



Universidad de Valladolid

**Trabajo de Fin de Grado
Grado en Educación Primaria**

**ANÁLISIS DE VARIABLES Y
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
EMPLEADAS EN UNA CLASE DE
EDUCACIÓN FÍSICA PARA
DETERMINAR SU GRADO DE EFICACIA**

Alumno: Raúl Foenkinos Herranz

Tutor: Juan Carlos Manrique Arribas

RESUMEN

La búsqueda de la calidad y la eficacia en la enseñanza de la Educación Física es un propósito que todo maestro se plantea a la hora de ejercer su práctica. El trabajo que se presenta a continuación tiene el objeto de descifrar las variables y estrategias didácticas más determinantes para conseguir precisamente una clase eficaz. El estudio planteado basa su investigación en la observación cualitativa de la práctica docente, describiendo la utilización de los recursos didácticos disponibles para formar al alumnado en su globalidad. Tras el análisis y la interpretación de los datos obtenidos podemos concluir que un maestro que planifica y organiza previamente, atiende correctamente a unos criterios metodológicos y crea vínculos afectivos con el alumnado tendrá un mayor porcentaje de conseguir sus objetivos propuestos de la sesión y, por consiguiente, de acercarse a términos de eficacia en la misma.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, Clase eficaz, feedback, estilo de enseñanza, profesor.

ABSTRACT

Searching for efficiency and quality in education is a goal that every teacher arises when he has to plan his practice. The following project's objective is to find out the most determining variables and didactic strategies to properly perform an effective lesson. This research study, based on the qualitative observation of the teaching practice, describes the use of didactic resources available for training students. After analyzing the obtained data, we can conclude that a teacher who organizes his lessons in advance and will be able to correctly attend the methodical criteria, as well as to create affective bounds with the students. This will allow the teacher to achieve the proposed goals, and therefore, making their lessons more effective.

KEYWORDS

Physical Education, efficiency class, teaching style, teacher.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	1
2. COMPETENCIAS BÁSICAS.....	2
2.1. Competencias generales.....	2
2.2. Competencias específicas.....	3
3. OBJETIVOS.....	4
4. INTRODUCCIÓN.....	5
5. MARCO TEÓRICO.....	6
5.1. Aproximación histórica al concepto de Educación Física.....	6
5.2. Metodologías y estilos de enseñanza.....	10
5.3. Importancia de realizar una buena-eficaz clase de Educación Física.....	14
5.4. Variables y estrategias a tener en cuenta para realizar una clase eficaz.....	15
5.4.1. Comportamiento del maestro.....	15
5.4.2. Comportamiento del alumno.....	15
5.4.3. Grado de compromiso motor.....	16
5.4.4. Gestión del tiempo.....	16
5.4.5. Planificación y Organización.....	18
5.4.6. Metodología y estilo de enseñanza.....	19
5.4.7. Tratamiento de la información.....	19
5.4.7.1. Presentación de la información.....	19
5.4.7.2. Feedback.....	20
5.4.8. Implicación cognitiva de la tarea.....	22
5.4.9. Espacios y materiales.....	22
5.4.10. Afectividad y entusiasmo.....	23
5.4.11. Clima y control de aula.....	23
5.4.12. Hábitos higiénico - saludables.....	24
6. METODOLOGÍA.....	24
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	30
7.1. Cumplimiento de los objetivos planificados.....	30
7.1.1. Se favorece la consecución de los objetivos de la sesión.....	30

7.1.2. Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente.....	32
7.1.3. Aprovecha correctamente el tiempo útil.....	33
7.1.4. La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente.....	34
7.1.5. Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión.....	35
7.2. Tratamiento de la información.....	36
7.2.1. Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea.....	36
7.2.2. Refuerza las conductas mediante feedback.....	37
7.2.3. Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades.....	38
7.2.4. Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias.....	38
7.3. Metodología y elementos didácticos empleados.....	39
7.3.1. Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera.....	39
7.3.2. Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos vs reproducidos.....	40
7.3.3. Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas.....	41
7.3.4. Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz.....	42
7.3.5. Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados.....	43
7.3.6. Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente.....	43
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	44
a. Estilo de enseñanza y la metodología.....	45
b. Los tiempos empleados en la sesión de EF.....	47
c. Organización y planificación de las sesiones.....	48
d. Tratamiento de la información.....	48
e. Afectividad del alumnado.....	49

f. Clima y control de aula.....	50
9. BIBLIOGRAFÍA.....	51
10. ANEXOS.....	54
10.1. Hoja de Registro: Sesión 1 Profesor 1.....	54
10.2. Hoja de Registro: Sesión 2 Profesor 1.....	55
10.3. Hoja de Registro: Sesión 3 Profesor 1.....	56
10.4. Hoja de Registro: Sesión 1 Profesor 2.....	57
10.5. Hoja de Registro: Sesión 2 Profesor 2.....	58
10.6. Hoja de Registro: Sesión 3 Profesor 2.....	59
10.7. Hoja de Registro: Sesión 1 Profesor 3.....	60
10.8. Hoja de Registro: Sesión 2 Profesor 3.....	61
10.9. Hoja de Registro: Sesión 3 Profesor 3.....	62

ÍNDICE DE TABLAS

1. Tabla 1. Cambios producidos en los objetivos planteados en la EF.....	8
2. Tabla 2. Tiempos en el aula.....	17
3. Tabla 3. Tipos de feedback según la intencionalidad del mismo.....	21
4. Tabla 4. Tabla de registro de la observación de sesiones de EF.....	27
5. Tabla 5. Categorías empleadas en el análisis de las observaciones.....	29

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Figura 1. Paradigma centrado en la condición física.....	13
2. Figura 2. Paradigma centrado en la actividad física.....	13
3. Figura 3. Reducción del tiempo en clase. Efecto embudo.....	18

1. JUSTIFICACIÓN

Nuestra labor como maestros especialistas de Educación Física subyace en dotar a los alumnos de una conciencia corporal y un desarrollo óptimo de sus capacidades físicas, utilizando como instrumento básico el movimiento humano en todas sus formas. A partir de experiencias educativas centradas en el cuerpo, buscamos en el alumnado una formación integral (física, cognitiva y afectiva) así como personas equilibradas, con autonomía y con conciencia crítica e iniciativa personal de cara a su futuro en sociedad.

Son muchos los tópicos que relacionan la Educación Física (EF) con la condición física, el adiestramiento analítico del cuerpo o la puesta en acción de una batería de juegos sin secuencia didáctica alguna. Para los que defendemos que a partir de la educación corporal contribuimos a formar personas íntegras surge la intención de investigar al respecto.

Los cambios y reformas en la concepción del término EF que se han dado a lo largo de las últimas décadas fuerzan a todo maestro a mantenerse actualizado. Su estilo de enseñanza, enmarcado coherentemente en la ley vigente, se rige por una serie de variables y estrategias que esta investigación tiene por objeto analizar. La búsqueda de la eficacia y una mayor calidad en la enseñanza de la EF son las principales pretensiones que nos marcamos con este trabajo.

Los resultados que la EF aporta en el bagaje de conocimientos, procedimientos y actitudes del alumno han permitido actualmente incrementar el estatus curricular de la materia. Ya no es percibida como una materia más añadida, sino como un área con objetivos propios y específicos que, armonizados con los objetivos generales de cada una de las etapas educativas, integran el proceso formativo general.

Los modelos y estilos de enseñanza utilizados recientemente, de carácter más abierto y que otorgan al alumnado un mayor protagonismo en su propio aprendizaje están produciendo en las últimas décadas resultados eficaces. En el siguiente estudio trataremos de descifrar las variables y estrategias educativas que se conjugan para dar ese resultado.

Estimamos además que el estudio sobre esta temática, hasta ahora escaso, puede aportar tanto a los maestros que ya ejercen como a los que están por venir, un trabajo

que contribuye a promocionar una actividad reflexiva de su práctica docente, factor clave para la mejora y la búsqueda de la eficacia.

Convencidos de que “somos cuerpo” y no “tenemos cuerpo”, emprendemos esta delicada tarea con el fin de demostrar que las conductas motrices constituyen aprendizajes vitales e imposibles de adquirir de otra manera.

2. COMPETENCIAS BÁSICAS

La titulación de Grado en Educación Primaria recoge en su Boletín Oficial (BOE número 312 de 29/12/2007) una serie de competencias que todo estudiante de magisterio debe haber superado. Se presentan en forma de Competencias generales y específicas, y a continuación presentamos aquellas a las que pretendemos contribuir con nuestro trabajo.

2.1 Competencias Generales

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- a) Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- b) Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- c) Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primaria como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

La tercera de las Competencias generales hace referencia a la capacidad de observar e interpretar datos sobre la práctica educativa. Nuestra propuesta tiene su base en esta idea, pues a partir de una metodología de observación, tenemos la intención de averiguar las variables y estrategias que intervienen en una sesión de EF para contribuir a su eficacia y mayor calidad.

5. Que los estudiantes hayan desarrollando aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:

- a) La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
- b) La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
- c) El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de auto-aprendizaje.
- d) La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
- e) El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

A partir de las bases y conocimientos formativos que hemos recibido a lo largo de los diferentes cursos del grado, nos compete realizar un trabajo de investigación que se basa en el aprendizaje autónomo, el conocimiento, la comprensión y el dominio de metodologías y estrategias de aprendizaje para llevarlas a la práctica. Esta competencia, por tanto, nos habla de la iniciación en la investigación con carácter y actitud innovadora y creativa, favoreciendo con ella una conciencia crítica a efectos futuros en esta profesión.

2.2 Competencias Específicas

1. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan
2. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula
3. Identificar y valorar los distintos métodos y estrategias de investigación, así como su contribución a la construcción del conocimiento científico y a la mejora de la acción educativa en la etapa de educación primaria
4. Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de investigación educativa, utilizando los métodos más apropiados a la naturaleza del problema, a la finalidad de la investigación y los criterios de científicidad más adecuados, con especial dedicación a los procesos de investigación en el aula.

En nuestra investigación optamos por un método imprescindible para poder reflexionar sobre la práctica, y así investigar para poder innovar. Hablamos de la

metodología basada en la observación. Esta implica diseñar los instrumentos con los que se llevará a cabo la recogida de datos para el posterior análisis, y por tanto, a la construcción de un conocimiento científico para mejorar la acción educativa en la etapa primaria.

3. OBJETIVOS

La propuesta que presentamos tiene por objeto la consecución de unas metas que nos hemos fijado y que pasamos a redactar. Estos objetivos serán las principales referencias para descubrir las cuestiones elementales que resuelvan los planteamientos iniciales del estudio planteado.

1. Reflexionar sobre cuál es la orientación metodológica que se sigue en el área de Educación Física en la actualidad a través de las observaciones realizadas.
2. Conocer y valorar las principales variables y estrategias que condicionan o determinan la eficacia y calidad en la enseñanza, y en lo posible, en qué medida cada una de ellas.
3. Utilizar una metodología basada en la observación para la recogida y análisis posterior de la información.
4. Valorar la actitud del maestro como responsable en la mejora de su práctica.
5. Analizar y descubrir las semejanzas y diferencias entre varios docentes con distintos grados de experiencia y comparar la forma de buscar la eficacia en sus clases de EF. (metodología, organización, presentación y transmisión de la información, tipos de feedback empleados, etc.)

4. INTRODUCCIÓN

Podemos decir que el concepto de EF se ha visto muy influido a lo largo de su historia por objetivos e intenciones muy distintas, casi siempre relacionadas con la etapa histórica e ideológica del momento. La búsqueda de la tonificación corporal, una educación pre-militar, el deporte o la realización de actividades que favorezcan hábitos higiénico-saludables han sido algunas de las modas o tendencias en esta materia.

Hoy en día, afortunadamente, enmarcamos la EF dentro del currículo oficial, apostamos por esta materia como interdisciplinar y contribuyente a la educación global del alumnado. No obstante, en ocasiones olvidamos la verdadera esencia del concepto, que incluye el término “educación”, y que nos diferencia de monitores deportivos o de tiempo libre.

La gran variedad de paradigmas sobre los que basarse para impartir esta asignatura, sumado al estilo de enseñanza o metodología de cada maestro, permite obtener infinitos resultados acerca de cómo abordar la EF en la escuela. Precisamente la intención de este trabajo es conocer cuáles son las variables y estrategias que convierten a una clase de EF en eficaz, aunque como afirma Pieron (1999), no existen criterios fijos, puesto que una buena enseñanza depende de una compleja conjunción de variables.

La investigación se realizará a partir de una metodología cualitativa basada en la observación. Para ello elaboraremos una hoja de registro con sus correspondientes categorías para poder recoger mejor los datos que la misma observación de las sesiones nos puede proporcionar.

Somos conscientes de que el maestro es una pieza clave en el proceso educativo. Su planteamiento previo, puesta en práctica, y reflexión sobre lo ocurrido, serán aspectos imprescindibles que todos deberían seguir para buscar una mayor calidad en la enseñanza. (Pérez, 2013)

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Aproximación histórica al concepto de Educación Física

A lo largo de la historia son dos los principales paradigmas por los que la EF se ha guiado en su forma de llevarse a la práctica. Desde sus inicios en el siglo XIX como enseñanza física reglada, ha predominado la visión de una materia orientada a la Condición Física. El entrenamiento y rendimiento del cuerpo así como la búsqueda de hábitos higiénico-saludables a partir de ejercicios gimnásticos han sido sus principales pretensiones, adoptadas en varias ocasiones de corrientes europeas que eran tendencia entonces. Exceptuando el periodo de la República, no es hasta después de mitad del siglo XX cuando este paradigma hegemónico en la EF comienza a variar. Las diferentes corrientes psicomotricistas, la apuesta por el deporte y el juego hacen que la actividad física realce su poder por encima de la búsqueda de resultados de la condición física. Esta orientación metodológica de la Educación Física perdura hoy, pero presentamos a modo de recorrido histórico las diferentes concepciones que esta ha tenido también.

Cuando hablamos de EF nos referimos a un término introducido por John Locke en el siglo XVII. Este concepto, la forma de entenderlo y trabajarlo se ha visto afectado por numerosos y profundos cambios a lo largo de su historia. Las distintas etapas y periodos históricos han expandido sus costumbres e ideologías también al campo de la EF.

Es evidente que la actividad física se da en el ser humano desde el origen de su especie, pues ya el hombre prehistórico se implicaba físicamente en sus tareas de subsistencia como la caza, la pesca o la trepa. Con el paso de los años, esta actividad física primaria en sus intereses encuentra un punto de inflexión en la cultura clásica griega, en la que el culto y cuidado del cuerpo se convierte en un aspecto primordial en sus vidas. Esta costumbre prácticamente se pierde durante toda la Edad Media, pues la concepción de cuerpo que introduce el cristianismo constituye una fuente de pecado.

En los siglos XV – XVI, durante el Renacimiento, la ruptura con todo lo anterior vuelve a centrar toda la atención en el hombre, surgiendo de nuevo la importancia por lo físico en esta etapa. Resurge la importancia de la actividad física y se propone adaptarla al campo educativo. Pero aún se mantiene la concepción dualista, es decir, se apuesta

por una “Educación Física” que endurezca el cuerpo y tonifique el alma, desarrollando por un lado el cuerpo, y por otro la mente.

No es hasta el siglo XVIII cuando la EF atraviesa una reformulación de su razón de ser. Autores que plasman en sus obras ideas de esta etapa histórica como Freinet (1996) o Locke (1986), mencionado anteriormente, surgen para tratar de dar respuesta y cabida a la EF, afirmando que debe servir para mejorar las facultades corporales, perseguir la salud, conservar el cuerpo fuerte y vigoroso para que pueda obedecer y ejecutar las órdenes del espíritu y complementar la educación intelectual. La orientación de este enfoque educativo de la materia apuesta por la realización de una actividad física para contribuir a través de la misma a mejorar la salud física, psicológica y afectiva del individuo.

En el siglo XIX, la intención de la EF se orienta hacia la preparación del individuo para la vida en sociedad (Pastor-Pradillo, 1997). La materia va haciéndose un hueco entre la sociedad, y se entiende como un aspecto que desarrolla competencias sociales de cara al futuro. Lejos del objetivo de entrenar cuerpos-máquina, la personalidad y afectividad comienzan a tener cabida con enfoques como este.

La EF va tomando caminos distintos y evoluciona de la concepción dualista en la que el cuerpo es tratado como una máquina cuyo fin es la producción (Barbero, 1996) a una educación dirigida a la globalidad del niño. Desde un predominio del cuerpo silenciado para dar a la educación un carácter intelectualista, se deriva a la educación del cuerpo, a la utilización del mismo como fuente de aprendizaje y como objeto de tratamiento pedagógico. Estos planteamientos sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, según Vaca (2002, p 10):

[...] no es solo el tratamiento pedagógico de las “actividades motrices”, sino que también se cuestiona pedagógicamente tanto la motricidad como soporte, como aquella en la que el objetivo es estrictamente motriz, pues en ambos casos actúa significativamente sobre el escolar.

Una de las corrientes más responsables de este cambio fue la corriente psicomotricista con autores como Le Boulch, Lapiere y Aucouturier, que apostaron por la educación del movimiento, o lo que es lo mismo, la educación que utiliza a éste como medio pedagógico. Estos autores demuestran en sus obras que el trabajo de la

psicomotricidad reafirma y consolida el esquema corporal y contribuye firmemente a evitar problemas en la lectoescritura, la coordinación y torpeza, la lateralidad, la ubicación respecto al medio e incluso alteraciones en la personalidad.

La concepción dualista comienza a evolucionar hacia posturas más integrales, donde el individuo conforma un todo. La subordinación del cuerpo a la mente que se daba antiguamente comienza a desaparecer y los objetivos de la Educación Física varían también (tabla 1).

Tabla 1. Cambios producidos en los objetivos planteados en la EF

	Tradicionalmente	Actualmente
Objetivos de la Educación Física	Educación del cuerpo, adiestramiento	Educación de la persona
	Cuerpo máquina	Cuerpo sabio - esquema corporal
	Capacidades físicas	Capacidades físico-motrices, perceptivo-motrices y socio-motrices

Fuente: elaboración propia.

En el siglo XX se produce un gran movimiento europeo que apuesta por la importancia del cuerpo en la persona destacando el surgimiento de la Escuela Nueva, el método Montessori o las difundidas por la Institución Libre de Enseñanza. No obstante, la situación en España, influida por los poderes públicos, la situación política e ideológica (Bielsa y Vizuet, 2012) contribuye a que la EF sea entendida de otra manera según los periodos de su historia (Alfonso XIII, Dictadura de Primo de Rivera, II República, Guerra Civil, Franquismo, Transición, Democracia).

Con la instauración de la República, el concepto de EF varió, y quedó relegado a los dictados de la Institución Libre de Enseñanza. Giner de los Ríos defendía una educación que perseguía la socialización del niño, la libertad de cátedra y la educación moral. Consideraba que el hombre es valor en sí mismo y que la educación de un ser libre no consiste en el arte de repetir (Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2012).

Durante la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista, en España se delega la EF al ejército y al Movimiento Nacional, como inductores de una regeneración de la raza que mejoraría la defensa de la Patria (Pastor-Pradillo, 1997). Por esta razón, se

adaptan modelos de las corrientes europeas del momento. Tal es el caso de la Escuela Alemana, gimnasia orientada al cuidado y desarrollo físico del cuerpo adoptada para prepararse para una posible guerra. Esta corriente aporta la novedad de utilizar instrumentos y materiales que todavía son utilizados en EF como potros, plintos, espalderas o anillas.

También tuvo especial relevancia la Escuela Sueca, que apuesta por el fortalecimiento del cuerpo y la búsqueda de hábitos higiénico-saludables a partir de ejercicios articulares analíticos en estático. Esta dinámica se ve superada en torno a los años 70 con la influencia social del deporte. Es en esta época cuando surgen los juegos escolares que dan salida a los estudiantes participando con sus respectivos colegios en las distintas disciplinas deportivas a través de las competiciones.

Ya en los 80 surge la pedagogía del juego en EF. La materia se estructuraba en plantear actividades jugadas y recreativas como pilar fundamental de aprendizaje, lo que contribuyó a una polémica que aún perdura en nuestros días sobre el carácter educativo de los juegos.

A efectos legislativos/burocráticos de la asignatura, la segunda mitad de siglo XX es clave, pues se introduce de manera definitiva y consolidada la EF en el sistema educativo. A pesar de ello, el tratamiento de la materia es ambiguo y siempre da la sensación de que está por pulir y dar forma, pues todavía no existían los maestros especializados en esta materia. En palabras de Cambeiro (1997, p. 194):

Contando con la escasa formación física que recibían los maestros en las escuelas normales y con la escasa dotación de medios que padecían nuestras escuelas, no puede extrañar que la EF en las escuelas primarias, fuera, si no inexistente, muy deficiente y precisa.

Progresivamente, el concepto de EF se hace más inclusivo y socialmente aceptado, integrando teorías y esquemas que hacen referencia a la salud y a la cultura corporal.

Sin embargo, no es hasta los años 60-70 cuando el objetivo de la EF busca la formación integral de la persona, prioritariamente física, pero también complementada con aspectos psicológicos, cognitivos y afectivos.

En posteriores décadas, la demanda de la sociedad en lo que al cuerpo se refiere y en relación directa con el bienestar personal, hace que surjan los profesores de EF formados específicamente, y se amplía la investigación en este campo. El moldeamiento de la materia sigue en pleno dinamismo, dividiendo en esta época el concepto en cuatro grandes corrientes: Condición Física, Psicomotricidad, Corriente Deportiva y Expresión Corporal.

En los 90, con la aparición de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE, se convierte la EF en una entidad primordialmente didáctica que se abre hueco entre las materias instrumentales. No obstante, su carácter ecléctico también va a traer problemas en la definición precisa de los objetivos de la EF, pues el estilo metodológico de cada docente y las aportaciones de cada corriente van a distorsionar la imagen de la materia llevándola a una permanente polémica. (Lleixá, 2003)

Hoy en día, nos enmarcamos en la Ley Orgánica de Educación (LOE), que entiende la EF como medio para favorecer el desarrollo personal y social a través de la actividad física y el deporte, valorando la higiene y la salud, aceptando el propio cuerpo y el de los demás e inculcando en el alumnado una cultura corporal crítica.

Además, la integración del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje se ha visto incrementado notablemente. Es habitual que incluso sea él el protagonista y descubra a partir de su vivencia. La materia de EF deja en un segundo plano su carácter independiente para contribuir a la transversalidad del currículo con la forma de abordar sus contenidos (Castillo, 1998).

No obstante, persiste la confrontación entre los dos paradigmas más utilizados para enseñar EF, el orientado a la condición física y a la actividad física, que relataremos posteriormente.

5.2 Metodologías y estilos de enseñanza

Tal y como lo presentamos en el marco histórico, las distintas formas de pensar y concebir la EF llevaron a la creación de distintas metodologías y estilos de enseñanza. Las tendencias y modas que se han sucedido en España han tenido mucha culpa de ello, como bien hemos apuntado ya. Acercar el contenido de la manera más eficaz y eficiente

era y es el fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, a día de hoy, la cuestión sobre la mejor forma de enseñarla sigue sin una respuesta clara.

Como es bien sabido, tradicionalmente, para impartir la EF se ha optado por un estilo de enseñanza directivo y analítico, en el que el planteamiento de las tareas es cerrado y se basa en el cumplimiento de unos objetivos dispuestos por el profesor, que otorga poca intervención del alumno en la elaboración de los mismos, y su actuación en el proceso se reduce a cumplir las órdenes que se le mandan (Delgado Noguera, 1997; Mosston, 1982).

Este estilo de enseñanza es conocido como el mando directo. Su propósito es desarrollar la condición física, entendida como una relación directa con la salud y en la que los alumnos pasan a un segundo plano, pues son guiados por el que lleva la voz cantante, el profesor (Mosston y Ashworth, 1993).

Este tipo de metodologías contribuyen a considerar a los alumnos en la segunda mitad del siglo XX, como cuerpos-máquinas, donde su fin último es desarrollar sus capacidades y destrezas físicas. Dependen enteramente de la figura docente para obtener “beneficios” y son ellos los que deben adaptarse a la EF, en lugar de al contrario.

Como afirma Sánchez Bañuelos (2004), el método directivo se basa en una larga vigencia de las perspectivas centradas en la instrucción y en el profesorado. En él, la didáctica de la EF permanece indiferente a pesar de los cambios provenientes de la Escuela Nueva, basada en la enseñanza activa, la emancipación del alumno, la búsqueda de la individualización o los aprendizajes centrados en el proceso (Freinet, 1979; Besse, 2005); ya que se centra en la formación integral de la persona.

Con el avance de los años y el surgimiento de nuevas corrientes pedagógicas, se introducen nuevos conceptos acerca de lo que se entiende que debe ser la EF. Por esta razón surgen movimientos y grupos de investigación que reflexionan sobre los distintos modelos y paradigmas existentes y se valoran las innovaciones introducidas en el aula de EF. Actualmente, con los avances tecnológicos y la tendencia de la especie humana al sedentarismo, surge un gran interés por considerar la salud como un objetivo prioritario. Una salud que comienza a ser entendida como algo más profundo que la ausencia de dolor y lleva a cambios en la forma de enseñar la EF.

A este respecto emerge con fuerza el paradigma centrado en la actividad física, en lugar de en la condición física, asociado éste al método tradicional. Queda atrás la búsqueda de un producto o resultado final para valorar el proceso, la participación del alumnado, el descubrimiento guiado y el juego como medio entre el alumno y la actividad física son claves ahora del proceso de enseñanza (Devís y Peiró, 1993).

Este tipo de metodologías activas hacen que el alumnado se sienta protagonista de su propio aprendizaje. Sus partidarios apuestan por un aprendizaje basado en la exploración y en el planteamiento de tareas en las que el niño aprende de forma autónoma, actuando la figura docente como un mero guía de este proceso. El carácter abierto de este estilo se hace más cercano y tiene en cuenta la afectividad y el estado emocional del alumnado.

En relación con el tipo de metodologías que se deben impartir en una clase de EF, y en concreto para obtener una enseñanza eficaz, de acuerdo con Contreras (1998), el conductismo ya no tiene tanta importancia. El cambio gira ahora hacia el constructivismo, que tiende a considerar metas y objetivos educativos como procesos más que como conductas. Estos procesos son clave para buscar el desarrollo del niño y dejar de lado la concepción dualista del ser humano.

Se entiende que el paradigma orientado a la condición física aporta beneficios en clubes y equipos deportivos que buscan el elitismo, pero no en la escuela, donde la heterogeneidad en gustos, cualidades, habilidades y motivaciones difiere enormemente. Las escuelas deben dar cabida a todos, pues “la actividad física y el bienestar son para todas las personas, sea cual sea su capacidad física y funcional y su estado de salud. Pero para ello, la Actividad Física debe adaptarse a las personas y no al contrario.” (Devís, 2000, p. 15). En esta afirmación parece que se constituye el ideal a perseguir en la EF actual. En las Figuras 1 y 2 podemos comparar el concepto de salud que los dos paradigmas mencionados entienden.

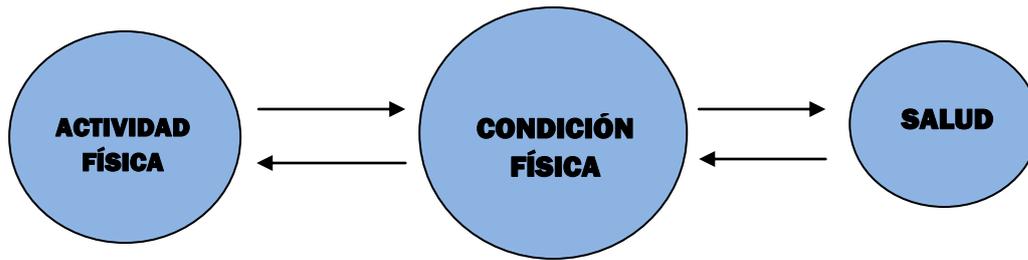


Figura 1. Paradigma centrado en la condición física
 Fuente: Bouchard y cols. (1990) en Devís y Peiró (1993)

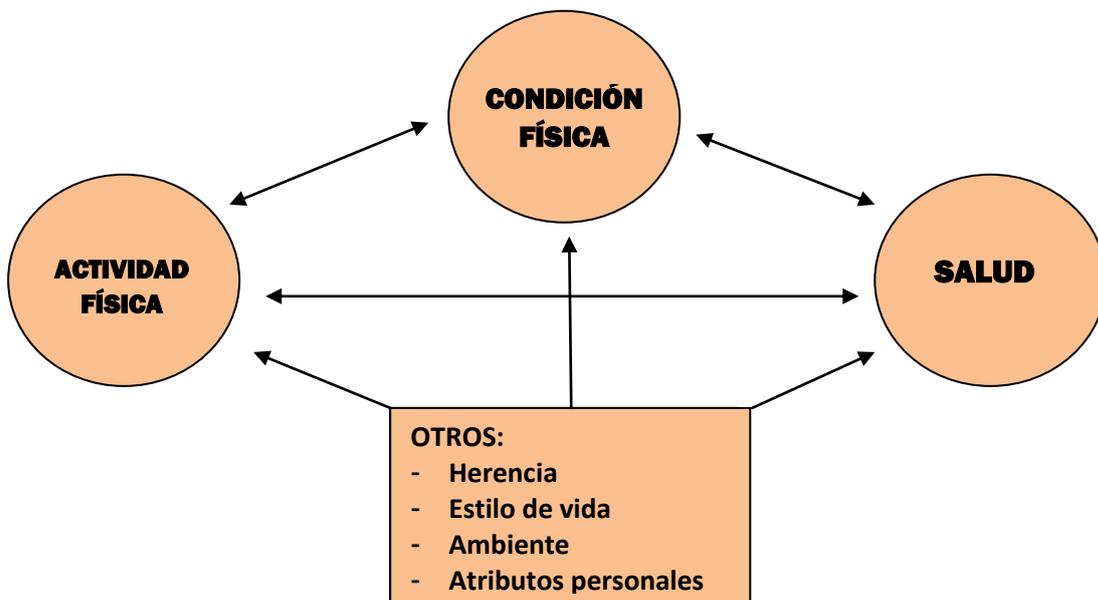


Figura 2. Paradigma centrado en la actividad física
 Fuente: a partir de Cureton (1987) y Bouchard y cols. (1990) en Devís y Peiró (1993)

Nuestra ley actual vigente, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), se decanta notablemente hacia el paradigma centrado en la actividad física, pues promueve la autonomía e iniciativa personal como imprescindibles en el aprendizaje de esta asignatura. Como hemos visto, ambos paradigmas favorecen distintos aspectos de la materia pero el segundo se acerca más a la metodología y a la forma ideal de transmitir los contenidos. Por esta razón, todo profesional debe conocer y ser consciente de ambos paradigmas, definir su estilo metodológico y planificar su práctica en coherencia con la LOE en este caso.

5.3 Importancia de realizar una buena-eficaz clase de EF

Hoy en día nadie cuestiona la presencia de la EF en el currículo escolar. Sus vitales contribuciones, tanto físicas como a nivel interdisciplinar, así lo demuestran. Pero ¿cómo hemos llegado a esta situación? ¿Qué nos ha hecho cambiar el criterio que existía varias décadas atrás?

Los autores recientes más reconocidos en este ámbito como Pieron (1999), Siedentop (1998), López Pastor (2006) o Pérez Pueyo (2013) han introducido variables que hoy en día se consideran vitales para obtener una educación física eficaz. Hacer al alumno protagonista de su aprendizaje, aumentar los tiempos de compromiso motor y reducir los de espera, entre otros, son algunos de los factores más importantes para conseguir la tan deseada clase eficaz de EF.

Esta materia en especial, aunque también las demás, deben contribuir a través de su práctica a la formación en cultura corporal del alumnado. Así, se promoverá una actitud y conciencia crítica en ellos de cara a su futuro, así como una promoción de hábitos saludables de todo tipo, y desarrollo tanto físico como psíquico, afectivo y cognitivo, entre otros. Autores como Pérez Pueyo (2006) o Johnson, Johnson y Holubec (1994) añaden a las anteriores competencias una mejora de la autoestima, la interacción y la integración social del niño.

De esta forma, enmarcados en el contexto de lo que se entiende en la actualidad por EF, y atendiendo a la ley vigente (LOE) para asumir las pretensiones de esta materia, hemos consultado una serie de documentos de los autores mencionados anteriormente que hablan sobre la didáctica y enseñanza eficaz de esta materia.

Según esta documentación, extraemos que una clase eficaz es: aquella sesión planificada y estructurada por parte del docente en la que los alumnos aprenden rápida y eficazmente, se implican de forma adecuada durante un porcentaje de tiempo elevado, desarrollan actitudes positivas acerca de lo aprendido y en la que su autoestima mejora. Es por tanto, una sesión que, cumpliendo todos los requisitos mencionados anteriormente, contribuya a cumplir los objetivos marcados para la misma.

Como indica Pieron (1999), el éxito de llevar a cabo una enseñanza eficaz de EF está asociado a los objetivos, situaciones e interacciones que se dan durante el proceso

de Enseñanza-Aprendizaje. Para ello, debemos identificar las variables de éxito pedagógico.

5.4 Variables y estrategias a tener en cuenta para realizar una clase eficaz

En este apartado presentamos y definimos cada una de las variables a observar en nuestra propuesta de investigación. Tras la documentación consultada, estas son las principales variables que consideramos determinantes para conseguir una clase eficaz:

5.4.1 Comportamiento del maestro

De todas las variables en las que incidiremos en este trabajo, la figura del docente es una de las primordiales, pues repercute en todas las demás. La planificación previa que se lleve a cabo, la presentación de las actividades, el tratamiento de la información o el carácter metodológico que el maestro integre son sin duda variables que van a condicionar el éxito pedagógico.

Un maestro eficaz pretende que los alumnos aprendan y por ello planifica objetivos que se superan con actitudes positivas. Pieron (1999) afirma que un profesor eficaz puede seguir incidiendo en el contenido de forma exigente sin dejar de crear un ambiente cordial y favorable para los alumnos.

Además, es un agente educativo que, sin perder su autoridad, debe mantener relaciones interpersonales con el alumnado, buscar el aprendizaje por encima de la diversión, contribuir a un clima de aula favorable y reciclarse y actualizarse de forma continuada.

5.4.2 Comportamiento del alumno

Una actitud favorable respecto a un ámbito particular no garantiza necesariamente la práctica, pero una actitud desfavorable representa un riesgo elevado por la ausencia de un comportamiento asociado. (Pieron, Castro y González, 2006)

Afortunadamente, la asignatura de EF es una de las materias del currículo que más actitudes positivas genera en el alumnado. El perfil común del pupilo en la etapa de Educación Primaria favorece la práctica recreativa de actividades físicas; no obstante,

en esta materia deben mostrar una predisposición al aprendizaje, más allá de la mera diversión.

Las experiencias previas que los alumnos tienen sobre su práctica en EF constituyen a menudo los perfiles de comportamiento en sus sesiones. De nuevo la labor docente, estableciendo reglas y directrices precisas, mostrando atención y preocupación por sus alumnos y dando feedback positivo de forma continua, serán factores que favorezcan los perfiles de conducta adecuados para poder trabajar distendidamente.

5.4.3 Grado de compromiso motor

La EF basa su razón de ser en el desarrollo de habilidades que contribuyan a la formación integral a partir del cuerpo y su movimiento en todas sus formas. Este hecho implica que en la mayor parte del tiempo útil de la sesión deberían prevalecer las conductas motrices.

Hasta tal punto es determinante este aspecto en una sesión que Graham, Soares y Harrington (1983, citado en Pieron 1999) observaron que la diferencia más evidente entre las clases más y menos eficaces residía en el tiempo invertido en la práctica de la actividad física, y en su contrapartida, el menor tiempo de espera posible.

En un sistema educativo como el actual en el que prima por encima del cinestésico el trabajo en estático y el entrenamiento de las mentes inmovilizando cuerpos en el interior de pupitres, la clase de EF suele despertar gran entusiasmo y motivación entre la mayoría del alumnado, entendida en muchas ocasiones como un tiempo de liberación de esa represión mencionada anteriormente. Consideramos por tanto el grado de compromiso motor como una variable a tener en cuenta en la búsqueda de una clase eficaz.

5.4.4 Gestión del tiempo

En coherencia con el apartado anterior, el grado de compromiso motor en una sesión se ve reflejado por las sucesivas sustracciones de tiempo que se dan desde el tiempo programa.

El maestro, en su respuesta a la pregunta ¿cómo enseñar? debe ser consciente de sus tareas de organización, planificación y control de la clase en todo momento. Para

ello, es necesario que domine el aspecto del tiempo disponible, el cual debe aprovechar al máximo, favoreciendo así una mayor calidad y eficacia en su clase.

Una de las variables a analizar en este trabajo es la gestión del tiempo en EF, pues una mala utilización del mismo contribuirá a la no consecución de los objetivos marcados. En palabras de Pieron (1999, p. 106), “toda pérdida de tiempo en la gestión por parte del profesor suele ser irrecuperable”.

Siguiendo otra vez a Pieron (1988), en la clase de EF se dan una serie de tiempos que determinan si la práctica educativa se lleva de una manera eficaz o no dependiendo de los espacios horarios que se dan a cada tiempo. La siguiente tabla II comparativa (tabla 2) muestra los distintos tiempos implicados y la ocupación de cada uno de ellos.

Tabla 2. Tiempos en el aula

Tiempo Programa	El que otorgan los poderes públicos o la Administración a la EF en los horarios escolares. Normalmente, una hora o cincuenta minutos.
Tiempo Útil O Funcional	No se dispone de la totalidad del tiempo programa por cuestiones de desplazamiento al gimnasio o pabellón, cambio de equipamiento y demás circunstancias que conllevan sustracciones al mismo.
Tiempo De Práctica	Sustrayendo al tiempo útil los momentos de presentación de actividades (información) y el traslado del material (transición), obtenemos el tiempo disponible para la práctica.
Tiempo Motriz-Motor	El tiempo durante el cual el alumno pone en práctica las actividades físicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pieron (1988)

Además, la siguiente figura 3 muestra de forma gráfica el efecto embudo que supone la reducción del tiempo en las clases de EF.



Figura 3. Reducción del tiempo en clase. Efecto embudo.

Fuente: Pieron (1999)

Tan influyente es este aspecto del tiempo en la riqueza de la clase de EF que Pieron (1988) se interesó por analizar a los docentes y su relación con los tiempos que empleaban cada uno.

Desconocemos si existe una relación directa entre la utilización de alguno de los tiempos y la eficacia en la enseñanza, por lo que trataremos de indagar sobre ello en esta propuesta de trabajo, comprobando cuál es la parte a la que debemos prestar más atención en la búsqueda de mayores beneficios de cara al alumnado.

La investigación sobre la enseñanza también contempla la noción de que la conducta irregular de un estudiante es más probable que ocurra durante el tiempo de organización que durante la instrucción o el ejercicio de una actividad. Reducir la suma de tiempo dedicado a la organización, no solo proporciona mayor tiempo de aprendizaje, sino que reduce la probabilidad de conductas irregulares. (Siedentop, 1998).

5.4.5 Planificación y Organización

Como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, en el momento de la planificación el profesor también debe analizar las tareas que propondrá y hacerlo

de acuerdo con las capacidades motrices, las necesidades y los intereses de los alumnos (Pieron, 1999).

La planificación procede de aspectos tanto didácticos como legales, y existen multitud de documentos que justifican irrevocablemente su labor pedagógica. En contraposición de una sesión improvisada, sin coherencia ni progresión lógica, defendemos una EF programada y elaborada en busca de la eficacia, es decir, que persiga en los alumnos conductas para respetar las reglas (Siedentop, 1998).

5.4.6 Metodología y estilo de enseñanza

Al igual que no existen variables fijas que se puedan aplicar a cualquier contexto para obtener la combinación perfecta en términos de eficacia, lo mismo ocurre con la metodología y el estilo de enseñanza. Como afirma Siedentop (1998, p 46) “todos los métodos o estilos que puedan producir tasas elevadas en el tiempo de aprendizaje y generar actitudes positivas en los alumnos son modelos eficaces.”

En el apartado del marco teórico desarrollamos en profundidad este aspecto. Pensamos que la situación ideal para una enseñanza eficaz y de calidad tiene la base en la formación del maestro en los distintos paradigmas, modelos y estilos. Una vez sean conocidos por el docente, este podrá definir su estilo, adoptar la posición que considere más efectiva y presentar el contenido de esa forma.

5.4.7 Tratamiento de la información

Normalmente, la guía docente de esta asignatura no suele estar enmarcada en un libro de texto donde los alumnos puedan consultar dudas o tener la información de manera permanente. En muchos casos siguen la información del maestro, quien a través del diálogo, presenta, explica, corrige o perfecciona las actividades encomendadas. Para ello, transmite una serie de informaciones por varios canales y a través de distintas técnicas que es importante analizar. A continuación presentamos los matices que intervienen en un buen tratamiento de la información.

5.4.7.1 Presentación de la información

Una presentación es eficaz cuando los alumnos escuchan y comprenden la información, y cuando esta les permite empeñarse en la actividad descrita (Siedentop

1998). La claridad, precisión, brevedad y adecuación del lenguaje a los receptores pueden entenderse como los pilares fundamentales de una buena presentación de la información.

El maestro debe, sin excederse en el tiempo y utilizando un lenguaje apropiado al contexto, ser capaz de transmitir toda la información necesaria para que el alumno pueda implicarse totalmente en la tarea. Debe también evitar que los objetivos de la actividad resulten ambiguos, algo que implicaría una tarea mal entendida, y en consecuencia, mal ejecutada. Por ello, trataremos de comprobar o refutar investigaciones de autores como Werner y Rink (1989, citado en Pieron 1999) que afirman que la utilización de la demostración asociada a una correcta explicación verbal parece mejorar la eficacia.

5.4.7.2 Feedback

Según Knop (1983, citado en Siedentop 1998), la variable del comportamiento del profesor que representa el criterio de eficacia más importante es el feedback. Es por tanto imprescindible saber aplicarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como información que concierne a una respuesta para modificar la siguiente, requiere una continuidad y una atención minuciosa por parte del maestro para que surta un efecto positivo en el alumno.

En las primeras referencias al feedback varias décadas atrás, se establecía una relación de proporcionalidad directa de carácter cuantitativo, es decir, a más feedback, mayor eficacia y calidad de la enseñanza. A día de hoy, no es posible asegurar la rigurosidad de este hecho, por lo que resulta decisivo desarrollar también el aspecto cualitativo. Ya no es lo más importante el número total de retroalimentaciones, sino las combinaciones determinadas de sus características en términos de forma, tipo o referencia.

A partir de la información del maestro, el alumno recibe indicios sobre si su conducta es positiva, y en ese caso reforzarla, o si no lo es para reprobarla. Esta guía constituye una base fundamental para el aprendizaje, que abarca desde ánimos y correcciones hasta propiciar el razonamiento y la búsqueda de soluciones eficientes y eficaces en los alumnos.

A efectos generales, distinguimos entre feedback intrínseco o propioceptivo, aquel que descubre el alumno por sí mismo durante la ejecución, es decir, sensaciones, impresiones e informaciones que éste recibe de forma interna, y por otro lado, el feedback exteroceptivo, aquel que nos aporta información desde el exterior, bien a través de entrenadores o compañeros, o incluso a través de instrumentos de medición o medios audiovisuales. Este último, el exteroceptivo, “funciona en la medida que el feedback intrínseco no puede cumplir su papel de informar al sujeto y necesita una orientación externa”. Ruiz Pérez (1994, p. 226)

Según la intención y el tipo de feedback, la tabla 3 presenta los siguientes tipos:

Tabla 3. Tipos de feedback según la intencionalidad del mismo

FEEDBACK	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
Evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación de la ejecución del alumno con la ideal. - Sitúa al alumno sobre ese modelo ideal. - Da información pero no de calidad, pues no la acompaña del porqué. 	<ul style="list-style-type: none"> - “¡Muy bien!” - “¡Sigue así!”
Descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> - Su objetivo es sustituir la falta de un agente externo que le informe continuamente. - Describe la conducta pero no la corrige o da la alternativa correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Cuando saltas con esa pierna lo haces mal” - “La posición de tus brazos no es la correcta”
Explicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Informa sobre las causas del error de la ejecución. - Justifica la ejecución con la alternativa correcta. - Proporciona al sujeto información a la que éste no puede acceder de forma autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Intenta golpear por delante de tu cuerpo, conseguirás más fuerza”
Prescriptivo	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende dar a conocer el error y cómo paliarlo. - Para un feedback de calidad, suele ir seguido del anterior (explicativo). 	<ul style="list-style-type: none"> “Tienes que...” “Mejor haz...”
Interrogativo	<ul style="list-style-type: none"> - Quiere conocer el grado de propiocepción del alumno - Guía al alumno para que llegue de forma autónoma a la solución. 	<ul style="list-style-type: none"> “¿Por qué crees que ha ocurrido eso?” “¿Qué te ha pasado ahí?” “¿Se te ocurre alguna forma más eficaz?”
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene como intención reforzarle, motivarle. - Predominio afectivo sin ninguna finalidad técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> “¡Ánimo, tú puedes!”

Fuente: Elaboración propia a partir de Schmidt (1975) y Barreno (2011)

En muchas ocasiones, la calidad de la información aumenta cuando las anteriores se combinan. Un feedback descriptivo es menos educativo si se da independiente que si es seguido del explicativo o prescriptivo. La combinación de los tipos de feedback va a depender de la eficacia docente.

5.4.8 Implicación cognitiva de la tarea

En una educación interdisciplinar como la que perseguimos se tiene en cuenta la globalidad del alumno, es decir, no se segrega por un lado el desarrollo del cuerpo y por otro el de la mente.

No es educativo que una conducta motriz se lleve a cabo de forma mecánica y con el único propósito de hacer moverse al alumno, pues en esta materia también interviene el conocimiento y el razonamiento.

Un claro ejemplo de utilización del razonamiento durante las sesiones de esta materia es a partir de la realización de ciclos de reflexión-acción. Estos se ponen en práctica tras una pausa después de una actividad, se convoca al alumnado en una zona reservada o acordada previamente y se lanzan preguntas (feedback interrogativo) sobre los aspectos más relevantes de la misma. Estos abordan preguntas que van desde las dificultades encontradas, al aprendizaje que han conseguido, o en qué medida puede ser beneficiosa la actividad para su salud. De esta forma, los alumnos que han llevado a cabo la actividad de forma práctica se obligan a razonar, obteniendo así un aprendizaje mucho más enriquecedor. Como subraya Seners (2001), el profesor de EF busca hoy en día hacer que sus alumnos reflexionen, no les piden que repitan un gesto, sino también que comprendan su sentido en relación al problema planteado.

5.4.9 Espacios y materiales

Ni que decir tiene que el medio donde se lleve a cabo esta materia condiciona e incluso llega a determinar su forma de ser puesta en práctica. Condicionantes como la situación geográfica del centro escolar, el fácil o difícil acceso al medio natural o contar con un pabellón cubierto afectan indudablemente a la materia. En palabras de Blández (1995) cada entorno tiene unas características, instalaciones y materiales que condicionan decisivamente las tareas que en ellos se pueden desarrollar.

Lo mismo ocurre con el material, ya que hay centros que cuentan con multitud de equipos destinados a distintos juegos concretos o disciplinas deportivas, pero también los hay con todo lo contrario, sin apenas material, o con material auto fabricado. Sin duda este aspecto va a afectar también a los contenidos a tratar, así como en el aprendizaje.

5.4.10 Afectividad y entusiasmo

Rigurosos estudios como el BTES (Beginning Teachers Evaluation System) comparan profesores considerados muy eficaces con los poco eficaces. Los resultados indican que los primeros eran más optimistas, aceptaban los sentimientos de los alumnos, prestaban atención a sus comentarios y eran cordiales con sus alumnos (Pieron 1999).

La lógica nos dice que el alumnado que se siente a gusto en el entorno donde se desarrolla, entusiasmado, motivado y con buena actitud, hará que su aprendizaje e implicación en la tarea se vea favorecida.

El trato disciplinado y exigente no supone aislar la situación afectiva y emocional del alumnado, que sin duda influye en el desarrollo de la clase. La gran complejidad a la hora de medir y evaluar estos factores ha contribuido a que el estudio sobre las mismas sea deficitario. No obstante, sí existe un consenso que coincide en que es una contribución favorable para que la relación pedagógica en la clase de EF sea efectiva.

5.4.11 Clima y control de aula

Esta variable está a la orden del día en la educación actual, seguramente por la mayor libertad que se concede al alumnado en el proceso de aprendizaje, al contrario que la rigidez y disciplina que dominaban la educación tradicional.

De esta forma, el control de la clase ha pasado de ser un problema metodológico a un verdadero problema y preocupación para el maestro.

Un aula poco estructurada, carente de reglas y normas, supone unos tiempos de espera y tiempos perdidos irrecuperables. Como diría Pieron (1988) el placer de enseñar soporta mal las continuas interrupciones necesarias para la corrección de

comportamientos que no permiten un trabajo eficaz y agradable. Es por tanto labor tanto de alumnos como del maestro que se establezca, una compenetración y un equilibrio entre ambas partes.

5.4.12 Hábitos higiénico-saludables

Estimamos los hábitos higiénico-saludables como variable a analizar en un sentido más a largo plazo que buscando la eficacia en la sesión inmediata. Desafortunadamente, esta variable actúa de forma inversamente proporcional con la variable de compromiso motor.

La escuela, como institución clave en la que los alumnos pasan gran parte de su tiempo, debe promover los hábitos y conductas favorables para la salud. (Devís y Peiró, 1993). Consideramos que son rutinas y hábitos muy positivos de cara al futuro independiente de los niños, aunque detectamos un importante inconveniente al respecto: el tiempo.

El escaso tiempo con el que ya de por sí cuenta la asignatura, en los que se suman tiempos de cambio de zapatillas, de ropa, o ducha; y que supone un porcentaje de tiempo importante en la totalidad de la sesión, provocan como consecuencia una disminución en el tiempo útil de conducta o actividad motriz.

6. METODOLOGÍA

En el presente trabajo utilizaremos una metodología cualitativa a través del uso de la observación, con el fin de analizar diferentes conductas en el aula que nos permitan conocer mejor cuáles son las estrategias que debemos llevar a cabo como maestros para conseguir una clase de EF eficaz.

Nuestra manera de enfocar esta investigación en las aulas se realizará, como hemos dicho anteriormente, a través de un método de observación. Las primeras aportaciones que se utilizan en la observación están más orientadas hacia una técnica que a un método, pues no estaba reconocidas en pasadas décadas como una metodología autónoma (Anguera y Hernández, 2014). La comunidad científica achacaba problemas

metodológicos en la rigidez de sus categorías, que hacían que este instrumento fuera totalmente desaconsejable (Anguera y Hernández, 2014).

No obstante, su carácter cualitativo se ha visto favorecido en los últimos años gracias a los avances tecnológicos (cámaras de vídeo, micrófonos, grabadoras etc.) hasta consolidarse como procedimiento válido, fiable y ecológicamente adecuado para la captura de datos (Anguera y Hernández, 2014). Como indican Taylor y Bodgan (1986), este método nos permitirá ver y analizar datos descriptivos y conductas observables. A través de una hoja de registro que elaboraremos, procederemos a la recogida de información lo más detalladamente posible, favoreciendo siempre la búsqueda de la eficacia en la clase de EF.

Además, el método cualitativo nos permite analizar todas las situaciones que se dan en una clase, ya que como indica Lecompte (1995) podremos centrar nuestra indagación en un contexto natural por medio de la observación. Entendemos la observación como un proceso sistemático por el cual se recoge la información y podemos analizar la realidad de una manera objetiva (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Gracias a estas observaciones que llevaremos a cabo podremos buscar la comprensión y el progreso de todos los ítems que hemos diseñado como criterios básicos a tener en cuenta en la evaluación de sesiones de EF.

Aunque la interpretación de los datos pueda resultar subjetiva, ya que el observador es la misma persona que los analiza, creemos que después de visionar distintas sesiones y maestros adquiriremos una idea más fehaciente de las acciones evaluadas.

Dicho lo cual, y como bien hemos apuntado anteriormente, para llevar a cabo la observación de una forma correcta y rigurosa presentamos como instrumento de recogida de datos una hoja de registro (tabla 4) que nos permitirá obtener información sobre lo ocurrido en clase. En ella anotaremos en la segunda de sus columnas el grado de consecución de la conducta observada, que oscila entre los grados “totalmente conseguido”, “muy conseguido”, “conseguido” “poco conseguido” y “nada conseguido”, quedando la tercera para anotar observaciones y anécdotas relacionadas de un carácter más subjetivo.

Puesto que la hoja de registro está confeccionada a partir de la documentación científica revisada sobre los criterios que identifican a una clase eficaz, puede entenderse que una práctica docente se acercará más o menos a esta denominación cuando cumpla, en un mayor grado, las variables observadas. No obstante, es muy complicado obtener un alto grado en todas las conductas, dado que el estilo de enseñanza empleado por cada docente ensalza unos ítems por encima de la media, pero también descuida otros. La búsqueda del equilibrio será la virtud donde se encuentre la eficacia.

A partir de esta hoja de registro que presentamos a continuación, analizaremos de forma detallada cuáles son las variables y estrategias más utilizadas por los maestros analizados en su implementación de la programación de las clases de EF, y aquellas que tienen correspondencia con lo que entendemos por clase eficaz. Los parámetros establecidos se encuentran definidos en base a 15 conductas observables que a su vez nos servirán de indicadores para determinar la eficacia en una clase.

Tabla 4. Tabla de registro de la observación de sesiones de EF

Centro:		
Curso:		
Ciclo:		
Unidad Didáctica:		
Fecha:	Sesión/Contenido:	
Conducta a observar (ítem)	Grado de consecución: totalmente conseguido, muy conseguido, conseguido, poco conseguido, nada conseguido	Observaciones: detalles de conducta del alumnado sobre la variable analizada. Comportamientos, actitudes, predisposición, etc.
1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión		
2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente		
3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera		
4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil		
5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente		
6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos vs reproducidos		
7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea		
8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback		
9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas		
10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades		
11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz		
12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados		
13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias		
14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente		
15.- Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión		

Fuente: Elaboración propia

Con esta forma de registrar la actividad docente pretendemos que las quince conductas observables nos faciliten un mejor análisis de los resultados obtenidos.

Además, para organizar mejor el análisis de esas conductas observables y no de otras, adjuntamos una tabla que representa un árbol de grandes categorías que engloban los fundamentos básicos que deben encontrarse en una clase eficaz de EF. De esta manera podrán comprenderse mejor los datos que vamos reflejando, así como interpretar mejor la procedencia de cada una de las conductas que en la ficha aparecen.

Estas tres grandes categorías no surgen de forma aleatoria o improvisada, sino de un proceso que entiende que debe englobar características comunes a un centro de interés. Así pues, hemos decidido realizar tres grandes grupos: a) el primero de ellos enfocado a las conductas centradas principalmente en el docente, que se supone favorecerán el aprendizaje en la sesión y la consecución de los objetivos; b) la segunda hace referencia al tratamiento de la información, atendiendo a la presentación de las actividades, la retroalimentación que el docente realice de las mismas o la importancia que tienen las indicaciones verbales como complemento de la acción motriz; y c) por último, la tercera columna engloba aquellas conductas que hablan de los elementos didácticos empleados, como el estilo de enseñanza empleado por el docente. Todos estos condicionantes, sin duda, se convierten en medios indispensables para que la sesión adquiera un carácter y un estilo muy definido por el propio docente. Así nos facilitará comprender el proceso seguido en la realización de la propia práctica.

Creemos que utilizando estos tres grandes grupos tocamos todas o casi todas las facetas que intervienen en el desarrollo de una clase de EF, y pueden de esta forma quedar recogidas de forma visual, ayudando además a un posterior análisis de la calidad.

Como indican Rodríguez, Gil y García (1999, p.155), “los sistemas de categorías dan su nombre al conjunto de los sistemas de observación que estamos describiendo y se caracterizan por constituir verdaderos modelos en los que se concreta la explicación dada a un fenómeno”.

A continuación se presenta, en la tabla 5, las 15 conductas observables utilizadas en la hoja de registro, clasificadas en tres grandes categorías.

Tabla 5. Categorías empleadas en el análisis de las observaciones

Cumplimiento de los objetivos planificados	Tratamiento de la información	Metodología y elementos didácticos empleados
1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión	7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea	3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera
2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente	8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback	6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos o reproducidos
4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil	10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades	9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas
5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente	13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias	11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz
15.- Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión		12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados
		14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente

Fuente: elaboración propia

Para precisar mejor la información recogida en las observaciones realizadas durante las clases se utilizará un sistema de codificación. Esta codificación nos permitirá segmentar y reorganizar las partes por medio de códigos con el fin de interpretar de manera más eficiente los resultados (Taylor y Bodgan, 1986). Para ello, se identificará el número del ítem observado (it. n°), el orden de la sesión vista (Sn°) y el profesor que realiza la práctica (prf.n°). Como ejemplo, en el caso de estar evaluando el ítem 3 de las conductas observables, durante la sesión número 2 que puso en práctica el profesor 1, estableceremos el siguiente código: (it3S2prf1).

Por último, en el análisis utilizaremos términos referidos a la experiencia de los docentes como un indicador más, ya que entendemos que puede influir en el desarrollo de las sesiones. El docente codificado con el número 1 podemos denominarle "experto". Es un maestro con aproximadamente 30 años de experiencia laboral, y ligado a esta

experiencia encontramos la formación recibida y el estilo de enseñanza que suele utilizar, basado en un modelo directivo. Por otro lado, el maestro 2 es de experiencia intermedia, lleva 15 años ejerciendo. Al igual que el número 1, el experto, no tiene una formación específica en Educación Física e imparten clase de esta materia por la habilitación conseguida después de sus años de docencia, lo que probablemente puede influir en su práctica. Por último, en cuanto al maestro 3, el más novel, lleva tres años ejerciendo, con una formación inicial específica en EF, así como una formación continuada a través de cursos específicos.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez llevado a cabo el proceso de observación cualitativa utilizando la hoja de registro confeccionada, se han recogido una serie de datos que permiten analizar las conductas, comparar los distintos docentes observados y obtener unos resultados válidos y fiables.

Utilizando el sistema de categorías presentado en el apartado anterior, procederemos a un análisis de cada uno de los ítems. Trataremos de obtener resultados clarificadores acerca de qué conductas son las más utilizadas por los maestros, si se corresponden con altos niveles de eficacia, e incluso deducir qué estilo de enseñanza predomina en cada uno de los docentes observados.

De esta manera, los datos recogidos y analizados nos indicarán tanto los puntos fuertes de las sesiones como los que hay que modificar para conseguir un mayor aprendizaje por parte del alumno y una mayor eficacia en sus sesiones; en una línea por mejorar la práctica docente mediante una tarea reflexiva realizada de manera sistemática.

7.1 Cumplimiento de los objetivos planificados

7.1.1 Se favorece la consecución de los objetivos de la sesión

En esta primera categoría se valora en qué medida, gracias en gran parte a la figura del docente, se consiguen alcanzar los objetivos propuestos antes de la misma.

Dado que la observación ha concurrido en tres docentes distintos, podemos afirmar que dos de los maestros han conseguido un alto grado de consecución de los objetivos, mientras que el otro docente no ha llegado a este nivel.

El profesor codificado como 1, el más experto, utiliza un estilo de enseñanza tradicional basado en el mando directo, lo que otorga rigidez y una mayor organización a sus sesiones, con lo que se facilita inicialmente un mayor control de aula y se garantiza poner en práctica el programa de actividades planificado. Por esta razón, obtiene la valoración de “muy conseguido”. Sin embargo, este cumplimiento de la conducta observada se ha conseguido gracias a utilizar un estilo de enseñanza basado en la reproducción del modelo ideal. Los alumnos, por su parte, “se muestran motivados ante la tarea y con ganas de aprender” (it1S2prf1). Puede apreciarse también cómo “los alumnos más capaces muestran buena predisposición y motivación ante la tarea, mientras que los sujetos más frágiles son aquellos que menos disfrutan y se divierten” (it1S1prf1), pues la rigidez de la sesión nos les permite retos y actividades adaptadas a sus habilidades.

El docente 2 es especialista de la materia, y también ejerce como tutor. Puede apreciarse en sus observaciones cómo “improvisa continuamente, carece de recursos de corrección y salva las clases” sin mayores pretensiones, en lugar de sacarlas provecho (it1S1prf2).

Resulta difícil analizar la consecución didáctica de los objetivos cuando en muchas ocasiones estos objetivos no existen a priori (it1S2prf2), sino que se van definiendo a medida que transcurre la sesión. Como queda anotado en la hoja de registro, “a menudo a favor de la diversión, más que del aprendizaje” (it1S2prf2). De igual forma, la labor didáctica es prácticamente nula, no utiliza técnicas o estrategias de aprendizaje y cuando se queda sin recursos, rápidamente otorga tiempos de “juego libre” (it1S3prf2). A modo explicativo, el juego libre consiste en que el docente permite la utilización del material existente en el centro para que los alumnos practiquen el juego o deporte que les guste, sin normas ni control por parte del profesor. Por todo ello, obtiene en este apartado la valoración de “poco conseguido”.

En cuanto al profesor más novel, podemos afirmar que consigue unos resultados similares al del primer maestro, pero con un estilo de enseñanza radicalmente diferente.

Su dinámica para la consecución de los objetivos se basa en la participación del alumnado, en una libertad reglada, ya que “los objetivos pueden ser alcanzados a través de distintos procedimientos” (it1S1prf3). Con esta manera de trabajar, los alumnos “muestran muy buena predisposición para la realización de las actividades, los más hábiles ayudan a los menos, se aprecia una buena motivación” y, lo más importante que surge de todo esto, se alcanza un grado de valoración de “muy conseguido” en cuanto al cumplimiento de los objetivos planificados “para conseguir clima de aula ideal” (it1S2prf3) (it1S3prf3).

7.1.2 Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente

En lo que respecta al seguimiento de pautas, se pueden apreciar diferencias según el tipo de profesor, ya sea por la experiencia, el estilo de enseñanza u otros aspectos.

El docente 1 consigue un grado de consecución “total” en esta conducta observable. Su rigidez en la enseñanza le hace ser respetado sin tener que repetir las explicaciones dos veces (it2S2prf1). En un ambiente como este, “los alumnos obedecen rápidamente y no suelen tomarse la libertad de interrumpir” o expresarse de manera distendida en el momento que quieran, pues son rápidamente castigados o excluidos de la actividad (it2S1prf1).

El profesor 2 es de nuevo el que consigue un grado más bajo de consecución en esta conducta observable. En una de las tres sesiones consigue, en gran medida, que el alumnado siga sus pautas (it2S1prf2), pero rompe esta regularidad en las otras dos sesiones. En una de ellas “no existen ni siquiera pautas docentes”, pues se permite realizar juego libre durante la sesión completa (it2S3prf2), y en la otra sesión se aprecia un clima descontrolado (it2S2prf2), puesto que hay un porcentaje significativo de la clase que no está escuchando las explicaciones y una implicación e intervención prácticamente inexistente.

El tercer maestro consigue un resultado intermedio entre los otros dos docentes mencionados anteriormente, obteniendo una valoración de “muy conseguido”. Su dinámica más distendida nos llevó a realizar anotaciones del tipo “le obligan a tener que repetir alguna explicación en varias ocasiones” (it2S3prf3), pero por norma general

consigue que el alumnado siga sus indicaciones de forma rápida y obediente. (it2S1prf3).

7.1.3 Aprovecha correctamente el tiempo útil

Nos encontramos en un centro de grandes dimensiones, lo que implica una demora de tiempo en realizar los trayectos aula-pabellón y pabellón-aula. Dado que todas las observaciones realizadas se han llevado a cabo en el mismo centro, contamos con este hándicap en todos los docentes. Sin embargo, no todos ellos demoran el mismo tiempo.

En cuanto al profesor 1, intenta aprovechar el tiempo al máximo. Es puntual, siempre recoge a los alumnos en su aula a la hora indicada y realiza rápidamente los trayectos (it4S1prf1). De esta forma, en las observaciones queda recogido que comienza sus clases pasados 8 o 10 minutos de la hora de comienzo, y suele terminar 5 minutos antes de su finalización, exceptuando sus sesiones a tercer ciclo, donde concede 5 minutos más que se dedican a la ducha (it4S2prf1). Además, se puede apreciar en sus sesiones cómo “no pierde tiempo en la organización de actividades y montaje de material”, sino que procede a hacerlo mientras los alumnos siguen practicando (it4S3prf1), algo que hace aumentar el tiempo útil de la sesión.

El docente codificado como profesor 2, vuelve a ser el que peor resultados obtiene en esta conducta observable. Es tutor de tercer ciclo y solo imparte Educación Física al grupo observado. Su intención por aprovechar al máximo el tiempo útil no es ni parecida a la del docente 1, llega tarde, no se apresura en agilizar los traslados aula – pabellón y viceversa (it4S2prf2), y comienza las clases 12 o 15 minutos después del comienzo de la hora, sumado a un añadido de pérdida de tiempo útil que surge del dedicado a la ducha. Además, el tiempo que otorga a la ducha es mucho mayor que el que otorga el profesor 1, enviando a los alumnos al vestuario entre 15 o 20 minutos antes de la finalización.

Si apreciamos detalladamente estos datos, puede verse cómo en algunas sesiones (it4S1prf2) se pierde más de la mitad de tiempo de la sesión en los traslados, cambios de vestimenta y aseo. Obviamente, el grado de consecución de la conducta observable “aprovechamiento del tiempo útil” es una materia pendiente para este docente, que

obtiene unas valoraciones que se encuentran entre el “nada” o “poco” conseguido, dependiendo de la sesión.

En cuanto al profesor 3, se encuentra en números parecidos al más experto en esta conducta observable, es decir, comienza habitualmente sus sesiones pasados 8 o 10 minutos y las termina 4 o 5 minutos antes de la conclusión (it4S3prf3). Es importante señalar en este caso que este docente no imparte clase a tercer ciclo de Educación Primaria, por lo que parte con un tiempo útil de ventaja con respecto al resto, ya que sus alumnos no tienen la obligación de concluir la sesión antes con motivo de la ducha. Añadir que este docente es calificado en esta conducta con un valor de “muy conseguido”, pues también prepara la siguiente actividad mientras los alumnos practican la explicada, de tal forma que resta tiempos de espera y es un aspecto a su favor en el aprovechamiento del tiempo útil de la clase (it4S2prf3).

7.1.4 La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente

Entendemos que una sesión estructurada previamente, bien organizada y motivadamente progresiva se acerca más a términos de eficacia que una sesión improvisada y carente de un hilo conductor. En base a este criterio, analizamos a los tres docentes observados.

El docente 1 obtiene un grado de consecución “total” de esta conducta. En las observaciones puede apreciarse que “tiene planificada la sesión previamente” (it4S3prf1), “plantea una progresión motriz ascendente y se organiza de tal forma que pierde el mínimo tiempo posible” (it4S2prf1). Se aprecia además que “no es un docente que organice una sesión a partir de muchos ejercicios con poco tiempo dedicado a cada uno de ellos, sino que prefiere incluir menos y trabajar más variables sobre ellos”, buscando la consolidación del aprendizaje, siempre dentro de una lógica.

Por el contrario, en las observaciones realizadas al docente 2, se pueden extraer de todas sus sesiones síntomas de improvisación continua, pues por supuesto en la sesión de juego libre, “la estructuración, planificación y organización es inexistente” (it4S3prf2). En las sesiones dirigidas por el maestro, “la improvisación se deja ver en la batería de juegos o actividades sin conexión entre ellos, sin progresión y sin más fundamento que conseguir que los alumnos se muevan” (it4S2prf2). Ni que decir tiene

que el grado de consecución de esta conducta variable es muy bajo por parte de este maestro, “poco o nada conseguida”.

El profesor 3, de nuevo, vuelve a conseguir resultados similares al del primer docente. Plantea sesiones progresivas, coherentes, y organizadas en todo momento (it4S1prf3). El hecho de que mientras los alumnos practican, el docente va preparando la actividad siguiente, previendo materiales y demás circunstancias que otorga indicios de que el maestro “sabe qué es lo que se va a hacer en cada momento y tiene la sesión bien gestionada y controlada” (it4S3prf3). Este docente, en esta conducta observable, adquiere una valoración de “muy conseguido”.

7.1.5 Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión

En el análisis de esta categoría es determinante añadir que no depende en gran medida de la labor docente, sino que viene impuesta por las normas del Centro. Los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria tienen la obligación de ducharse y asearse después de la sesión. La labor docente interviene para determinar cuánto tiempo se otorga o qué exigencia o importancia se da al cambio de vestimenta.

No obstante, a efectos de estandarizar los datos en la hoja de registro para otorgar mayor objetividad, hemos considerado la calificación “poco conseguido” a los alumnos que únicamente se cambian las zapatillas para entrar al pabellón; “conseguido”, al cambio de zapatillas y cambio de camiseta y “totalmente conseguido”, al cambio de zapatillas, de ropa y ducha.

De esta manera, el docente 2, el que habitualmente obtiene niveles de consecución más bajos que los otros dos maestros, obtiene una calificación de “totalmente conseguido” en esta conducta, dado que incide mucho en este aspecto y otorga mucho tiempo para ello (it15S1prf2).

Los otros dos docentes obtienen en esta conducta observable valoraciones que oscilan entre “poco conseguido” y “conseguido”, sin olvidar que, como hemos apuntado anteriormente, no depende en gran medida de su decisión, sino del ciclo al que imparten clase y de las normas de aseo que el centro entiende para ese curso.

Cuando se imparte clase al segundo ciclo, el aseo final es decisión del docente, mientras que el cambio de zapatillas es obligatorio en todos los cursos, al igual que traer

el chándal del colegio. La exigencia del docente 1 ante este tipo de situaciones es inflexible, ya que impide al alumno de dar la clase si incumple esta advertencia (it15S2prf1). El docente 3, por su parte, exige el cumplimiento de estas normas, pero es más permisivo en este sentido, advirtiendo al alumno que tiene que traer el material y cambiarse al comenzar la sesión, aunque le permite seguir la clase.

7.2 Tratamiento de la información

7.2.1 Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea

En esta conducta observable se valora la presentación e información de las actividades de forma clara y comprensible por el alumnado. La brevedad de las explicaciones, el tono de voz y el vocabulario utilizado pueden ser determinantes para conseguir el éxito en esta categoría.

El maestro 1 consigue presentar la información de forma clara y comprensible para los alumnos. Esto puede comprobarse porque durante el desarrollo de la actividad se buscan objetivos concretos, por lo que es difícil que surjan dudas sobre la manera de realizar la actividad o el objetivo del ejercicio planteado (it7S3prf1). No obstante, este maestro no obtiene la totalidad del grado de consecución de la conducta puesto que en muchas ocasiones se extiende demasiado en sus explicaciones. “Las explicaciones son correctas, pero podrían ser más breves”, perdiendo menos tiempo. (it7S2prf1). Así pues, se valora como “muy conseguido”.

El segundo de los maestros observados, teniendo en cuenta su implicación general en el aula y las sesiones en las que ha tenido implicación, adquiere unas valoraciones muy irregulares. En la primera de sus sesiones “dio poca información, desorganizada en pinceladas y breve”, lo que generó bastantes dudas en el alumnado (it7S1prf2) y exigió una segunda explicación. En este aspecto influyó que parte del alumnado se encontraba hablando y murmurando durante las explicaciones. En su segunda sesión (it7S2prf2), este docente obtiene buenos resultados, ya que “presentó la información de manera correcta y los alumnos lo comprendieron a la perfección”. Por último, en la sesión de juego libre (it7S3prf2), “la presentación de la información y la explicación fue inexistente”. Todo ello se le otorga una valoración en esta conducta observable de “poco conseguido”.

El docente 3 consigue una estabilidad y continuidad en esta conducta observable. Predominan uniformemente las “buenas explicaciones, ordenadas, claras y breves” (it7S2prf3), que “no despiertan ni sugieren dudas en el alumnado” (it7S1prf3). Por ello, obtiene una valoración de “muy conseguido”.

7.2.2 Refuerza las conductas mediante feedback

Considerando esta conducta observable como una de las más importantes para que el alumno progrese y aprenda sobre su propia práctica, procedemos a analizar su implicación en el aula. Ni que decir tiene que es un factor determinante que da indicios sobre la capacidad y las competencias del maestro sobre la materia.

Tomando como referencia la tabla 3, donde se presentan los diferentes tipos de feedback, podemos afirmar que el docente 1 hace un uso abundante del feedback evaluativo y prescriptivo. Queda recogido en las observaciones cómo retroalimenta al alumnado con frases como: “está mal” (it8S1prf1) o “¡así no es!” (feedback evaluativo), seguido de feedback prescriptivo como “tienes que...” (it8S2prf1). Aunque la interpretación de este uso del feedback puede interpretarse de una manera subjetiva, valoramos a este docente con un “muy conseguido” según la escala gradual establecida.

El docente 2 es de nuevo quien peores resultados consigue en esta conducta observable. En dos de las sesiones analizadas ha sido valorado con un “nada conseguido”, poniendo como ejemplo la sesión de juego libre, en la que el docente estuvo gran parte de la clase ausente o hablando por teléfono y el feedback otorgado fue inexistente (it8S3prf2). En la sesión restante se le califica en la escala valorativa con un “poco conseguido”, debido a que pudo verse algún comentario sobre la acción motriz de los alumnos. Sin embargo, en el cómputo global de la sesión fue una retroalimentación muy escasa en cantidad, y muy probablemente en calidad, ya que la mayoría de comentarios realizados no iban encaminados a mejorar la práctica del alumnado o enseñarle, sino eran del tipo “¡Casi te gana eh!”, que indican poco si la actividad está siendo más o menos conseguida o se ajusta al modelo inicialmente establecido (it8S2prf2).

Por último, en cuanto al docente 3, este obtiene una valoración de “muy conseguido” en esta conducta observable, con resultados muy similares al del docente 1, como ya ha ocurrido en otras ocasiones. Este maestro se encuentra atento durante las

sesiones, observa detenidamente a cada alumno y otorga una cantidad abundante de feedback. La tipología de feedback que utiliza es fundamentalmente prescriptivo con expresiones del tipo “tienes que...” “hay que...” “haz...” (it8S2prf3) (it8S1prf3). Al igual que con el maestro 1, posteriormente procederemos a las valoraciones de si ha sido eficaz y enriquecedora la retroalimentación. Por lo pronto, valoramos su cantidad y continuidad a lo largo de la sesión, obteniendo éste muy buenos resultados.

7.2.3 Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades

La utilización de ciclos de reflexión acción no se ha dado en ninguna de las nueve sesiones observadas. Independiente del estilo de enseñanza del maestro, su forma de organizarse y planificarse, e incluso su concepto sobre lo que debe ser la EF, esta pequeña asamblea que se realiza para consolidar los aprendizajes vivenciados brilla por su ausencia en las sesiones observadas.

Por tanto, en la casilla de la tabla de registro, la valoración más repetida ha sido “nada conseguido”, complementado con los comentarios de “inexistentes” (it10S1prf2) o “no se dan en toda la sesión” (it10S2prf1).

Podríamos resaltar una excepción anotada en la primera sesión observada del profesor 3. En ella, el docente, en un momento dado, paró la clase, reunió al alumnado agrupado por equipos y les preguntó sobre estrategias utilizadas en el juego, o la que mejor resultado daba. Sin embargo, creemos que no puede englobarse como ciclo de reflexión acción puesto que esta asamblea parte de lo que significa un ciclo de reflexión-acción, pero no en su totalidad. No obstante, decir que es lo más parecido que hemos visto de esta situación.

7.2.4 Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias

Una buena sintonía entre el maestro y los alumnos va a propiciar siempre un mayor aprendizaje y una mayor confianza que puede contribuir a solucionar problemas que surjan en el desarrollo de las sesiones. Es importante destacar que un alumno puede variar su rendimiento de manera notable debido a su situación emocional o a circunstancias derivadas y ajenas al propio centro. El entendimiento de esa situación, la

flexibilidad por parte del docente y su comprensión van siempre a favorecer una mejor práctica y un aprendizaje más eficaz.

El docente 1 “no se preocupa demasiado por la afectividad de sus alumnos” (it13S2prf1). Si alguno de ellos acude en solitario durante una actividad y le comenta algo, le escucha, pero trata de restar importancia a sus problemas y decirle que vuelva al juego. Sin embargo, si un alumno quiere comentar algo y el docente considera que es fuera de tiempo, el alumno es castigado corriendo vueltas alrededor del pabellón (it13S1prf1). Debido a esta situación, los alumnos “tienden a reprimir sus emociones y preocupaciones durante las sesiones” (it13S3prf1).

El profesor 2 actúa de la misma manera dando incluso sensación de pasotismo en ciertas ocasiones, “muestra despreocupación generalizada por el estado emocional del alumnado” (it13S2prf2). Ante problemas y discusiones que surgen durante las actividades, “mira para otro lado y no quiere saber nada”, haciendo ver al alumnado que los conflictos deben ser solucionados por ellos mismos (it13S3prf2). Además, cuando un alumno acude en solitario a comentarle alguna preocupación, en ocasiones ni le escucha, le sonrío, le da un ligero empujón de vuelta acompañado de alguna frase del tipo “sí, sí, ya lo sé... venga ¡A jugar!” (it13S1prf2). Se le valora, según la escala de registro, como “poco conseguido” respecto a esta variable.

Por último, queda recogido que es el docente 3 el que más se preocupa por la afectividad del alumnado. Se aprecia cómo “escucha detenidamente consultas individuales del alumnado, se preocupa por su situación y, lo más importante, trata de solucionarlas al instante” (it13S1prf3). En el resto de sesiones no se dio la situación, pero queda recogido cómo escucha atento al alumnado y trata de interactuar con ellos, creando así un vínculo de confianza muy favorable para el desarrollo de la clase (it13S2prf3). Se le valora por todo ello como “muy conseguido” en esta conducta.

7.3 Metodología y elementos didácticos empleados

7.3.1 Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera

En esta conducta observable se puede establecer una relación de proporcionalidad inversa con la conducta “aprovechamiento del tiempo útil”, ya que cuanto menos tiempo útil se pierda, se sobreentiende que existirá un mayor tiempo de

compromiso motor. De igual manera, pasamos a analizarla según lo anotado en las observaciones.

En relación al docente 1, los resultados son algo irregulares, debido a que los contenidos tratados fueron diferentes. Queda recogido que es un maestro que “demora demasiado tiempo en las explicaciones iniciales, pero desde que se comienza la actividad motora, esta no se detiene hasta el final de la sesión” (it3S1prf1), lo que reafirma a su favor el cumplimiento de esta conducta. En líneas generales, podríamos decir que en sus sesiones “existe un compromiso motor la mayor parte del tiempo, pero podría existir más” (it3S2prf1). Se le valora por tanto entre el grado “conseguido” y “muy conseguido” en esta conducta variable.

El docente 2, teniendo en cuenta la conducta de aprovechamiento del tiempo útil y de que pierde incluso más tiempo en los traslados y cambios de vestimenta que en la sesión en sí, queda valorar el compromiso motor. Queda recogido que “cuando la sesión motriz comienza, la intensidad es elevada” (it3S2prf2). No obstante, en el cómputo global de la sesión, teniendo en cuenta los tiempos de espera y de traslado (it3S1prf2), la proporción del tiempo total en el que existe esta intensidad, la valoración decae significativamente.

El tercer docente obtiene buenos resultados, dado que “se dan escasos tiempos de espera en sus sesiones” (it3S1prf3). El resultado de esto no es la fortuna, sino una gran implicación docente y control de la sesión en todo momento, planificando siempre la siguiente actividad y preparándola con antelación. Así pues, dado que es un maestro que no demora demasiado tiempo en los traslados, tampoco lo hace en los tiempos de espera. En sus sesiones se da un constante compromiso motor (it3S3prf3), por tanto, la valoración que obtiene en esta conducta es de “muy conseguido”.

7.3.2 Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos vs reproducidos

Entendemos que esta conducta observable viene notablemente determinada por estilo de enseñanza de cada maestro. Como ocurre en el caso del maestro 1, su rigidez en la manera de plantear la enseñanza y su estilo tradicional hacen de sus sesiones un continuo “seguimiento de pautas, de reproducción de modelos ideales y de movimientos por imitación” (it6S1prf1). El protagonismo que se concede a los alumnos es nulo,

“todo está marcado previamente y los objetivos son reproducidos” (it6S2prf1). Así pues, este maestro obtiene la mínima valoración en esta conducta observable.

El profesor 2 obtiene resultados similares que el docente 1 en esta conducta. Cuando su implicación con la clase existe y se trabaja sobre un contenido principal, los objetivos se reproducen porque “las pautas están completamente marcadas” (it6S1prf2), y “no se otorga iniciativa ni originalidad al alumnado” (it6S2prf2). En cuanto a la sesión de juego libre, podría decirse que los alumnos que juegan al fútbol o al baloncesto, por ejemplo, pueden llegar a la consecución del objetivo de distintas formas, pero este hecho no ocurre gracias al mérito del docente de plantear la sesión de esa manera, sino por parte del alumnado. Por tanto, volvemos a valorarle con un “nada conseguido”.

El profesor 3 es el que mejores resultados obtiene en esta conducta. Al ser un docente que apuesta por un estilo de enseñanza más participativo, “propone tareas pero no la forma exacta de conseguirlas” (it6S1prf3), por eso entra en juego aquí la iniciativa y la originalidad del alumnado. En el resto de sesiones, el contenido no permite sacar provecho de la iniciativa personal, pero los alumnos “son conscientes de que existen distintos caminos para concluir la tarea con éxito” (it6S2prf3). Este es un objetivo muy importante a conseguir, pues no limita la forma correcta de alcanzarlo de manera unidireccional sino que concede libertad para llegar a la solución desde la propia experimentación. Tras analizar lo observado, hemos valorado al profesor 3 en esta conducta con el criterio de “conseguido”.

7.3.3 Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas.

Las nuevas corrientes de Educación Física apuestan por una formación integral en cada una de las materias impartidas. En todas ellas es necesario incluir el razonamiento y el aprendizaje cognitivo, incluido también en la Educación Física. En base a este principio, analizamos si se da esta situación en las sesiones observadas.

El maestro 1, como ya apuntamos anteriormente, adopta un estilo de enseñanza directivo y tradicional. Sus sesiones se basan en movimientos mecánicos, analíticos y pautados previamente por él, en las que “los alumnos se limitan a seguir los pasos establecidos”, o, en su defecto, “a imitar y reproducir los movimientos establecidos” (it9S2prf1). Por tanto, el grado de consecución de esta variable es para este maestro de “nada conseguido”.

Con respecto al docente 2, también ha obtenido la valoración “nada conseguido” en las tres sesiones observadas. Mientras el maestro anterior pauta y marca todo lo que va a realizarse, este docente “no establece los pasos a seguir en la clase” (it9S2prf2), pues improvisa continuamente u otorga tiempos de juego libre (it9S3prf2). En definitiva, los resultados se asemejan entre los dos profesores, pero de distinta forma, puesto que uno planifica y prepara la clase mientras que el otro deja libertad absoluta y no se preocupa de consultar ni hacer reflexionar sobre lo que están haciendo.

Por último, encontramos al docente 3, el que mejores resultados obtiene en esta categoría. En una de las sesiones observadas ha sido valorado como “poco conseguido”, porque el contenido del paracaídas no permitía demasiado introducir esta variable (it9S1prf3). En el resto de sesiones observadas se aprecia cómo “plantea actividades en las que establecer estrategias, y pensar, les da mucho mejores resultados que no hacerlo” (it9S3prf3). Los alumnos debaten, plantean alternativas y las llevan a la práctica, lo que hace que se combine a la perfección el aprendizaje motor con el razonamiento cognitivo (it9S2prf3). En estas sesiones el maestro 3 ha obtenido una valoración de “muy conseguido”.

7.3.4 Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz

Lo cierto es que en el análisis de esta conducta observable depende en gran medida del centro en el que se ejerce como docente, pues las instalaciones y los recursos espaciales con los que cuentan van a ser determinantes en la planificación y puesta en práctica. No obstante, también es competencia del maestro gestionar bien el espacio disponible, así como organizarlo de tal forma que no haya interferencias en las actividades planteadas, o delimitarlo y disponer las zonas de juego según el número de participantes.

Todos los docentes observados obtienen en esta conducta una valoración de “totalmente conseguido”, puesto que “gestionan, reparten y utilizan el espacio que tienen a la perfección” (it11S2prf3).

Normalmente les corresponde un tercio del pabellón por clase, puesto que coincide con más cursos de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, si la sesión lo requiriera y la meteorología acompañaba, se ha salido fuera a los campos del patio o incluso a la pista de atletismo con la que cuenta el centro (it11S1prf2). Esto se valora a

favor de los docentes, que “adaptan su sesión al mejor espacio con el que pueden contar”.

7.3.5 Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados

Al igual que en la conducta observable anterior, los docentes no tienen responsabilidad del material con el que cuente el centro. Por el contrario, sí que pueden tenerlo, modificar los que hay o crear unos nuevos en el caso de que se carezca de ellos, para no suspender una actividad por falta de material. Lo cierto es que el centro en el que se han realizado las observaciones es un centro muy rico en recursos materiales, por lo que raramente se da el caso de falta de material.

Los tres maestros han hecho un uso perfecto del material, por lo que todos ellos han sido calificados en casi todas las sesiones con la valoración de “totalmente conseguido” (it12S2prf1) (it12S1prf2).

Desconocemos si los docentes han planificado según el material existente o han planificado previamente y después han buscado los materiales. De todas las maneras, la utilización del material, como ya apuntamos, ha sido perfecta, se ha utilizado de manera correcta y aplicada a sus funciones específicas.

En los casos en los que la falta de material existía, se ha “construido”, como en el caso de una red de voleibol a partir de dos postes y una cinta elástica. La red existente no permitía un espacio suficiente para la práctica cómoda de todo el alumnado, por eso se adaptó correctamente (it12S3prf2).

7.3.6 Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente

Un buen clima y control de aula se ve reflejado favorablemente en muchos aspectos de la sesión. Desde un mayor aprovechamiento del tiempo útil a una mejor relación entre los alumnos o un ambiente de trabajo donde existe la cooperación.

Con respecto al profesor 1 debemos decir que obtiene una valoración de “muy conseguido” o “totalmente conseguido”. En sus sesiones, “los alumnos están domados”, se portan muy bien y el docente ni siquiera tiene la necesidad de mandar callar

(it14S1prf1). Se suele transmitir la información al comienzo de las sesiones, por eso son conscientes de las consecuencias que puede tener para ellos alguna acción incorrecta, ya que en caso de que su comportamiento no sea el correcto pueden recibir algún tipo de sanción. El docente tiene establecidas unas “normas que son asumidas por todo el alumnado de forma rápida”. A menudo utiliza un silbato y lo cierto es que los alumnos responden al instante e incluso disfrutan de la sesión (it14S3prf1).

El profesor 2 es menos eficaz que el anterior en este sentido. Hasta que consigue un absoluto silencio para poder hablar o explicar transcurren unos minutos “mandando callar y amenazando con castigos” (it14S2prf2). En una de las sesiones “se consigue un clima de aula bueno, aunque el mérito recae en el alumnado por encima del maestro” (it14S3prf2). En el resto de sesiones, esta conducta se valora con un “conseguido”, ya que se aprecia un clima y control de aula aceptable, pero “podría mejorarse en muchos aspectos”, como en el tiempo excesivo dedicado a mandar callar (it14S2prf2). En una de las sesiones (it14S1prf2) el planteamiento que se ha utilizado genera mucha competitividad entre los distintos equipos, lo que no favorece especialmente el control de aula, ya que se despiertan sentimientos de envidia y revancha.

En relación al tercer maestro, el clima de aula observado es el mejor de los tres maestros observados. Se aprecia “buen rollo” (it14S1prf3) durante las sesiones completas, todos juegan y se ayudan, independientemente del sexo o el nivel de habilidad (it14S2prf3). En cuanto al control de aula, este maestro lo consigue, pero “a golpe de voz, gritando e insistiendo hasta que funciona” (it14S3prf3), es decir, pierde unos segundos pero acaba obteniendo un buen resultado.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados, procedemos a presentar las conclusiones más destacadas obtenidas en esta propuesta de investigación. Para ello, nos basaremos en los datos obtenidos en el análisis de resultados, atendiendo a los objetivos iniciales del trabajo. De esta forma, buscaremos obtener la finalidad primordial de nuestra propuesta: acercarnos y obtener en la medida de lo posible las claves para conseguir una clase eficaz de EF.

En cuanto al grado de influencia que pueda tener **el estilo de enseñanza y la metodología** en una clase de EF, podemos decir que la manera de afrontar una clase o un contenido es distinta dependiendo de la experiencia del maestro. Este hecho, además de ser apuntado por Pieron (1999) es confirmado en nuestra investigación. La observación realizada a tres maestros con distintos grados de experiencia nos ha ofrecido resultados diferentes en cuanto al estilo de enseñanza utilizado. Creemos que la formación que cada uno haya recibido, y lo que es más importante, cuándo la haya recibido, determina la forma de entender el enfoque que se le debe dar a la EF y por tanto a una clase de esta materia.

El maestro más experto de los tres observados, que cuenta con 30 años de experiencia laboral, ha sido formado en una enseñanza tradicional, basada en el mando directo y con aplicaciones basadas en la repetición de ejercicios analíticos. Él, por tanto, ha seguido esos pasos y es el estilo adoptado para impartir sus clases. A partir de las diferentes conductas observadas, concluimos que este estilo de enseñanza favorece la organización, el control de aula y la escasez de tiempo perdido; mientras que juega en contra de la participación y experimentación del alumnado. Por otro lado, el docente concibe a los alumnos como iguales. La exigencia en cuanto a objetivos es para todos la misma, valorándose el resultado de la acción y no el proceso, lo que sin duda es injusto, pues en muchos casos el resultado viene determinado por la condición biológica y física de cada uno de ellos. Es importante añadir que en este contexto, el profesor está un escalafón por encima del alumnado, es el modelo a seguir y una figura inmensamente respetada.

El segundo de los maestros, con 15 años de experiencia laboral, cuenta con una forma de concebir la EF distinta a los demás observados. Apuesta por el movimiento, la liberación de un pupitre y la diversión por encima de un aprendizaje consolidado a partir de sesiones regladas. Cuando su implicación en el aula es notable, podemos situar a este docente en un estilo de enseñanza mixto, pues a menudo pauta las actividades pero no exige una rigidez en la forma y la técnica para realizarlas. Sin embargo, resulta difícil extraer su metodología, pues además de no verse reflejada de forma constante, no se corresponde con ninguna de las conocidas.

Por último, encontramos al maestro más novel de los observados. Cuenta con una experiencia de 3 o 4 años y su implicación docente se dedica única y

exclusivamente a esta materia. Dado que la formación docente es distinta ahora que hace 30 años, su estilo de enseñanza también lo es. Utiliza metodologías abiertas, donde la libertad de movimiento es permitida para cumplir el objetivo. A partir de un estilo de enseñanza como este, se pueden apreciar los matices característicos de cada alumno, su forma de razonar y de dar respuestas motrices a los retos impuestos, algo que en un estilo tradicional marcado es imposible ver. Además, en este tipo de ambientes, la interrelación entre profesor y alumnos es más distendida, más directa y los alumnos se ven arropados por un maestro considerado un guía. Por el otro lado, los inconvenientes de este estilo subyacen en la libertad desmesurada que se pueda otorgar al alumnado. No controlar este aspecto puede erradicar en falta de disciplina, clima de aula descontrolado y pérdida de autoridad del docente.

Se puede apreciar, por tanto, cómo a medida que los alumnos se enfrentan a docentes con menos experiencia y metodologías más abiertas, aumenta el riesgo de los casos de desobediencia, descontrol en el aula, volumen excesivo a la hora de dar las informaciones y feedbacks y pérdidas de tiempo, pues los estilos de enseñanza van descendiendo su grado de rigidez, van otorgando iniciativa y experimentación al alumnado, lo que provoca en algunos casos conductas muy variadas entre los alumnos.

Podemos decir que los tres docentes pretenden que los alumnos adquieran unos aprendizajes en esta materia. No obstante, este aprendizaje se pueda dar a través de distintas maneras, ya sea considerando al alumno como instrumento para medir el grado de consecución de los objetivos, o bien que sea el propio alumno el que, a través de su experimentación, vaya adquiriendo aprendizajes y objetivos que quizás ni estaban propuestos a priori.

De lo que no cabe duda es que el alumno debe obtener aprendizajes significativos para que podamos hablar de términos de eficacia en la clase. Para ello, consideramos que debe ser el protagonista de la sesión, y por eso nos decantamos por una metodología abierta, en la que exista un clima distendido y motivador entre los alumnos y el maestro. En un contexto así, los alumnos practicarán actividad física a su medida, valorando las capacidades y necesidades de cada uno, centrándose en el proceso más que en el resultado final y liberados de la presión de ser valorados todos como iguales.

En relación a **los tiempos empleados en la sesión de EF**, concluimos que controlar los tiempos en EF es imprescindible para evitar el efecto embudo. Tal y como puede apreciarse en las observaciones, el tiempo programa de todos los maestros es el mismo, ya que todos ellos han sido realizadas en el mismo centro educativo. No obstante, como dice Pieron (1988) el único tiempo igual en las tres clases es el tiempo programa, pues la gestión del resto de tiempo sí tiene parte de competencia del maestro.

Las características físicas del centro implican una inevitable demora de tiempo en lo que a desplazamientos aula-pabellón y viceversa, aseo y cambios de vestimenta se refiere. No obstante, el tiempo útil es mayor con el maestro más experimentado. Como queda recogido en las observaciones, su puntualidad a la hora de recoger al alumnado, su empeño por realizar rápidamente los traslados y la exigencia de realizar de forma rápida el cambio de calzado hacen que sea el docente que antes puede comenzar sus clases, antes incluso de los 10 primeros minutos, y pueda extenderlas hasta 4 o 5 minutos antes del final la hora. Este balance es inalcanzable para el maestro 2, que suele retrasarse en la recogida del alumnado y no pone demasiado esmero en realizar un traslado rápido, comenzando sus clases tras un cuarto de hora perdido. El docente más novel de los 3, se encuentra entre medias de los dos mencionados anteriormente. Suele empezar sus clases entre los primeros 10 y 15 minutos.

En cuanto a la hora de finalización de la clase, podemos enlazar el tema del aprovechamiento del tiempo útil con la conducta observable “Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión”. Podemos llegar a esta conclusión puesto que el final de la clase queda relegado a las normas del centro de aseo y cambio de vestimenta. Como apuntamos en las hojas de registro, dependiendo del ciclo en el que se esté impartiendo clase, las normas de aseo, cambios de vestimenta o ducha son unas u otras. Lo que realmente depende del maestro es el tiempo que se otorga a tal efecto. Acabar las sesiones 5 o 7 minutos antes del final nos parece razonable para alumnos que deben asearse, cambiarse las zapatillas y subir de nuevo a su clase, como hacen el profesor más experto y el más novel. Lo que creemos que es desmesurado es concluir una sesión 17 o 20 minutos antes de su finalización para que el alumnado se duche. Esta conducta, realizada a menudo por el docente de experiencia intermedia, da indicios de que la implicación y el empeño que pone en las sesiones no es total. De hecho, se puede observar cómo en alguna de sus sesiones observadas el tiempo útil de la sesión es

menos de la mitad del tiempo programa, es decir, pierde en aspectos externos a la sesión más de 30 minutos, algo escaso para producir aprendizajes constantes y significativos en el alumnado.

En relación directa con lo anterior, valoramos el compromiso motor de las clases. Como es obvio, un mayor porcentaje de tiempo útil va a permitir un mayor tiempo de compromiso motor, como ocurre con el maestro más experimentado. En contraposición, una sesión que pierde la mitad de su tiempo programa en aspectos ajenos al tiempo útil, quedará relegada a un tiempo motor mínimo. Teniendo en cuenta que esta materia es la que utiliza el cuerpo en todas sus formas para acercarse a los contenidos de forma motriz, creemos que algo falla cuando se dan estos porcentajes, y también creemos que se debe a la labor docente.

Por último, y a efectos también relacionados con el aprovechamiento del tiempo, podemos hacer referencia a **la organización y planificación de las sesiones**. Es habitual apreciar a partir de las anotaciones observadas cómo los maestros 1 y 3 presentan una sesión planificada, saben qué va a ocurrir en cada momento y son previsores en cuanto a material, perdiendo así el menor tiempo posible. Esto no ocurre en sesiones como las del docente de experiencia intermedia, en las que predomina la improvisación, y el exceso de los tiempos de espera entre actividad y actividad. Ni que decir tiene que hablando en términos de eficacia, toda organización y gestión tanto del tiempo, del material, del espacio y demás agentes que intervienen en la sesión, actúan favorablemente para que se produzca un mayor aprendizaje en los niños.

En cuanto al **tratamiento de la información**, uno de los aspectos más importantes que se debe dar en una clase para que esta sea exitosa es la comunicación. La interacción verbal entre maestro y alumnos en la presentación de actividades, en la explicación de las mismas, en las correcciones, en dar feedback, o incluso en preocuparse por sus problemas determinan en gran medida el desarrollo de la clase. Un maestro debe buscar siempre motivar a sus alumnos, mejorar su autoestima, constituir un apoyo para ellos y guiarles sobre su conducta motriz para dirigirles hacia un aprendizaje significativo.

Concluimos, tras las observaciones realizadas, que las actividades deben ser presentadas y explicadas de forma clara y breve en la medida de lo posible. La

información debe decirse de manera ordenada y no extenderse en las explicaciones, pues todo tiempo extra que se utilice en esta parte de la sesión se resta al tiempo disponible y de compromiso motor. Es de vital importancia tratar de dirigirse a todo el alumnado y no dejar a nadie en las espaldas, pues en esos casos las probabilidades de que haya alumnos que no comprendan la actividad, tengan dudas y se requiera una segunda explicación son más altas.

El feedback, como retroalimentación verbal de la conducta motriz realizada, otorga calidad y aprendizaje significativo al alumno, por ello ha sido una de las conductas observables a analizar. No obstante, es complicado llegar a conclusiones definitivas, dado que existen diversos tipos de feedback y no todos ellos suponen el mismo aprendizaje.

Tras lo recogido en las observaciones, se puede apreciar cómo son dos maestros, el más experimentado y el más novel los que utilizan feedback de forma constante. Además, ambos coinciden en el tipo de feedback que otorgan, predominando el prescriptivo en ambos. La conclusión que extraemos de estas observaciones es que valoramos positivamente el empleo de la retroalimentación, pero creemos que puede hacerse de más calidad. Desde nuestro punto de vista, los tipos de feedback deben combinarse para que sean más ricos y productivos en el aprendizaje del alumnado. Un feedback prescriptivo o descriptivo no es malo ni influyente negativamente para el niño, pero cuando a un alumno se le dice “así no...” “tienes que hacer...” él puede preguntarse ¿por qué? Para evitar esta situación, un maestro eficaz no sólo debe evaluar la acción del niño, sino que debe acompañarla de una explicación para corregirla o mejorarla. De esta manera, un feedback prescriptivo seguido de un feedback explicativo, pensamos que aporta mucha más riqueza a la conducta que el primero en solitario.

En lo que a la preocupación del maestro por **la afectividad del alumnado** se refiere, no podemos concluir fehacientemente que favorezca de forma directa la eficacia de la sesión, pero creemos que se crea un vínculo maestro-alumno que favorece la motivación, predisposición y la elevación de la autoestima del niño ante la sesión, lo que por consiguiente favorecerá su aprendizaje significativo.

Por último, en cuanto al **clima y control de aula**, tanto el maestro más experto como el menos obtienen muy buenos resultados en esta conducta observable. Sin embargo, la forma de conseguirlos es totalmente distinta. Como ya hemos apuntado, mientras el docente 1 consigue la obediencia y la inmovilización del alumnado a través del estilo de mando directo, el maestro novel consigue crear un clima de aula ideal a partir de unas reglas de respeto pactadas, así como valorar el turno de palabra. Dado que el resultado es el mismo, desde nuestro punto de vista apostamos por un ambiente participativo y distendido, donde todos pueden sentirse escuchados con orden y respeto. Creemos que este contexto aumenta la motivación y predisposición del alumnado ante la sesión que la extrema rigidez y disciplina, en la que los alumnos están quietos y callados por miedo a consecuencias como los castigos.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M.T. y Hernández-Mendo, A. (2014). Metodología observacional y psicología del deporte. Estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*. Universidad de Barcelona e Islas Baleares. Vol. 23, núm. 1. pp. 103-109.
- Barbero J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física reflexiones sobre las (imposibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Barreno, P.I. (2011). El feedback en Educación Física. *Revista electrónica EF Deportes*, nº 153. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd153/el-feedback-en-educacion-fisica.htm>. [Consulta: abril de 2014].
- Besse, J. (2005). *Decroly: Una pedagogía racional*. México D.F. Trillas.
- Bielsa, R. y Vizueté, M. (2012). *La Delegación Nacional de Deportes 1943–1975. Estructura y organización deportiva*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física: propuestas y recursos didácticos*. Madrid: Inde.
- Cambeiro, J. (1997). *El proceso de institucionalización de la Educación Física en la España contemporánea*. Tesis doctoral inédita.
- Castillo, S. (1998). El currículum en el área de Educación Física. Volumen IV. *Curso de Especialización en Educación Física para Educación Primaria. Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Contreras, R. (1998). *Didáctica de la Educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Delgado Noguera, M. (1997). *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo*. Sevilla: Wanceulen Editorial deportiva S.L.
- Devís, J. y Peiró, C. (1993). Actividad física y promoción de la salud en niños y niñas jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del deporte*, 4, pp. 71-86.
- Devís, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Inde.
- Freinet, C. (1979). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Laia.

- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. Madrid: Morata.
- Fundación Francisco Giner de los Ríos (2012). La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas, en *Antología de textos*. Madrid: Acción Cultural Española.
- Johnson, D., Johnson y R. Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Bueno Aires: Paidós.
- Lecompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 1 (1).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. nº 106 de 4 de mayo de 2006).
- LLeixà, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- López Pastor, V.M. (coord.) (2006). *La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales*. Madrid: Miño y Dávila.
- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-europea.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de *Maestro en Educación Primaria* (BOE número 312 de 29/12/2007).
- Pastor-Pradillo, J (1997). *Historia de la educación física en España, el ámbito profesional (1883-1961)*. Tesis inédita. Universidad de Valladolid.
- Pérez Pueyo, Á. (2013). Algunas reflexiones sobre cuestiones metodológicas para el desarrollo de una Educación Física inclusiva. En *X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Alto Rendimiento. Colección Congresos*, nº 22, pp. 197-213.
- Pérez Pueyo, Á. (coord.) (2006). *Temario de oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria. Educación Física*. León: Edita ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.

- Pieron (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Pieron, M., Castro, M.J., González, M.A. (2006). *Actitudes y motivación en Educación Física escolar*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (B.O.E. nº293, de 8 de diciembre de 2006).
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruíz Pérez, L. M. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (2004). *La actividad física orientada a la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schmidt, R.A. (1975). Teoría del esquema de desarrollo de las habilidades motoras. *Psychological review*, 82 (4), p. 225.
- Seners, P. (2001). *La lección de Educación Física*. Madrid: Inde
- Siedentop, D (1998). *Aprender a enseñar la educación Física*. Barcelona: Inde.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Vaca, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Asociación cultural cuerpo, educación y motricidad.

10.2 Hoja de Registro: Sesión 2 Profesor 1

Centro: <i>Claret</i> Curso: <i>5°</i> Ciclo: <i>3°</i> Profesor: <i>(1)</i> Unidad Didáctica: <i>Baloncesto</i>		
38 m. { <i>Empieza a y 12 (maga forá)</i> <i>hasta y 50</i>		
Fecha: <i>12 de mayo.</i>		
Conducta a observar	Grado de consecución: totalmente conseguido, muy conseguido, conseguido, poco conseguido, nada conseguido	Observaciones: detalles de conducta del alumnado sobre la variable analizada. Comportamientos, actitudes, predisposición, etc.
1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión	<i>Muy conseguido</i>	<i>sin didáctica, improvisa, un control a los alumnos alumnos motivados ante lo que desean aprender.</i>
2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente	<i>Muy conseguido</i>	<i>No le hace falta repetir las cosas las dice al vez y "vau a misa"</i>
3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera	<i>Conseguido</i>	<i>Existe compromiso motor la mayor parte del tiempo pero podría existir más. explicaciones largas</i>
4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil	<i>Muy</i> <i>conseguido</i>	<i>Explicaciones demasiado largas, lo damos perfecto tiempo.</i>
5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente	<i>Muy conseguido</i>	<i>Que se vea una clase estructurada, no improvisada. pocas actividades pero progresivas y coherentes</i>
6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos o reproducidos	<i>Poco conseguido</i>	<i>Que no sea un modelo reproductor maestro-alumnos. Todo pautado y para reproducir</i>
7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea	<i>Muy conseguido</i>	<i>Información un poco larga pero clara, entendible por el alumnado</i>
8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback	<i>Muy conseguido</i>	<i>"así no" "tienes que" descriptivo prescriptivo X</i>
9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas	<i>Nada conseguido</i>	<i>Todo pautado. Mecánico no requiere iniciativa</i>
10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades	<i>Nada conseguido</i>	<i>Inexistentes. No se dan</i>
11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz	<i>Totalmente conseguido</i>	<i>Se aprovecha de los recursos de los taule como materiales con los que cuenta el centro</i>
12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados	<i>Totalmente conseguido</i>	<i>Se aprovecha de los recursos de los taule como materiales con los que cuenta el centro</i>
13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias	<i>Poco conseguido</i>	<i>No se implica ni preocupa por su afectividad, así que los alumnos se reprimen</i>
14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente	<i>Totalmente conseguido</i>	<i>Gracias a la labor previa docente. Disciplina.</i>
15 Inicie en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión	<i>Muy conseguido.</i>	<i>Ducha, zapatillas y aseo.</i>

10.3 Hoja de Registro: Sesión 3 Profesor 1

<p>Centro: Claret Curso: 4º Ciclo: 2º Profesor: (1) Unidad Didáctica: Paracaídas</p>		
<p>Fecha: 14 mayo</p>		
<p>Sesión/Contenido:</p>		
<p>Conducta a observar</p>	<p>Grado de consecución: totalmente conseguido, muy conseguido, conseguido, poco conseguido, nada conseguido</p>	<p>Observaciones: detalles de conducta del alumnado sobre la variable analizada. Comportamientos, actitudes, predisposición, etc.</p>
<p>1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión</p>	<p>Muy conseguido</p>	<p>Niños en buena actitud y predisposición. Favorece objetivos de partir de disciplina</p>
<p>2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente</p>	<p>Totalmente conseguido</p>	<p>Directivo. Dice una cosa y lo cumple a rajatabla. Todos obedecen</p>
<p>3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera</p>	<p>Poco conseguido</p>	<p>Este contenido no exige mucho. Según ser entrar de den d en los demás quietos</p>
<p>4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil</p>	<p>Poco conseguido</p>	<p>Entre ppo y final ha perdido huecos que podría haber aprovechado</p>
<p>5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente</p>	<p>Totalmente conseguido</p>	<p>Que se vea una clase estructurada, no improvisada. Progresión lógica y coherente.</p>
<p>6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos o reproducidos</p>	<p>Poco conseguido</p>	<p>Que no sea un modelo reproductor maestro-alumnos. Act. q permite iniciativa y originalidad pero el profe marca todo</p>
<p>7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea</p>	<p>Muy conseguido</p>	<p>Más breve y claro. No surgen dudas. Todo bien explicado</p>
<p>8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback</p>	<p>Muy conseguido</p>	<p>Continuamente reforzando pero no da feedback explicativo</p>
<p>9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas</p>	<p>Nada conseguido</p>	<p>seguir modelo</p>
<p>10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades</p>	<p>Nada conseguido</p>	<p>Inexistente</p>
<p>11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz</p>	<p>Totalmente conseguido</p>	<p>Gestiona el espacio a la perfección.</p>
<p>12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados</p>	<p>Totalmente conseguido</p>	<p>Paracaídas, material específico</p>
<p>13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias</p>	<p>Conseguido</p>	<p>Escucha si viene pero resta importancia y los vuelve a volver al juego.</p>
<p>14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente</p>	<p>Muy conseguido</p>	<p>Los alumnos, desde el respeto al profe han disfrutado</p>
<p>15.- Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión</p>	<p>Conseguido</p>	<p>Zapatillas.</p>

Empieza a y 12 } 44 min
 Acaba a y 54.

10.4 Hoja de Registro: Sesión 1 Profesor 2

<p>Centro: Claret Curso: 5º Ciclo: 3º Profesor: (2) Unidad Didáctica: Atletismo Fecha: 10 abr 2.</p>		
<p>Sesión/Contenido:</p>		
<p>Conducta a observar</p>	<p>Grado de consecución: totalmente conseguido, muy conseguido, conseguido, poco conseguido, nada conseguido</p>	<p>Observaciones: detalles de conducta del alumnado sobre la variable analizada. Comportamientos, actitudes, predisposición, etc.</p>
1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión	Poco conseguido	Poca preparación, poco tiempo de implicación, pocas indicaciones.
2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente	Muy conseguido	Sin llegar a castigos o conductas feas, obedecen.
3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera	Poco conseguido.	Delante el T.U. mucho comp. m. pero pierdo más de la mitad de la clase.
4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil	Nada conseguido	No se puede perder 26 min.
5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente	Poco conseguido	Que se vea una clase estructurada, no improvisada. Impresión de improvisación incluso en el espacio.
6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos o reproducidos	Nada conseguido	Que no sea un modelo reproductor maestro-alumnos. reproduce todo marcado por él. objetivos
7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea	Poco conseguido	Poca información. Breve pero no del todo clara. Genera dudas y espiraciones.
8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback	Nada conseguido	No hace feedback en toda la clase.
9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas	Nada conseguido.	Todo marcado y mecanizado.
10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades	Nada conseguido	No se dan. Inexistente.
11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz	Totalmente conseguido	Pista de atletismo con la que cuenta el centro.
12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados	Totalmente conseguida	Robos, también.
13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias	Poco conseguido	Cuando vienen a preguntar o quejarse de algo, ni les da pie, los devuelve con los compañeros.
14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente	Conseguido	Se genera competitividad entre los equipos, por el planteamiento.
15. Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión.	Totalmente conseguido	Ducha + cambio.

10.5 Hoja de Registro: Sesión 2 Profesor 2

Centro: <i>Claret.</i> Curso: <i>5º</i> Ciclo: <i>3º</i> Profesor: <i>(2)</i> Unidad Didáctica: <i>Atletismo</i>		
<i>Empieza a y 15 } Acaba a y 43 } 28 min.</i>		
Fecha: <i>5 mayo 2014</i>		
Sesión/Contenido:		
Conducta a observar	Grado de consecución: totalmente conseguido, muy conseguido, conseguido, poco conseguido, nada conseguido	Observaciones: detalles de conducta del alumnado sobre la variable analizada. Comportamientos, actitudes, predisposición, etc.
1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión	<i>Poco conseguido</i>	<i>Buena actitud pero mal objetivos, División más q aprendizaje</i>
2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente	<i>Poco conseguido</i>	<i>De las pautas dadas, no se cumplen todas, clima descontrol.</i>
3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera	<i>Conseguido.</i>	<i>El tiempo motor puede ser ✓ pero los tiempos de espera son muy grandes, demasiado.</i>
4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil	<i>Nada conseguido.</i>	<i>Pierde mucho tiempo al principio, empieza tarde y acaba pronto.</i>
5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente	<i>Poco conseguido</i>	<i>Que se vea una clase estructurada, no improvisada. Improvisación.</i>
6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos o reproducidos	<i>Nada conseguido</i>	<i>Que no sea un modelo reproductor maestro-alumnos. Obj. reproducidos, no hay iniciativa</i>
7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea	<i>Muy conseguido</i>	<i>Las instrucciones son claras y buenas. Entendidas a la vez por los alumnos.</i>
8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback	<i>Poco conseguido</i>	<i>Apenas de información sobre la acción del alumnado.</i>
9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas	<i>Nada conseguido.</i>	<i>y cuando comente "casi te gane eh" Planteamiento contrario a eso.</i>
10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades	<i>Nada conseguido.</i>	<i>Inexistente.</i>
11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz	<i>Muy conseguido</i>	<i>Utiliza correctamente todos los recursos espaciales y materiales</i>
12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados	<i>Muy conseguido</i>	<i>Utiliza correctamente todos los recursos espaciales y materiales</i>
13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias	<i>Poco conseguido</i>	<i>Despreocupación generalizada por el estado emocional del alumnado.</i>
14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente	<i>Conseguido.</i>	<i>Clima aceptable pero incontrolable en momentos de descontrol.</i>
15. <i>Incide en el cambio de vestimenta y calzado tras la sesión.</i>	<i>Totalmente conseguido</i>	<i>Ropa, ducha y zapatillas.</i>

10.6 Hoja de Registro: Sesión 3 Profesor 2

Centro: <i>Claret</i> Curso: <i>5°</i> Ciclo: <i>3°</i> Profesor: <i>(2)</i> Unidad Didáctica: <i>Juego Libre</i>		
Empieza a y <i>16</i> } <i>28</i> Acaba a y <i>44</i> } <i>30</i> <i>min.</i>		
Fecha: _____ Sesión/Contenido: _____		
Conducta a observar	Grado de consecución: totalmente conseguido, muy conseguido, conseguido, poco conseguido, nada conseguido	Observaciones: detalles de conducta del alumnado sobre la variable analizada. Comportamientos, actitudes, predisposición, etc.
1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión	<i>Nada conseguido</i>	<i>Si el objetivo es que se dirientan, Oh, pero no es un comportamiento. Labor didáctica nula.</i>
2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente	<i>Nada conseguido</i>	<i>No hay pautas de ningún tipo.</i>
3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera	<i>Muy conseguido</i>	<i>Cada alumno sin tiempos de espera, juega a lo que quiere. Pero no es mérito docente.</i>
4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil	<i>Poco conseguido</i>	<i>Mirar tiempo de clase.</i>
5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente	<i>Nada conseguido</i>	<i>Que se vea una clase estructurada, no improvisada. Planificación y organización /</i>
6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos o reproducidos	<i>Conseguido</i>	<i>Que no sea un modelo reproductor maestro-alumnos. En base a las reglas de los discipl. deportivos, produce espíritu.</i>
7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea	<i>Nada conseguido.</i>	<i>No existe info ← antes ← durante ← después.</i>
8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback	<i>Nada conseguido</i>	<i>Feedback inexistente</i>
9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas	<i>Poco conseguido</i>	<i>Táctica en los que juegan al fútbol o baloncesto.</i>
10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades	<i>Nada conseguido</i>	/
11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz	<i>Muy conseguido</i>	<i>Pero gracias al alumnado que se reparte según la act.</i>
12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados	<i>Totalmente conseguido.</i>	<i>Gracias en parte a los recursos materiales del centro</i>
13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias	<i>Poco conseguido</i>	<i>Ante problemas o discusiones en el juego, se preocupa, dice que lo arregla entre ellos.</i>
14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente	<i>Muy conseguido</i>	<i>Por la relación del alumnado entre ellos.</i>
15. Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión	<i>Totalmente conseguido</i>	<i>Cambio de zapatillas ducha y cambio final.</i>

10.7 Hoja de Registro: Sesión 1 Profesor 3

Centro: Claret Curso: 3º Ciclo: 2º Profesor: ③ Unidad Didáctica: Paracaidas		
Fecha: 8 mayo		Sesión/Contenido:
Conducta a observar	Grado de consecución: totalmente conseguido, muy conseguido, conseguido, poco conseguido, nada conseguido	Observaciones: detalles de conducta del alumnado sobre la variable analizada. Comportamientos, actitudes, predisposición, etc.
1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión	Muy conseguido	Objetivos alcanzados a través de la participación y metodologías abiertas.
2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente	Muy conseguido.	Sin tener que llegar a medidas coercitivas, le obedecan en un alto porcentaje.
3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera	Conseguido	El paracaidar no es demasiado motiviz pero lo plantea con pocos tiempos de espera.
4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil	Muy conseguido	Pocos tiempos de espera en traslados y cambio de actividad.
5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente	Muy conseguido	Que se vea una clase estructurada, no improvisada. Se observa la planificación.
6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos o reproducidos	Conseguido.	Que no sea un modelo reproductor maestro-alumnos. Propone tareas pero no le da lugar a ellas. Sabe en todo momento a tope.
7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea	Muy conseguido	Claro, breve y directrices transmitidas. No genera dudas. Bien.
8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback	Muy conseguido	Se dan retroalimentaciones pero falta explicaciones de como corregir.
9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas	Poco conseguido	Se para hablar de un cont. como el paracaidas, ha sido flexible. Prescriptivo.
10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades	Poco conseguido	Uno, para hablar sobre estrat. y dif. propuestas a utilizar.
11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz	Totalmente conseguido	Bien gestionado para extender el paracaidas.
12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados	Totalmente conseguido	/
13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias	Muy conseguido	Clima de aula genérico, muy buen rollo entre todos.
14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente	Muy conseguido	Consultas individuales, se preocupa, escucha y trata de solucionarlo al instante.
15.- Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión	Conseguido	Españuelas y pequeño aseo.

10.8 Hoja de Registro: Sesión 2 Profesor 3

Centro: Claret Curso: 4 ^o Ciclo: 2 ^o Profesor: ③ Unidad Didáctica: Baloncesto Fecha: 14 mayo 2014		
Sesión/Contenido:		
Conducta a observar	Grado de consecución: totalmente conseguido, muy conseguido, conseguido, poco conseguido, nada conseguido	Observaciones: detalles de conducta del alumnado sobre la variable analizada. Comportamientos, actitudes, predisposición, etc.
1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión	Muy conseguido	Alumnos motivados y con actitud. Consigne sus objetivos.
2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente	Muy conseguido	No tiene que repetir. claridad, excepto el gamberro de siempre. le tiene que repetir.
3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera	Muy conseguido	Mientras el prof ^e prepara la sig. actividad, los alumnos practican, sin esperas. Cu. ante poco tiempo de trasladados, se esfuerza el maestro por ello.
4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil	Muy conseguido	
5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente	Totalmente conseguido	Que se vea una clase estructurada, no improvisada. Planif. total, coherencia, progresión.
6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos o reproducidos	Conseguido	Que no sea un modelo reproductor maestro-alumnos. Dentro del contenido, otorga libertad.
7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea	Muy conseguido	Claro, breve y perfectamente comprendido por el alumnado.
8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback	Muy conseguido	"tienes que" "hay que" pero de mucho y continuo. F. prescriptivo.
9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas	Muy conseguido	Plantea actividades motrices en las que favorece pensar y pensar.
10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades	Nada conseguido	No existe.
11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz	Totalmente conseguido	Espacio perfectamente distribuido.
12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados	Totalmente conseguido	Material necesario. Quizás con unas conos delimitarían mejor el espacio. No hizo falta.
13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias	Conseguido	No lo hace mucho, pero si viene un alumno le escucha escucha y trata de arreglarlo.
14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente	Muy conseguido	Clima perfecto. chicos-chicas. Grita mucho para conseguir ese clima. No conflictos.
15.- Incide en el cambio de vestimenta y aseo tras la sesión	Conseguir	Zapatillas.

10.9 Hoja de Registro: Sesión 3 Profesor 3

Centro: Claret Curso: 4º Ciclo: 2º Profesor: ③ Unidad Didáctica: Baloncesto		
Empieza a y 10' } Acaba a y 56' } 46min		
Fecha: 15 mayo 2014. Sesión/Contenido:		
Conducta a observar	Grado de consecución: totalmente conseguido, muy conseguido, conseguido, poco conseguido, nada conseguido	Observaciones: detalles de conducta del alumnado sobre la variable analizada. Comportamientos, actitudes, predisposición, etc.
1.- Favorece didácticamente la consecución de los objetivos de la sesión	Muy conseguido.	La predisposición de los chicos es muy buena. Esto hace que escuchen y que consiguen los objetivos.
2.- Los alumnos practican según las pautas marcadas por el docente	Muy conseguido	No tiene que repetir nunca las explicaciones. El buen clima hace obedecer rápido.
3.- Plantea sesiones de elevado compromiso motor y escasos tiempos de espera	Muy conseguido	También prepara la siguiente act. mientras los alumnos juegan.
4.- Aprovecha correctamente el tiempo útil	Muy conseguido.	Poco tiempo de traslado, pocas TE. Bando ppio alto comp. motor.
5.- La sesión presenta un carácter organizado, estructurado y coherente	Totalmente conseguido	Que se vea una clase estructurada, no improvisada. Se ve que no lo si preucido nada ^{org} [↑] _{pasifit}
6.- Otorga protagonismo e iniciativa al alumnado. Objetivos producidos o reproducidos	Conseguido	Que no sea un modelo reproductor maestro-alumnos. Puedo plantearse el mismo contenido con menos libertad
7.- Presenta y transmite información de forma clara, comprensible por el alumnado para realizar la tarea	Muy conseguido	Clara, breve, visual, gestual y no spero respe . generación de pres.
8.- Refuerza las conductas de los alumnos mediante feedback	Muy conseguido	De nuevo mucho pero casi todo descriptivo y prescriptivo. Falta expl. Planteamiento de actividades que favorecen cosición + motivación
9.- Promueve razonamiento cognitivo para la consecución de las tareas	Muy conseguido	
10.- Utiliza ciclos de reflexión-acción que ayudan a comprender mejor las actividades	Poco conseguido	Se dan instrucciones pero no abrum. blas. No cala igual el aprendizaje
11.- Utiliza correctamente el espacio para conseguir una práctica eficaz	Totalmente conseguido	Espacio bien distribuido todo OK.
12.- Los materiales son apropiados para que los alumnos consigan los objetivos marcados	Totalmente conseguido	Materiales necesarios se encuentran en el centro. Perfectamente utilizados
13.- Escucha a los alumnos y muestra afecto y preocupación por sus opiniones y vivencias	Conseguido	No lo ha hecho demasiado. xq no se ha dado al caso. Pero si vienen, los escuchan
14.- Propicia un clima y control de aula adecuado para trabajar de forma eficiente	Muy conseguido	Clima y relación tanto entre alumnos como profe-alumnos muy buena
15. Incide en el cambio de vestimenta y uso tras la sesión.	Conseguido	Zapatillas.