráticas son las que yo he escogido y la manera de llevar estas a cabo. Así que lo que aquí trataré es lo que se ha hecho dentro de las actividades y como se ha llevado a cabo esto. Sin embargo, lo que analicemos aquí tendrá que estar apoyado en el resto de aspectos que en este documento se tratan y no debemos de conformarnos solo con realizar actividades democráticas, sino que hay que llevar a cabo una práctica coherente durante todo el tiempo.

### **Autonomía de la acción: divergencias intergeneracionales**

Para comenzar, como he dejado entrever antes y como se puede observar en la metodología de la U. D. modelo, dentro de las actividades sí que he dejado bastante autonomía de acción al alumnado, que aunque no ha sido siempre, sí que ha sido una tónica general en las actividades de los cursos más mayores. Y digo de acción porque no ha sido de decisión. Es decir, la dinámica que se llevaba a cabo es que el alumnado trabajaba sin la presencia directa del docente pasando de actividad en actividad según iban acabando y sin que yo les tuviese que marcar los ritmos. Pero eso no es una autonomía máxima ya que el alumnado tenía prefijado lo que debía de hacer y, aunque no hubiese límites temporales sí que les había de otro tipo, marcando siempre el orden de acción y lo que debían de hacer antes de pasar a la siguiente actividad sin dejarles decidir a ellos cuando pasar en función de su percepción acerca de si estaban preparados o no para avanzar. Sí que es verdad que este tipo de trabajo, realizado con fichas por lo general, ha hecho que todo el mundo se implicase con las tareas, esforzándose por realizar estas y por conseguir los diferentes objetivos que se ponían para poder pasar al siguiente ejercicio. Pero este tipo de trabajo realizado a quedado muy lejos de realizar un tipo de trabajo autodeterminado o de otro tipo donde la autonomía no sea solo de acción sino que haya ámbitos también de decisión, aumentando esa responsabilidad del alumnado sobre su aprendizaje y contribuyendo en gran medida a la adquisición de la competencia de aprender a aprender tan útil en estos días donde la información está al alcance de cualquiera. Por lo tanto, ha habido autonomía de acción en la que el alumnado trabajaba sin la presencia directa del docente, pero ha faltado dejar lugar a la autonomía de decisión, lo que hubiese hecho este tipo de trabajo mucho más completo.

Bueno, esto que acabo de comentar es lo ocurrido con los más mayores. Y la cosa fue muy diferente con los más pequeños donde la autonomía de decisión tampoco aparecía, pero además la de acción desapareció. Sí que es cierto que la autonomía no se puede imponer del día a la noche sino que, como refleja Lorente Catalán (2004) en su tesis, esto debe de seguir una cierta progresión. Pero esto no justifica que a los más pequeños se les pusiesen normas muy

estrictas dentro de las actividades, sin que estos no solo no pudiesen decidir nada sino que además la acción estuviese regulada al 100% por el docente, es decir, por mí. Si al alumnado más pequeño se le introduce en la dinámica de que el docente dirige todo más tarde será más difícil sacarles de ahí, con lo que es conveniente ir concediéndoles cierta autonomía paulatinamente. Aún así, hacía el final de mis prácticas planteé ciertas actividades grupales en las que dejaba autonomía a este alumnado y los resultados fueron magníficos. Para ello me fui pasando por los grupos para que me planteasen las dudas y yo guiaba los diferentes tiempos de acción, marcándoles los tiempos para pensar en grupo y aquellos en los que debían de poner en práctica lo que habían acordado. Sí que es verdad que todavía yo tenía mucho mando y la autonomía no era excesiva, pero es una manera de introducirles en este tipo de trabajo poco a poco y con resultados muy buenos. Aún así fueron pocas veces las que ocurrió algo así y esto, por desgracia, fue algo anecdótico. Por lo tanto, con los más pequeños apenas hubo autonomía y las actividades fueron casi por completo dirigidas por mí.

Este trabajo autónomo que he llevado a cabo en los cursos superiores de la etapa de E. Primaria además de hacer responsable al alumnado consigue que este avance acorde a sus necesidades y capacidades, es decir, que se respeten los diferentes ritmos de aprendizaje de cada cual. Al no ser yo como docente el que marque los tiempos de acción de cada actividad sino que cada uno avanza cuando haya completado la actividad que está realizando nadie retrasa su aprendizaje o fuerza el avance de este, es decir, se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. De este modo, en mis sesiones no todo el alumnado realizaba el mismo número de ejercicios sino que el que avanzaba más rápido avanza más y el que iba más lento menos. Todo esto hacía que nadie retrasase su avance y se quedase en un ejercicio que ya dominaba ni que nadie avanzase sin adquirir los contenidos y conocimientos de un ejercicio, con lo que se pasaba a una actividad cuando se estaba preparado para afrontarla.

Pero claro, ya hemos dicho que el trabajo autónomo solo estaba presente con el alumnado más mayor. Y esto ha llevado consigo que con el alumnado del primer ciclo no estuviese para nada presente ese trabajo individualizado que respetase los diferentes ritmos que cada uno puede imponer. Como las actividades estaban dirigidas por mí todo el mundo se debía de adaptar al ritmo que yo imponía. Esto supone que el que avanza rápido deba de seguir en el mismo ejercicio incluso cuando domina este y que el que avanza más lento no llegue a adquirir los conocimientos que se tratan de transmitir con esas actividades. Por lo tanto parte de esa diversidad presente en el aula no era tenida en cuenta, algo que es contrario a los principios democráticos que se quieren imponer.

## **Posibilidades y límites del trabajo en grupo.**

Por otro lado, el trabajo grupal ha estado muy presente en el aula. Y esto sí que ha sido algo que ha ocurrido en todos los cursos. Bien sea en parejas, bien en grupos más grandes, el trabajo en el aula ha sido caracterizado en la mayoría de ocasiones por presentar un trabajo grupal. De hecho es difícil recordar sesiones en las que no haya habido nada de trabajo en grupo. Así que el trabajo individual ha sido mucho menor que el que ha sido realizado por grandes o pequeños grupos. Pero esto no quiere decir que este tipo de trabajo haya estado bien enfocado, ya que a veces dentro de los grupos lo que se da son trabajos individuales. Y esto ha ocurrido en bastantes ocasiones. Es decir, en algunos ejercicios se hacían parejas, pero luego la pareja solo servía para distribuir de manera más sencilla el espacio o cada cual tenía una tarea asignada independiente del resto del grupo y que solo se tenía que preocupar de él para completarla. Es verdad que muchas otras veces el trabajo grupal se ha realizado de una manera correcta en la cual todos se tenían que poner de acuerdo y colaborar para completar la actividad. Es decir, dentro del trabajo grupal algunas veces se ha trabajado de manera conjunta entre todos sus miembros, pero en otras ocasiones el trabajo ha seguido siendo individual dentro de cada grupo, siendo el grupo en sí una estrategia para otro aspecto diferente al de la sociabilización del alumnado y al del contacto entre personas, que son los fines últimos de este tipo de trabajo.

Pero dentro de los grupos no todo es eso, sino que mucho que ver con lo que se transmita dentro del trabajo grupal es la manera de presentar las actividades. Así, el trabajo colaborativo tendrá más que ver con unas actividades cooperativas que no con las competitivas. De tal manera que a veces se puede tener que colaborar y trabajar todos en un mismo fin, pero desde una perspectiva competitiva con otro grupo. Esto lo que provocará serán actitudes poco favorables a la socialización del alumnado, creando enfrentamientos entre ellos dentro de los grupos y no acercando a las personas que es lo que se pretende. Así, a mí me ha sucedido en ciertas ocasiones que con un trabajo grupal el alumnado estaba más pendiente de ganar que de otra cosa, como puede ocurrir con las carreras de relevos. Esto lo que provoca es tensión y miedo, siendo muy contraproducente con la autoestima y el autoconcepto que queremos que el alumnado alcance. ¿Pero qué ha pasado en mis clases? ¿Ha habido competitividad o cooperación? En realidad ha habido un poco de todo. Ya he señalado que en ocasiones un trabajo grupal, como son las carreras de relevos, se me ha convertido en un trabajo competitivo no muy deseable. Por lo tanto, a veces sí que ha habido competitividad. Es verdad que esto no ha sido demasiado frecuente ya que siempre trataba de quitar ese factor competitivo de ciertas actividades, pero aún así a veces ha aparecido. Claro está que cuando haces un trabajo autónomo, en el cual el alumnado va avanzando de manera libre, es complicado que haya competitividad porque cada uno habrá comenzado a realizar la actividad en un momento

diferente. En mi caso con ese tipo de trabajo la competitividad quedó desterrada. Pero si no hacia ese tipo de trabajo trataba de quitar ese factor competitivo mediante la inclusión de normas que lo eliminasen. Por lo tanto vemos como la competitividad apreció muy poco.

### **La colaboración, la cooperación y el diálogo como estrategias de trabajo.**

¿Pero qué pasa con la colaboración y la cooperación? Pues bien, este tipo de trabajo sí que fue fomentado desde mi persona. Siempre que se trabajaba de manera grupal trate de mostrar que cada grupo tenía un objetivo que debían de conseguir entre todos y que para eso se debían de poner de acuerdo y trabajar todos en la misma dirección. Además, siempre deje claro que no me importaba que una persona consiguiese realizar la tarea sino que lo que me importaba es que lo hiciesen todos y que todos entendiesen lo que hay que hacer. Así, en bastantes ocasiones el alumnado se ayudaba entre sí y yo veía en ellos esa concepción de grupo que hay que tener. Tampoco nos vamos a engañar y a pensar que eso era el paraíso y que todo el mundo cooperaba como si fuesen máquinas bien engranadas, sino que a veces también se veía ese individualismo aparecer. A este respecto también hay que señalar que el alumnado en el breve periodo de estancia en el que yo estuve allí mejoró bastante en este aspecto. Además, como ya he señalado antes, tanto mi compañera Naike como yo comenzamos una nueva dinámica que era que esos grupos iban a ser mixtos. Y la verdad es que de la primera sesión en el que hicimos los grupos así a la última la mejoría fue enorme, lo que me hace presagiar que la cooperación y la colaboración dentro del grupo mejoraría si al alumnado le enseñamos pronto a trabajar así. En este caso creo que las dinámicas sí que son muy importantes y más si vemos la sociedad competitiva en la que vivimos. Por lo tanto, a este respecto hice algo, aunque el camino a recorrer sería mucho más largo que el que yo hice.

Otro punto importante es el espacio para el diálogo que se deja dentro de las actividades. Ya he hablado bastante de este tema y de cómo siempre había un espacio para él al final de la sesión y a veces también lo había en medio de esta. Y de lo que ha dependido que haya diálogo o no en medio de la sesión es del tipo de trabajo realizado. Así, cuando trabajábamos todos sobre una misma tarea, como puede ser un juego o los golpesos con raquetas, se dejaba un espacio para comentar lo que se había hecho, cómo se había hecho, qué se podía mejorar y las dificultades que habían surgido. La tarea encomendada no solo permitía realizar esto sino que mejoraba la sesión si esto se hacía así. Pero había otro tipo de trabajo, como puede ser el trabajo autónomo mediante fichas, en el cual ese espacio para la pausa se veía condicionado por los diferentes ritmos de aprendizaje ya que al comentar algo podía ocurrir que donde uno no había llegado otro lo hubiese dejado atrás hace ya tiempo y por lo tanto ese

diálogo no tenía sentido para todos. Aún así, es indudable que lo que siempre había era un espacio para el diálogo al final de la sesión, como ya se ha comentado anteriormente.

### **La reflexión crítica del proceso: diferencias intergeneracionales**

Por último está el tema de si al alumnado se le hacía reflexionar críticamente o no. Y en mi aula siempre estaba presente este tema. Dentro de los diálogos que se realizan ya está presente la reflexión ya que muchas veces se trata de que estos partan de lo que ellos dicen y aportan, algo que ya he señalado en el apartado del clima del aula. Así que tratando de no repetirme voy a exponer como dentro de las actividades se les hace o no pensar. La verdad es que tanto Naike y yo hemos tenido muy presente en todo momento que el alumnado debía además de actuar, pensar. Para mí lo uno sin lo otro es solo la mitad de esta asignatura. Por ello siempre hemos procurado introducir fichas con preguntas acerca de lo que hacíamos. Con ello el alumnado debía de pensar y no solo le valía con actuar. Pero también hay que reconocer que la gran mayoría de las preguntas iban encaminadas a la técnica que se empleaba para realizar la actividad. Sé que este tipo de preguntas son necesarias dentro de la E. Física, pero hay que reconocer que desde la perspectiva democrática aportan poco ya que no se les hacía pensar en términos sociales, salvo en excepciones como con los juegos o con la valoración de los materiales alternativos y su impacto en el consumo. Por otro lado, es cierto que el alumnado se va introduciendo en la dinámica de pensar sobre lo que hace, algo que se parece mucho a lo que sucede en la vida real. Y si se es capaz de introducir en esa dinámica al alumnado se habrá hecho ya mucho. Lo que habrá que hacer es que junto a esas preguntas técnicas de las fichas aparezcan otras más sociales. Pero no siempre se han usado las fichas. También se he planteado preguntas problemas que el alumnado debía de resolver para realizar bien la actividad, teniendo que auto-organizarse en grupo y poniéndose todos de acuerdo, con lo que la reflexión grupal y dialogada también ha aparecido. El uso de una u otra técnica ha dependido bastante del tipo de actividad que se realizaba y de cuál de ellas se introducía mejor en la dinámica que llevaba dicha tarea.

Bien, esto narrado en el párrafo anterior pasaba principalmente con los más mayores. Pero con los más pequeños este tipo de reflexiones ha sido diferente. Al no usar fichas las reflexiones se han realizado mucho más en los diálogos, los cuales aparecían más a menudo en medio de la sesión. Y en estos casos sí que se enfocaban mucho más a la sociabilización del alumnado ya que las emociones estaban mucho más a flor de piel. Así que con este alumnado sí que se ha hecho un gran trabajo sociabilizador, mucho más sencillo de realizar gracias a la presencia de juegos en todas las sesiones (ya que se usaban como medio de introducción a la

lección). Si bien es cierto, no solo ha estado presente en los juegos sino que ha sido algo común en todas las actividades, pero que al estar acostumbrados a hacerlo con los juegos ha sido muy fácil de realizar. Así que con el alumnado de los cursos inferiores esa reflexión social y crítica sí que ha aparecido por sí sola. Y aún así también han aparecido preguntas grupales que entre todos debían de resolver y poner en práctica para llevar a cabo una actividad, teniendo que organizarse en el grupo, al igual que hemos comentado en el otro párrafo, aunque en este caso estas han sido menores.

En definitiva, la reflexión sí que ha estado presentes en todos los niveles a los que he dado clase. Sí bien es cierto con los más pequeños se hacían desde una perspectiva más sociabilizadora, mientras que con los más mayores han sido preguntas más analíticas y técnicas que sociales, a pesar de estar mucho más programadas que las otras. Por lo tanto, esto nos hace ver cómo sin un buen análisis algo que parece que estamos haciendo bien en realidad no es verdad, es decir, nos puede parecer que al plantear preguntas al alumnado ya les estamos introduciendo obligatoriamente en una reflexión crítica cuando la realidad es que los temas sociales están desaparecidos y las reflexiones simplemente son técnicas.

#### **7.4 La resolución de conflictos en el aula de E. Física.**

Todo lo dicho hasta ahora es clave en la implantación de una educación democrática dentro del aula. Pero muchas veces nuestra docencia queda delatada en el punto que ahora vamos a tratar, que no es otra cosa que la resolución de los conflictos que aparecen. A veces hacemos todo lo anterior bien, pero cuando surge un conflicto, que seguro que acaba surgiendo, volvemos al método tradicional del castigo impuesto y del miedo sin ser en muchas ocasiones justo y dando una imagen contradictoria con la educación democrática que se quiere imponer. Así que lo que aquí vamos a analizar es si este apartado de mi docencia ha seguido un planteamiento democrático o por el contrario ha sido el método tradicional en el que el docente impone sin preguntar.

##### **El castigo como medio de mantener el control en el aula.**

Para empezar he de reconocer que el análisis de lo realizado por mí sobre la resolución de conflictos durante mis prácticas se podría resumir en lo siguiente: no he realizado nada que se pueda incluir en una corriente democrática. A pesar de que dentro del resto de apartados analizados sí que había ciertas cosas buenas, en esta ocasión cuesta ver algo positivo en mi

actuación. Tampoco digo que todo sea excesivamente tradicional, pero para nada he usado ninguno de los métodos expuestos en el marco teórico, y a luz de los criterios de evaluación hay pocos puntos buenos por no decir ninguno.

Y es que cuando surgía un conflicto entre unos pocos alumnos o alumnas mi reacción era mandarles sentarse en los bancos suecos del lateral o enviarles a la esquina para que se relajasen allí. Tras un tiempo, el cual no tenía muy definido y dependía de la percepción que yo tuviese de este o de la actividad que estuviésemos haciendo (es decir, dependía de lo que yo quisiese), me acercaba al alumnado castigado uno por uno y les comentaba que eso no se podía hacer, tratando de que viesen el por qué de ese castigo. Pero esa justificación del castigo venía explicada en su totalidad por mí, es decir, era yo el que hablaba y el alumnado el que escuchaba. Sí bien es cierto, al final siempre podían ellos añadir algo en su defensa y yo volvía a tratar de mostrarle que ni siquiera eso justificaba lo que habían hecho. Es decir, trataba de dar una breve charla moralizadora. Y digo breve porque lo trataba de despachar rápido para volver al control de la actividad y no distraerme de esta. Al acabar esto siempre preguntaba si querían volver y señalaban que para ello no debían de repetir lo que habían hecho. Ellos evidentemente siempre contestaban que sí y volvían a la actividad.

Puede parecer que los conflictos a los que me estoy refiriendo son peleas o discusiones entre varios alumnos o alumnas. Pero no solo era eso lo que yo resolvía así sino que cuando alguien hablaba o no hacía lo que en ese momento yo estaba mandando obtenía el mismo castigo, es decir, era enviado a la esquina o sentado en el banco sueco y cuando pasase un tiempo hablaba con él y le dejaba volver a entrar. Por lo tanto, cuando alguien se portaba “mal” recibía siempre ese castigo. Y pongo mal entre comillas porque a veces el comportamiento del alumnado es una reacción a algún planteamiento que nosotros no hemos realizado bien y que ellos ven mal, con lo que expresan sus quejas de esa manera o al no estar de acuerdo no lo asumen como propio y por lo tanto no lo llevan a cabo.

Por lo tanto, como hemos podido ver en estos párrafos los conflictos los resolvía mediante el castigo impuesto. Es verdad que trataba siempre de hacer ver al alumnado el sentido del castigo y lo erróneo de su comportamiento, pero eso se hacía de una manera muy unidireccional en la que el alumnado debía de hacer como que escuchaba si quería volver a participar en la sesión. Y además, el alumnado no podía apenas expresarse ya que solo dejaba un breve espacio al final de mi charla para ello. Es decir, de lo expuesto como resolución de conflictos desde un punto de vista democrático no he realizado nada.



## **Los conflictos colectivos: una oportunidad para el acercamiento.**

Sí que es cierto que cuando los conflictos eran colectivos la cosa cambiaba levemente. A los conflictos que ahora me refiero son a aquellos en los cuales todo el alumnado, o una gran parte de ellos, protestaban ante algo que se iba a hacer o cuando dentro del alumnado, dividido en dos o tres partes, tenían un conflicto unos con otros. En estas ocasiones sí que se producía un diálogo donde cada parte exponía sus razonamientos, haciendo yo de moderador en esa conversación. Sí bien es cierto yo solía intervenir cada vez que un alumno o alumna hablaba, es decir, como en el resto de diálogos. Al final lo que se hacía, y tras el diálogo, era que yo proponía una solución (la mayoría de las veces de las expuestas espontáneamente por el alumnado) acorde para todos, y si todo estaban de acuerdo se acataba. Por lo tanto, aquí sí que hacía algo de esa educación democrática que estamos analizando, ya que dejaba hablar al alumnado y se trataba de buscar un solución acorde para todos. El problema es que mi intervención era más que excesiva sin que hubiese un diálogo fluido entre el alumnado, y la solución la acababa expresando yo. Todo ello refleja que no trate del todo estos conflictos como se pretende realizar desde la perspectiva democrática. Además hay que señalar que estas situaciones se dieron en muy pocas ocasiones, en gran medida porque no se deja un espacio para ello.

Por último, quiero señalar que cuando el alumnado se implicaba en la actividad y trabajaban de manera autónoma, haciéndoles responsables de su propio aprendizaje, el número de conflictos bajaba considerablemente. Y lo mismo pasa sí animas al alumnado y creas un clima positivo en el aula. Por lo tanto, sí somos capaces de planificar de manera correcta nuestras sesiones el tema de los conflictos se reducirá y se hará mucho más llevadero.

## **7.5 La evaluación**

Por último, voy a proceder a analizar la evaluación que yo he llevado a cabo durante mis prácticas. A pesar de estar situado en el último lugar es un proceso muy importante y no hay que restarle importancia. En el proceso evaluador podemos poner la guinda al pastel de la educación democrática, o por el contrario, afirmar que por mucha igualdad que haya y mucha educación democrática que se haya tratado de transmitir al final la nota la pone el maestro sin necesidad de tener que justificarla y ni dar más información a este respecto. Así que, si lo que quiero es poder analizar todo lo que yo he realizado para poder mejorarlo y encaminarlo hacia una verdadera educación democrática, deberé de prestar atención a lo hecho en la evaluación. Por ello voy a analizar ahora este apartado.

Para empezar he de señalar que yo no he puesto ni una sola nota en el tiempo que he estado en el colegio de prácticas, por lo que el contexto que voy a analizar es muy particular. Sin embargo, evidentemente sí que hice parte de este trabajo ya que corregí y valore todo lo que el alumnado iba haciendo, tanto mediante la observación, como con la corrección de las fichas y de las hojas de registro, haciendo una evaluación para mí, aunque esta no llegase a ser la nota del alumno. Además, tenía una concepción acerca de cómo llevarlo a cabo. Por lo tanto, sí que puedo analizar ciertas cosas.

### **La unidireccionalidad del proceso.**

Pues bien, en la evaluación que yo tenía pensado realizar no se iba a hacer con la participación del alumnado sino que iba a ser yo de manera unidireccional quien iba a poner la nota sin nadie más. Sí que es verdad que durante las prácticas mandé realizar algunas autoevaluaciones y coevaluaciones al alumnado en forma de nota. Y ya expongo en mi memoria de prácticas que lo considero algo muy útil que debería de comenzar a usar de manera más habitual. En las pocas ocasiones que esto ocurrió, vi como el alumnado no se ponía notas muy alejadas de aquellas que podría poner yo. Y además, creo que con ello se hace pensar al alumnado sobre lo realizado, sobre la calidad de ello, sobre los puntos fuertes y débiles que tiene cada uno y, en definitiva, ayudan a conocerse a uno mejor y a conocer mejor lo que cada uno ha hecho. Pero la verdad es que estas veces fueron pocas y, además, luego no las tenía en consideración para evaluar. Por lo tanto, la evaluación no se ha basado en la reflexión del alumnado y en la autocrítica, a excepción de esas pequeñas autoevaluaciones realizadas.

Dentro de esto tampoco tenía pensado dar junto a la nota más información que esta. Es decir, mi evaluación se concretaría en poner una nota sin tener que justificar esta ni dar más información al respecto. Por decirlo de otra manera, sería una evaluación finalista, es decir, no sería vista como un proceso de formación sino que sería la valoración de un proceso. Esto, que es muy habitual en la práctica docente, no se inserta dentro de las dinámicas de la educación democrática ya que la evaluación externa sin justificación alguna solo fomenta la comparación del alumnado entre sí y la comparación frente a unos parámetros preestablecidos, haciendo que el alumnado se tenga que someter a estos sin tener nada que decir al respecto y sin ningún tipo de explicación. Por lo tanto, si yo hubiese puesto la nota hubiese vuelto a trabajar en sentido contrario a lo que en este trabajo se expone. Casi se puede decir que tuve suerte de no haber realizado esto.

## **La evaluación de los valores: un aspecto olvidado.**

Pero además de evaluar sin la participación del alumnado y de no tener previsto dar más información al respecto que la de la nota, he de analizar qué es lo que iba a evaluar. Y aquí seguí por la misma línea de la evaluación no democrática, pero encima creyendo que esto no lo estaba haciendo tan mal. Lo que ocurre es que siempre que se habla sobre la evaluación se comenta sobre la importancia de una evaluación sobre los valores y sobre que no solo son importantes los contenidos más puros del área. Parece que de manera teórica nadie tiene dudas acerca de lo adecuado que es evaluar las actitudes y los valores que demuestra el alumnado. Pero luego esto no se ve reflejado en las notas. Y esto es lo que me ocurrió a mí. Cuando me planteaba la evaluación de manera teórica pensaba que una parte de esta sería la actitud que demuestre el alumnado y con ella los valores que expresen estos. Pero luego nunca tenía en cuenta esto. Es verdad que evaluaba las respuestas a las preguntas que yo hacía mediante las fichas, pero como estas eran técnicas y no sociales no contribuyen a lo que aquí analizamos. Así, los valores y actitudes pasaban desapercibidos a la hora de evaluar. Todo ello viene por no hacer una hoja de registro que se podría ir rellenando respecto a estos temas y que luego a la hora de evaluar puedas tener en cuenta. Las técnicas las puedes evaluar mediante las hojas de registro que tienes y mediante las fichas, así como mediante la observación de estas, las cuales puedes realizar casi durante toda la sesión. Pero en cuanto a los valores no tienes nada que el alumnado deba de completar al respecto, y al ser contenidos que aparecen de manera más puntual la observación pierde eficacia ya que cuando vas a evaluar es difícil recordar exactamente como ha intervenido cada alumno o alumna en los diálogos, si ha ayudado o no, si ha faltado al respeto en algún momento dado o no, etc. Es decir, puedes tener una idea general, pero nada donde apoyarte. Por lo tanto, algo se puede tener en cuenta en base a esa sensación general, pero al no tener cosas más concretas se tiende a valorar muy poco.

Así que en cuanto a la evaluación he realizado muchas cosas mal y he hecho pequeñas cosas bien como son las autoevaluaciones, las cuales incluso sin hacer este TFG hubiesen sembrado la semilla de ese proceso. Pero la realidad es que no he contribuido a que la evaluación sea democrática y que por lo tanto sirviese para que el alumnado se conociese mejor y supiese donde se encuentra de todo ese proceso de enseñanza aprendizaje, pudiendo así saber qué debe de mejorar y cómo puede hacer esto. Por último, quiero señalar que si hubiese realizado una evaluación completa como si del maestro titular fuese, este análisis hubiese mejorado enormemente, aunque lo realizado aquí ya ha demostrado como no estaba en la senda correcta y cómo he de cambiar esta para cuando la tenga que poner en práctica. Por lo tanto, aunque no haya sido un análisis de algo que he puesto en práctica al 100%, sí que me es muy útil para planificar algo más acorde y darme cuenta de todos los errores que tenía mi evaluación.

## 8. CONCLUSIONES

Tras haber realizado este trabajo en el cual he buscado mucha información acerca de lo que es la educación democrática y acerca de cómo se puede llevar a cabo esto, y en el que también he realizado un análisis de mi experiencia en el Prácticum II, estoy en disposición de realizar una serie de conclusiones tanto acerca del trabajo en general, como de mi intervención y de las mejoras que puedo realizar en él de manera más particular. Y esto es lo que voy a exponer a continuación.

Para empezar, señalar que la educación democrática es un estilo educativo que se inserta perfectamente en las corrientes actuales de la educación y, por lo tanto, no es una isla alejada de todo. Durante el tiempo que he estado en la Universidad se ha hablado siempre de los cambios que está sufriendo la educación y de cómo esta ha pasado de ser una transmisora de conocimientos a ser principalmente un medio sociabilizador y de construcción de ciudadanos responsables. Y esto es precisamente lo que quiere conseguir este tipo de educación: crear ciudadanos críticos y libres con unos valores interiorizados tales como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la igualdad. Es decir, crear ese sujeto-ciudadano del que tanto hemos hablado y que resalta Martínez Bonafé (1998, p. 51). Además me he dado cuenta de cómo la escuela no puede quedar al margen de esta renovación social que lo que pide es una mayor concienciación de las personas hacia aspectos políticos, económicos y sociales, y una mayor participación de todos en la vida pública. Todo esto se ha de enseñar en la escuela y esta no ha de ser este un sitio donde se disminuyan los derechos de todos y en los que se enseñe para una realidad industrial y de sumisión social.

Así, con este trabajo he dado algo de luz a cómo se puede introducir la vida democrática en la escuela, y más concretamente, en la E. Física, tratando de huir de ese tópico que corre entre los especialistas de la E. Física de que nosotros debemos de preocuparnos principalmente de lo corporal. Y es que sin descuidar ese aspecto motriz podemos hacer mucho sobre la construcción de las personas y sobre su educación social ya que estas técnicas expuestas en el marco teórico se pueden incluir en nuestras dinámicas sin excluir los contenidos propios de la materia. De hecho, ya nos situamos a este respecto sin darnos cuenta, aunque muchas veces nos colocamos lejos de la educación que aquí se quiere inculcar.

Pero no solo es que no se encuentren reñidas con el tratamiento de lo corporal y de lo motriz o con otros contenidos específicos del área, sino que estas metodologías se basan en la responsabilidad individual y la implicación del alumnado, con lo que realizando una educación

democrática, como la expuesta en este trabajo, el alumnado rendirá mejor y todo ello con una menor dependencia de la atención docente. Esto se transforma en clases mucho más dinámicas en las que el alumnado quiere hacer y quiere participar y, por lo tanto, los conflictos serán mucho menores.

Por otro lado, con el análisis me he dado cuenta de lo que lleva implícito y asociado muchas de las cosas que yo hago como docente. Algunas son buenas, incluso algunas que he realizado sin darme cuenta. Pero otras muchas son contradictorias con el tipo de educación que quiero desarrollar en el aula y que no es otra que la educación democrática. Y de ellas me he dado cuenta al hacer ese análisis de lo que he realizado, habiéndome pasando por alto muchas durante mis prácticas y sobre las cuales no hubiese pensado sin haber desarrollado un análisis desde esta perspectiva. Por lo tanto, ese análisis ha sido muy bueno para comprender y reconocer en qué punto se encuentra mi docencia acerca de la educación democrática.

Pero este análisis sería una mera formalidad si no sirviese para poder desarrollar mejoras y poder cambiar esas limitaciones que se detectan en la práctica. Sé que es complicado resumir todas ellas en el poco espacio del que ya dispongo, por ello espero que disculpen mi brevedad y la falta de un desarrollo más amplio de las ideas aquí expuestas. También sé que se podría pensar que con hacer lo expuesto en el marco teórico valdría, pero como en educación nunca nada sale perfecto siempre es bueno partir del contexto analizado para desarrollar esos cambios y no pensar que con imponer la teoría todo va a salir bien. Por ello procedo ahora a exponer esas conclusiones sacadas del análisis, pero por la falta de espacio solo expondré aquello que creo que es más importante mejorar y que he detectado como un déficit claro de mi docencia durante el análisis:

- *Para empezar hay que ser menos jerárquico.* Esto es complicado, pero para ello hay que dejar una mayor autonomía al alumnado en todos los ámbitos de la clase e ir concediéndoles mayores responsabilidades para que el docente no tenga que ir controlándolo todo sino para que ellos mismos puedan hacer y ser responsables de lo que hacen.
- *Hay que permitir una mayor participación del alumnado en la toma de decisiones que dentro del aula se producen.* Así, hay que negociar las normas del gimnasio y de la asignatura con el alumnado, siempre teniendo claro que ciertas normas son básicas y deben de estar presentes en todo momento, pero que son el caso de normas que el alumnado comprende y está de acuerdo con ellas y por lo tanto acepta. Así, el control dejará de estar solo manos del profesor y pasará a formar parte de todos haciéndonos lo

más iguales posible a todos. A su vez hay que mostrar y dejar claros cuales son los objetivos y contenidos que hay que impartir y ver el camino que vamos a recorrer para alcanzarlos, siempre dejando lugar a que el alumnado decida sobre las actividades, aunque sea de una serie de posibilidades que el maestro dé. Todos estos aspectos que he resumido en este párrafo se deben de tratar con una cierta progresión, de tal manera que la autoridad docente y las decisiones autoritarias de este sean mayores en los cursos inferiores para poco a poco ir dando mayores responsabilidades al alumnado y poder llegar en el último ciclo a completar la progresión. Pero recalco que ya en el primer curso hay que dejar ciertos espacios para la participación, la toma de decisiones, la autonomía y la responsabilidad.

- *Hay que tratar de ser cercano desde los primeros días.* No vale eso de que al inicio hay que ser autoritario y luego acercarse. Esto queda demostrado con las diferencias entre los grupos con los que creé una buena relación en prácticas y con los que no la creé, algo que no repito por estar ya reflejado en el análisis. Por lo tanto, esta buena relación debe de aparecer desde el inicio ya que es más complicado que aparezca si comenzamos siendo muy autoritarios.
- *En cuanto a los diálogos, no hay que tener un papel central en estos.* Es decir, no hay que hablar cada vez que un alumno interviene sino que hay que dejar que hablen entre ellos y que la conversación evolucione acorde con el alumnado. Por lo tanto hay que participar, pero no robar el protagonismo al alumnado ya que el diálogo debe de ser entre ellos y no solo entre un alumno o alumna y el docente. Además hay que manejar mejor el tiempo de la sesión ya que creo que es importante que siempre dé tiempo a realizar una reconceptualización del diálogo y una clarificación de las ideas surgidas y de las conclusiones sacadas. Junto a ello, hay que usar un lugar de reunión apropiado desde el inicio, como puede ser el círculo central. Este lugar crea un espacio apropiado para el diálogo entre todos, donde todos se vean y todos se puedan escuchar.
- *Hay que dejar lugar a un mayor número de reflexiones sociales.* No vale solo con hacer pensar al alumnado sino que este debe de poder hacerlo sobre las incidencias sociales aparecidas. Y lo mismo sucede con el cooperativismo. No vale solo con que aparezca en las actividades de manera impuesta sino que se debe dejar lugar a ello en otros ámbitos de la clase, como es el reparto y recogida del material.
- Por otro lado, al igual que se trabajan los juegos populares propios de la zona, *hay que dejar espacio a otros juegos de otras culturas presentes en el aula* para tratar de

comprender mejor esas sociedades y por lo tanto a sus personas. No hay que dar una imagen de hegemonía cultural en el aula sino de multiculturalidad. Además también hay que mejorar ese tratamiento de la diversidad en el tema de la diversidad de género, continuando con el trabajo de grupos mixtos, pero también haciendo los vestuarios mixtos y eliminando esa separación que se hacía de estos.

- *En cuanto a la resolución de conflictos y la evaluación* la mejora está clara: comenzar a poner en práctica las técnicas expuestas en el marco teórico. Sobre esto he realizado muy poco y por lo tanto mi planteamiento debe de ser totalmente diferente. Y una vez que cambie el planteamiento y lo ponga en práctica he de revisarlo para ver que parte de la teoría no se está cumpliendo y el por qué de ello.

Por todo ello creo que mi práctica docente estaba bastante alejada del ideal democrático que aquí buscamos. Aún así reconozco que hay cosas que se hicieron bien, sobre todo en el tema del clima del aula y de las estrategias usadas, aunque con diferencias de unos cursos a otros. Pero aunque haya cosas buenas no se puede decir que el nivel democrático de las sesiones era aceptable, con lo que las mejoras que acabo de exponer se deberán de llevar a cabo y evolucionar hacia procesos más acordes con el planteamiento de este trabajo. De hecho en algunos casos como en la resolución de conflictos o en la evaluación los planteamientos deberán de ser totalmente diferentes, como ya expongo anteriormente.

Por último, hay que hablar del grado de consecución de los objetivos del trabajo. Por un lado sí que se aclara bastante a que nos referimos con educación democrática, dentro de un término que no es del todo cerrado. Y todo ello muy relacionado con la sociedad actual y los cambios que se están produciendo en esta, tratando de hacer ver cómo este planteamiento educativo se inserta perfectamente en dichas corrientes. Además este tipo de educación se ha relacionado con la manera de realizarlo en el área de E. física. A este respecto se han dado muchas pautas que un docente puede tener en cuenta en sus clases para impregnar estas de un espíritu más democrático, sin que ninguna de ellas este reñida con los contenidos propios de la asignatura. Y por último, con el análisis de mi intervención docente durante el Prácticum II he revisado mi manera de actuar desde una perspectiva democrática para ver aciertos y fallos en ella y poder mejorar esa educación en valores democráticos dentro de mis lecciones. Por lo tanto, creo que sí que se han llegado a conseguir en buena medida esos objetivos propuestos inicialmente.

# LISTA DE REFERENCIAS

- Apple, M. W. y BEANE, J. A. (Comps.). (1983). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- Bores Calle, Nicolás Julio. (2001). El cuaderno del alumno en la concreción definitiva de cada Unidad Didáctica. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(1), 35-54.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N. (1987). *La disciplina en clase*. Madrid. Narcea.
- Delors, J. (1996): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Equipo directivo de Tándem. (2004). Juegos Cooperativos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 14, 5-7.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fraile, Antonio (coord.). (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.
- García Monge, A. (2011). Construyendo una lógica educativa en los juegos. “El juego bueno”. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(1), 35-54.
- Gimeno Sacristán, José. (1998) ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 19-26.
- González Herrero, Esther. (2003). La disciplina en el aula de educación física: un enfoque dinámico y democrático. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 15-26.
- Llamas Toledano, Josué. (2003). Orientaciones para afrontar y educar en el conflicto desde la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 51-62
- LLeixà, Teresa. (2002). Deporte y educación intercultural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 21-29.
- López Pastor, Víctor M., González Pascual, Marta, Barba Martín, José Juan. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- Lorente Catalán, Eloisa. (2004). *Autogestión en educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Barcelona.
- Martínez Bonafé, Àngels (coord.). (2002). *Vivir la democracia en la escuela*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Martínez Bonafé, Jaume. (1998). La democracia es un conjunto vacío. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 46-54.



- Moreno-Murcia, Juan Antonio, Conde, Cristina y Sáenz-Lopez, Pedro. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 18-27.
- Muros, Beatriz. (2006). La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 33-43.
- Orti Ferreres, Joan (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Pinheiro de Almeida, Marcos Teodorico. (2004). Los juegos cooperativos en la educación física: una propuesta lúdica para la paz. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 14, 21-31.
- Román, José María. (2006). Estrategias y métodos de enseñanza. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 7-22.
- Sebastiani, Enric M. (2001). Itinerarios de aprendizaje en educación física. Pautas para un diseño que atienda a la diversidad. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 5, 68-76.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Velázquez Callado, Carlos. (2004). Las actividades cooperativas en los programas de educación física. Reflexiones desde la práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 14, 8-20.
- Vera, José Antonio. (2012). Motivación autodeterminada y conducta disciplinada en el aula de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 45-53.

# ANEXOS

## ANEXO I

### 2.1 Unidad Didáctica: Orientación en el colegio

#### Introducción

A continuación presentamos la Unidad Didáctica que hemos llevado a cabo durante nuestra estancia en CEIP Padre Claret con motivo del Prácticum II. Esta Unidad didáctica está pensada para el 5º curso de E. Primaria, habiendo sido desarrollada en la segunda y tercera semana de abril.

#### Localización

Dentro del currículum oficial no aparece ningún contenido de manera directa relacionado con la orientación, pero sí que hay algunos contenidos muy relacionados con este tema.

Así en el Bloque 1 “El cuerpo: imagen y percepción” hay un núcleo temático que versa sobre la estructuración espacial en acciones y tareas motrices. Esto claramente es un contenido de orientación ya que une las tareas motrices con el conocimiento del espacio.

En el Bloque 2 “Habilidades motrices” también se habla de situaciones en las que haya que adaptar los movimientos y las habilidades motrices a contextos complejos y de manera eficiente, al igual que ocurre en la orientación en espacios poco conocidos o no conocidos del medio natural.

Por otro lado en el Bloque 4 “Actividad física y salud” se recalca la importancia que tiene la realización de actividad física en la mejora de la salud intentando evitar las prácticas poco saludables. La orientación, también es beneficiosa para la salud, más aún si esta se hace en medios naturales como es el objetivo final. Dentro de este bloque también se habla del respeto que se debe tener hacia el entorno donde se desarrolla cualquier tipo de actividad, algo muy importante para realizar cualquier actividad en el medio natural.

Además el Criterio de Evaluación 1 habla sobre los desplazamientos y saltos en espacios desconocidos y con cierto grado de incertidumbre, algo que en la orientación se da al realizarse en espacios naturales poco o nada conocidos.

En el Criterio de Evaluación 4, también se habla de la valoración de las relaciones que se dan dentro del grupo y que en la orientación realizada en pequeños grupos se da de manera indudable al tener que decidir hacia dónde y por dónde ir todos juntos.

Por todo ello, la orientación desde el punto de vista curricular está más que justificada, aunque no esté especificada de una manera concreta dentro de él.

### **Justificación**

Merece la pena trabajar esta Unidad Didáctica que versa sobre orientación, porque con ella trabajamos los puntos del currículum expresados en el apartado anterior. Además, es un contenido interesante ya que con ella trabajamos aspectos perceptivo-espaciales, tratando de que el alumnado sea capaz de crear una imagen del espacio que le rodea respecto de su posición actual y adonde quiere dirigirse, todo ello con la ayuda de planos y mapas. Todo ello con una cierta carga motriz debido a los desplazamientos que hay que realizar constantemente, como hemos puesto con anterioridad.

Por otro lado, destacar que es un contenido muy útil para que el día de mañana sean capaces de orientarse en un espacio urbano, así como en un espacio natural no conocido y por lo tanto puedan realizar salidas a la naturaleza u otros lugares sin necesidad de conocer el lugar o llevar un guía, sino que lo podrán hacer de manera autónoma. Además, consideramos que la orientación es algo desconocido para el alumnado, pero que les es muy motivante y atractiva, ya que aprenden jugando y probando. Con todo ello, trataremos de que les guste para que practiquen carreras de orientación fuera de la escuela y de esta manera fomentar el deporte como ocio. Es por este último motivo por el que hacemos esta U. D. tras las vacaciones de Semana Santa, haciéndola coincidir con las semanas previas a las carreras de orientación que son propuestas por diferentes asociaciones u organismos, como son la Carrera urbana de Palencia o la Carrera de orientación de Magaz de Pisuerga.

También, es una U. D. muy buena para poder trabajar en grupo de una manera cooperativa, ya que es importante el intercambio de opiniones, la confrontación de las mismas, la toma de decisiones, etc. Todo ello hace que se deba trabajar muy estrechamente dentro del grupo. Además, los grupos que haremos serán mixtos, lo que trataremos de que fomente un

valor de respeto hacia el sexo contrario, conociéndose en este trabajo y acercándose unos a otros con respeto y valorando el trabajo que hacen todos. Por lo tanto, incide más allá del desarrollo motriz y psicomotriz desarrollando también aspectos cognitivos, sociales y afectivos.

### **Posible interdisciplinaridad con otras áreas**

Esta U. D. tiene grandes posibilidades interdisciplinarias. Para empezar, todo el trabajo de planos y mapas, así como lo relacionado con la naturaleza, el medioambiente, etc. son contenidos presentes también en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. También, dentro de esta área se trabajan aspectos como la cartografía, los puntos cardinales, los meridianos y paralelos, etc. Por lo tanto, se podrán trabajar en ambas asignaturas, potenciando lo que se hace en una con lo que se hace en la otra.

Además, también tiene relación con el área de Educación Artística ya que es el propio alumnado el que hace algunos planos, diseña materiales, interpreta los dibujos, etc. Por lo tanto también estaremos trabajando contenidos de esta área.

También tiene relación con el área de Matemáticas, ya que se trabajarán las escalas y los grados. Por lo tanto, se hará difícil trabajar esto sino lo han visto antes.

### **Temporalización**

Esta Unidad Didáctica se compone de 4 sesiones, las cuáles serán impartidas en la 2ª y 3ª semana de abril, es decir, nada más llegar de las vacaciones de Semana Santa. A su vez, tendremos en cuenta que hay sesiones que duran 1 hora y otras 50 minutos, con lo que la duración de las actividades o la cantidad de estas que se realicen variaran en función de la duración de la sesión en concreto.

### **Metodología**

La metodología planteada para esta U. D. se basa en la autonomía personal del alumnado, ya que no pretendemos dirigir al 100% la actividad, sino que pretendemos que sean ellos los que trabajen de manera más libre con la finalidad de fomentar un trabajo acorde a cada persona, sin la necesidad de estar nosotros encima a cada momento y desarrollando así la responsabilidad personal.

Por otro lado, consideramos que cada alumno debe trabajar a su ritmo, fomentando así que al alumnado que tiene mayor nivel no se le retrase y a los que tienen más dificultades no se

les fuerce a avanzar sin haber adquirido el paso anterior. Por lo tanto, iremos proponiendo las diferentes actividades grupo por grupo a medida que vayan avanzando, aunque partiremos todos de la misma actividad cada día.

También hay que señalar que todo el trabajo que se realice en esta U. D. va a ser grupal, ya sea por parejas o en grupos reducidos. Con ello, vamos a fomentar que colaboren los unos con los otros, aprendan a respetarse, se ayuden, tomen decisiones grupales, etc. haciendo ver que para lograr el éxito se necesita de la participación de todos.

Además estos grupos van a ser mixtos, con lo que pretendemos conseguir una mejora de las relaciones entre ambos sexos dentro de la clase. Esto es complicado debido a la gran distancia existente entre unos y otros, pero creemos que sí se trabaja así se superaran ciertas barreras sociales.

### **Objetivos Generales**

- Conocer, identificar y experimentar actividades físicas en medios semi-naturales y en medios diferentes del habitual.
- Conocer el plano o mapa y la importancia de la leyenda.
- Ser capaz de reconocer en el mapa los elementos del terreno, para orientar este de manera correcta.
- Saber orientarse en espacios conocidos a través de mapas y planos.
- Ser capaz de realizar recorridos de orientación.
- Conocer y saber utilizar la brújula para orientarse.
- Utilizar la brújula y el mapa conjuntamente para poder orientarse.

### **Contenidos Generales**

#### **CONCEPTUALES**

- Interpretación y conocimiento de planos y mapas.
- Conocimiento de las diferentes partes de la brújula y manejo de la misma.
- Orientación utilizando el mapa y la brújula.
- Representación gráfica del espacio.

#### **PROCEDIMENTALES**

- Realización de recorridos a partir de la interpretación del gráfico de un espacio.
- Manejo de planos, mapas y brújulas y reconocimiento de la realidad a través de ellos.
- Realización en grupo de prácticas de orientación.
- Orientación en espacios conocidos y semi-conocidos por el alumnado.

#### **ACTITUDINALES**

- Esforzarse por la propia superación de dificultades en la actividad física.
- Participar activamente y de manera responsable en las actividades.

- Actuar con respeto hacia la diferencia de acción y opinión de los compañeros.
- Respetar las normas.
- Cuidar los elementos del entorno así como sus normas tanto en la naturaleza como en el propio centro.

## Sesiones

### ***SESIÓN N°1: "CREAMOS NUESTRO MAPA"***

#### ***OBJETIVOS ESPECÍFICOS***

- Conocer el plano o mapa y la importancia de la leyenda.
- Ser capaz de reconocer en el mapa los elementos colocados en el terreno, para orientar este de manera correcta.
- Saber orientarse en espacios conocidos realizando un recorrido marcado en el plano.

#### ***CONTENIDOS ESPECÍFICOS***

- Representación gráfica del espacio.
- Interpretación del plano y su leyenda.
- Manejo de plano y el reconocimiento de la realidad en este.
- Realización de recorridos a partir de la interpretación del plano.
- Participar activamente y de manera responsable en las actividades.

#### ***ESTRUCTURA/ACTIVIDADES***

##### ***MOMENTO DE ENCUENTRO***

- ✓ *Loa alumnos deberán cambiarse de calzado y entrar al aula.*

##### ***PARTE PRINCIPAL***

- 1.-Dibujar en un folio, un plano del gimnasio situando en el los elementos colocados por nosotros en la sala, así como elementos de referencia de este (puertas, espalderas, etc.).
- 2.-Uno de la pareja se mueve por el espacio realizando un recorrido y el compañero debe intentar pintar este en el plano que ellos mismos han confeccionado. Cambio de roll.
- 3.- Les damos un plano del gimnasio confeccionado por nosotros, con el cual deberán realizar la actividad anterior, intentando hacer el recorrido más corto, pasando al menos por dos de los elementos colocados por nosotros.
  - Variante: Realización del recorrido más largo pasando al menos por dos elementos.
- 4.-Uno de la pareja pinta un recorrido en el plano, y el compañero utilizando el mismo lo realiza; después cambio de roll.

##### ***VUELTA A LA CALMA***

- ✓ **Realización de una reflexión común** sobre la importancia de tener todos una simbología común y por lo tanto sobre la importancia de la leyenda. Además se reflexionara sobre los posibles problemas y la manera de orientar el mapa.
- ✓ **Recogida de material y cambio de calzado.**

## **MATERIALES**

- |                                    |          |
|------------------------------------|----------|
| -Folios                            | -Conos   |
| -Bolígrafos                        | -Vayas   |
| -Pinturas                          | -Cuerdas |
| -Mapas confeccionados por nosotros | -Aros    |

## **SESIÓN N°2: "LA BRÚJULA Y EL PLANO"**

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Ser capaz de reconocer en el mapa los elementos colocados en el terreno, para orientar este de manera correcta.
- Saber orientarse en espacios conocidos realizando un recorrido marcado en el plano.
- Conocer las partes de la brújula.
- Utilizar el plano y la brújula conjuntamente.

### **CONTENIDOS ESPECÍFICOS**

- Conocimiento de las partes de la brújula y manejo de la misma.
- Interpretación del plano.
- Manejo del plano y el reconocimiento de la realidad en este.
- Realización de recorridos a partir de la interpretación de instrucciones y el manejo de la brújula y plano de manera simultánea.
- Participar activamente y de manera responsable en las actividades.

### **ESTRUCTURA/ACTIVIDADES**

#### **MOMENTO DE ENCUENTRO**

- ✓ *Loa alumnos deberán cambiarse de calzado y entrar al aula.*

#### **PARTE PRINCIPAL**

- 1.-Explicación de las partes de la Brújula a través la ficha entregada al alumnado.
- 2.-Por parejas, situación en el plano de los puntos cardinales, utilizando la brújula. (5°A usará el plano del día anterior y 5°B uno plano nuevo, debido a que la clase se desarrolla en diferente lugar al día anterior).
- 3.- Por parejas, realización del recorrido pintado por nosotros en cada plano.
- 4.- Por parejas, seguir las instrucciones que nosotros les damos en una hoja aparte; a su vez, dibujo del recorrido correspondiente a las instrucciones en el plano. Para esto necesitarán la brújula.

-Variantes: Que los alumnos escriban las instrucciones y con posterioridad realicen y pinten el recorrido correspondiente.

Realización de un trueque de instrucciones propias con otras parejas para realizar las mismas.

Por parejas pintar un recorrido sobre el plano, a otros compañeros, intercambiar este y a partir de ahí, con el uso de la brújula sacar las instrucciones correspondientes; proceso inverso de las actividades anteriores.

### **VUELTA A LA CALMA**

- ✓ **Realización de una reflexión común** sobre como conocemos los puntos cardinales con la brújula, además de sobre los posibles problemas encontrados.
- ✓ **Recogida de material y cambio de calzado.**

### **MATERIALES**

- |                                                  |                      |
|--------------------------------------------------|----------------------|
| -Folios                                          | -Conos               |
| -Bolígrafos                                      | -Vayas               |
| -Pinturas                                        | -Cuerdas             |
| -Mapas confeccionados por nosotros               | -Aros                |
| -Brújulas                                        | -Ficha instrucciones |
| -Fichas explicativas de las partes de la brújula |                      |

## **SESIÓN N°3: "JUEGO DE PISTAS"**

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Ser capaz de reconocer en planos los elementos del terreno, para orientar este de manera correcta.
- Saber orientarse en espacios conocidos a través de planos.

### **CONTENIDOS ESPECÍFICOS**

- Interpretación del plano.
- Manejo del plano y el reconocimiento de la realidad en este.
- Realización de recorridos a partir de la interpretación de pistas y planos.
- Realización en grupo de prácticas de orientación.
- Participar activamente de manera responsable y respetuosa en las actividades.
- Respetar las normas.

### **ESTRUCTURA/ACTIVIDADES**

#### **MOMENTO DE ENCUENTRO**

Explicación de la actividad y entrega del material.

#### **PARTE PRINCIPAL**

-Los alumnos en grupos de 3 personas realizados por nosotros, llevarán un plano del colegio y unas pistas, las cuales indican los lugares de situación de las mismas. Con ello deberán seguir el orden de las mismas, tal cual están escritas en el papel, para de esta manera conseguir siete papeles ocultos, conformando finalmente un poema. Saldrán de forma escalonada y deberán respetar las siguientes normas:

- Límites espaciales: Pasillos de la planta baja del centro, patio y gimnasio o sala de motricidad.
- Límites temporales: 10 minutos antes de la finalización de la hora lectiva.
- Deben de ir siempre en grupo.

### **VUELTA A LA CALMA**

- ✓ **Realización de una reflexión común** acerca de cómo nos orientamos con el mapa y las posibles referencias que podíamos haber buscado, además de los posibles problemas aparecidos.



## **MATERIALES**

- Plano
- Bolígrafos
- Fichas con pistas
- Poema dividido

## **SESIÓN N°4: "HUERTA DEL GUADIAN.ORIENTACIÓN"**

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Ser capaz de identificar en el mapa los elementos de la realidad y viceversa.
- Saber orientarse en espacios semi-conocidos a través del mapa.
- Ser capaz de realizar un recorrido de orientación.

### **CONTENIDOS ESPECÍFICOS**

- Interpretación del mapa y la leyenda y un adecuado manejo de éste para realizar recorridos de orientación.
- Realización en grupo de prácticas de orientación.
- Participar activamente de manera responsable y respetuosa en las actividades.
- Respetar las normas.
- Cuidar los elementos del entorno y respetar las normas propias del lugar.

### **ESTRUCTURA/ACTIVIDADES**

#### **MOMENTO DE ENCUENTRO**

Explicación de la actividad y entrega del material.

#### **PARTE PRINCIPAL**

-Recorrido de orientación por el Parque de la Huerta del Guadián:

Se realizarán 5 grupos dentro de la clase, los cuales serán mixtos y realizados por nosotros previamente. A cada grupo se le entregará un mapa con uno de los tres recorridos posibles marcados y una tarjeta de control. Posteriormente, irán saliendo de forma escalonada, teniendo en cuenta que no salgan seguidos los mismos recorridos.

Lo que deben buscar son los lugares indicados en el mapa correspondiente con un círculo, dónde encontrarán un rotulador colgado de una cuerda. En los rotuladores que están situados en árboles, además aparecerá el nombre común de dicho árbol y deberán escribirlo en la tarjeta de control; en caso de no haber nombre solo tendrán que pintar un rayón en el recuadro correspondiente.

- Variante: Cambiar de mapa.

Normas a tener en cuenta durante el desarrollo de la actividad:

- Límites espaciales: Pasillos de la planta baja del centro, patio y gimnasio o sala de motricidad.
- Límites temporales: 10 minutos antes de la finalización de la hora lectiva.
- Deben de ir siempre en grupo.

## **VUELTA A LA CALMA**

- ✓ **Realización de una reflexión común** acerca de cómo nos orientamos con el mapa y las posibles referencias que podíamos haber buscado, además de los posibles problemas aparecidos.

## **MATERIALES**

- Mapas del Parque de la Huerta del Guadián*
- Tarjeta de control*
- Rotuladores*
- Cuerda*

## **Evaluación**

Para evaluar esta U. D. vamos a utilizar los siguientes métodos:

- La observación: este instrumento lo vamos a usar en la medida que nos deje nuestra metodología y las actividades propuestas. Así, en las últimas sesiones será complicado observar a todos por igual debido al gran espacio a cubrir. Sin embargo, no se puede obviar este método ya que también nos puede dar información muy valiosa sobre los fallos, errores o aciertos de nuestro alumnado. Además, en las reflexiones tendremos en cuenta quién participa en ellas y la calidad de las respuestas que estos dan.
- La ficha de preguntas de la sesión 2: Con ella trataremos de obtener información acerca de los conocimientos que han adquirido de la brújula. Así, será el eje central de evaluación de esta sesión.
- Los recorridos dibujados en los planos: En función de las instrucciones o pistas que hayan tocado a cada grupo, estos deberían haber dibujado un recorrido específico. Nosotros comprobaremos que dicho recorrido se ajusta a la realidad y que lo han realizado lo más correctamente posible, demostrando que han sabido orientarse en el plano y comprender este.
- La tarjeta de control de la última sesión: Con ellas comprobamos que los alumnos han descubierto todos los puntos de control, con lo cual, han sabido interpretar el mapa y la leyenda de manera correcta, pudiéndose así orientarse. Nosotros comprobaremos que la tarjeta de control es correcta, cotejando la suya con las que nosotros tenemos de muestra.

Con todo ello, trataremos de valorar la evolución que cada alumno o alumna presenta a lo largo de esta U. D. Así, no valoraremos solo el nivel, sino también la evolución el avance de este.