



MÁSTERES de la UAM

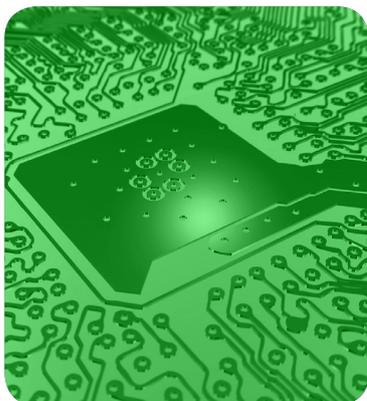
Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 15-16

(MESOB)

Especialidad
de Educación Física



excelencia Campus Internacional
UAM
CSIC+



**Una propuesta
de enseñanza
creativa en educación
física como respuesta
a la falta
de motivación
y de actitud del
alumnado de la E.S.O.**
Óscar León Díaz



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA CREATIVA EN
EDUCACIÓN FÍSICA COMO RESPUESTA A LA FALTA DE
MOTIVACIÓN Y DE ACTITUD DEL ALUMNADO DE LA E.S.O.

Autor: Óscar León Díaz

Director: Luis Fernando Martínez Muñoz

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2015-16

A) RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

RESUMEN:

Conocer los procesos de enseñanza y su propia práctica docente ha constituido dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del área Educación Física, uno de los temas de estudio más importantes en el ámbito escolar. En este contexto, el trabajo que aquí se presenta ha pretendido analizar la enseñanza de la Educación Física de un centro escolar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para la elaboración del análisis y reflexión acerca de la información recopilada a través de las diferentes tareas realizadas, se ha triangulado en torno a varias temáticas de estudio: contribución e importancia, planificación y diseño, intervención didáctica, y por último, la evaluación. La recogida de información relevante por medio de técnicas e instrumentos como el análisis documental, los cuestionarios, encuestas y la observación no participativa, determinó una serie de fortalezas y debilidades en las cuatro temáticas abordadas para el análisis. Gracias a esta tarea, se pudo detectar una situación de problema o debilidad, respecto a la enseñanza de la Educación Física en el centro, como es la falta de motivación y actitud hacia la Educación Física. Tras la ubicación de esta debilidad dentro de un marco teórico-conceptual y de antecedentes, se finaliza el trabajo con la elaboración de una propuesta de intervención por medio del contenido de actividades físicas en el medio natural a través de la estrategia metodológica de gamificación.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, ESO, actitud, motivación, actividades físicas en el medio natural, gamificación

B) ÍNDICES

Índice de contenidos:

| | |
|---|----|
| A) RESUMEN Y PALABRAS CLAVE | 3 |
| B) ÍNDICES..... | 5 |
| C) INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| D) ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CENTRO EDUCATIVO | 11 |
| D.1 Descripción del centro educativo y de la enseñanza | 11 |
| D.2 Análisis documental | 13 |
| D.3 Encuesta a los protagonistas..... | 19 |
| D.4 Observación no participativa | 22 |
| D.5 Informe final | 26 |
| E) DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UN RETO, PROBLEMA O SITUACIÓN QUE SE DESEARÍA SOLUCIONAR O MODIFICAR. | 33 |
| E.1 Identificación y concreción de una situación-reto o desafío para la enseñanza de la Educación Física | 33 |
| E.2 Ubicación de la situación-problema en un marco teórico-conceptual y de antecedentes | 34 |
| E.3.1 Marco teórico-conceptual | 34 |
| E.3.2 Antecedentes y estado de la cuestión | 39 |
| F) ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CONTEXTUALIZADA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA..... | 43 |
| F.1 Reflexión inicial sobre la relevancia social y curricular de la propia situación y de la propuesta de mejora | 43 |
| F.2 Contextualización curricular..... | 45 |
| F.3 Concreción del proceso de intervención y de sus objetivos | 50 |
| F.4 Planificación de cómo se va a realizar el seguimiento de la implementación | 58 |
| F.5 Acciones concretas que serán desarrolladas durante la intervención para mejorar la situación descrita y analizada | 61 |
| G) CONCLUSIONES..... | 63 |
| H) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 65 |
| I) ANEXOS | 71 |

Índice de tablas:

| | |
|---|----|
| Tabla 1-Síntesis de debilidades y fortalezas detectadas en el análisis documental. | 19 |
| Tabla 2-Fases del proceso de validación del cuestionario, entrevista y grupo de discusión. 20 | |
| Tabla 3-Síntesis de las debilidades y fortalezas detectadas en la encuesta a los participantes. | 22 |
| Tabla 4-Síntesis de debilidades y fortalezas detectadas en la observación no participativa .25 | |
| Tabla 5-Síntesis de debilidades y fortalezas detectadas en el análisis del proceso de E-A de la EF del Centro Educativo. | 30 |
| Tabla 6-Relación de la UD con la propuesta de elementos curriculares elaborados para el curso. | 49 |
| Tabla 7-Concrección de las sesiones. | 51 |
| Tabla 8-Materiales curriculares de EF para la puesta en práctica de las sesiones de la propuesta de UD. | 52 |
| Tabla 9-Fases del proceso de intervención didáctica. | 55 |
| Tabla 10-Relación de objetivos didácticos con los instrumentos de evaluación a utilizar en la UD. | 60 |

Índice de ilustraciones:

| | |
|--|----|
| Ilustración 1-Presentación inicial. | 23 |
| Ilustración 2-Fase de interacción. | 23 |
| Ilustración 3-Ubicación del profesor. | 24 |
| Ilustración 4-Organización. | 24 |
| Ilustración 5-Clima de clase. | 25 |
| Ilustración 6-Mapa conceptual sobre las temáticas de estudio y su interacción. | 34 |
| Ilustración 7- Adaptado del modelo tridimensional de las actitudes (Rosenberg y Hovland, 1960 en Eiser, 1989). | 35 |
| Ilustración 8-Esquema de las mini teorías que presentan en la TAD. | 37 |
| Ilustración 9-Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). | 38 |
| Ilustración 10-Temporalización de la unidades didácticas y las sesiones correspondientes en el curso. | 46 |

Índice de anexos:

- Anexo 1-Instrumento de recogida de información (PEC)
- Anexo 2-Instrumento de recogida de información (programación)
- Anexo 3-Guión de la entrevista
- Anexo 4-Consentimiento informado
- Anexo 5-Grabación de la entrevista
- Anexo 6-Transcripción de la entrevista
- Anexo 7-Cuestionario
- Anexo 8-Guion grupo de discusión
- Anexo 9-Instrumento de observación
- Anexo 10-Resumen de respuestas
- Anexo 11-Proceso de gamificación
- Anexo 12-Currículo 4º ESO
- Anexo 13-Ficha de sesiones
- Anexo 14-Instrumentos para la evaluación

Índice de abreviaturas y acrónimos:

| | |
|-------|---|
| AFMN | Actividades físicas en el medio natural |
| EF | Educación Física |
| ESO | Educación Secundaria Obligatoria |
| E- A | Enseñanza-Aprendizaje |
| LOMCE | Ley orgánica de mejora de la calidad educativa |
| LOGSE | Ley de ordenación general del sistema educativo |
| LOE | Ley Orgánica de Educación |
| PLOC | Perceived Locus of Causality/ Locus Percibido de causalidad |
| MORE | Múltiples opciones para resultados en educación |
| NTIC | Nuevas Tecnologías de la información y comunicación |
| PEC | Proyecto Educativo de Centro |
| TAD | Teoría de la autodeterminación |
| UD | Unidad Didáctica |

C) INTRODUCCIÓN

El trabajo de fin de Máster que se presenta alude a algunas de las muchas y diversificadas facetas que integran la Educación Física (EF) en un centro escolar de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se ha desarrollado en un marco temporal (prácticas de enseñanza del Máster de febrero a mayo), proceso de enseñanza (segundo y tercer trimestre escolar del curso académico 2015-16) y centro educativo determinado (Centro Privado de Infantil, Primaria y Secundaria de la zona norte de la Comunidad de Madrid), donde el análisis y estudio de sus participantes, así como de sus rutinas diarias y sesiones de enseñanza de esta materia, han constituido una realidad única, adquiriendo significado en su contexto. Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración del profesorado del área y alumnado del centro escolar que han participado voluntariamente.

Con la motivación de afrontar seriamente las prácticas profesionales para que contribuyan realmente a la construcción de un mundo mejor a través de la educación, se ha pretendido; por un lado participar a través del análisis y crítica de la enseñanza relativa a la EF, y por otro lado, explorar nuevos saberes y formas de actuar en la práctica. A pesar de algunas dificultades en relación con las singularidades del centro educativo, que han obstaculizado algunos procesos del trabajo, se ha podido desarrollar una propuesta intervención didáctica para la enseñanza de EF. Tomando como referencia el contexto curricular y social, se pretende contribuir en la labor del docente: aportando planteamientos creativos por medio las actividades físicas en el medio natural (AFMN), aprovechando las posibilidades del centro educativo y su entorno, introduciendo los nuevos recursos digitales disponibles (Escuela 2.0), aportando un nuevo aire a través de la gamificación como recurso metodológico; para de esta manera intentar favorecer el compromiso, motivación y actitud del alumnado hacia el aprendizaje de la materia.

El trabajo se ha estructurado en diferentes partes. En la primera parte, se presentan los resultados más significativos del análisis de la enseñanza de la EF realizado por medio de diferentes técnicas e instrumentos (análisis de documentos, observaciones y entrevistas) con los que se ha obtenido la información relevante que facilitan la comprensión del contexto y del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) en torno a la EF. Con ello, se describen situaciones, percepciones y opiniones que proceden del análisis de la información obtenida, además de reflexionar críticamente sobre la situación descrita con el fin de detectar un reto, situación o problema que se pretende dar respuesta para mejorar la calidad de la enseñanza de la EF en el centro educativo.

Esta segunda tarea ha consistido en la selección de uno de los enumerados como puntos débiles o aspectos mejorables de la situación de la EF que han sido señalados en el punto anterior. En este caso, se ha centrado en una falta de actitud y de motivación hacia la EF por parte del alumnado de ESO. A este respecto, la tarea ha residido esencialmente en dar respuesta a dos puntos clave de este proceso: la concreción de la situación-reto o desafío para la enseñanza de la EF y en mostrar una ubicación de la situación-problema en un marco teórico-conceptual y de antecedentes.

La tercera y última de las tareas fundamentales a realizar en el trabajo final de Máster consiste ha consistido en la elaboración de una propuesta -una intervención a través de la gamificación por medio de las AFMN- para intervenir en la situación-problema planteada, con el objeto de tratar de mejorarla. En la propuesta se ha incluido: una reflexión inicial sobre la relevancia social y curricular de la propia situación y de la propuesta de mejora, una contextualización curricular; la concreción del proceso de intervención (fases, forma y procedimiento) y de sus objetivos; la planificación de cómo se va a realizar el seguimiento de la implementación (diseño de instrumentos de evaluación); y las acciones concretas que

serán desarrolladas durante la intervención para mejorar la situación descrita y analizada.

Así pues, la última parte del trabajo, ha estado encaminada encaminada a la presentación de unas conclusiones donde quedan expuestas las posibilidades, limitaciones y dificultades que se han considerado en el análisis de la enseñanza, en la descripción del reto que se pretende solucionar y en la propuesta de intervención didáctica. De esta manera se da por finalizado un trabajo que pretende contribuir al objetivo de proporcionar una mejor comprensión y calidad de los procesos de E-A, aportando un mayor conocimiento de la EF como disciplina escolar, y en consonancia, el avance de la educación.

D) ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CENTRO EDUCATIVO

Este apartado pretende ofrecer una visión, en su conjunto, del proceso de E-A experimentado durante el periodo de prácticas de Máster en un centro educativo. El análisis ha sido posible gracias a los datos obtenidos con los instrumentos y técnicas, señaladas más adelante, como las enriquecedoras y reveladoras entrevistas y conversaciones mantenidas, tanto con el profesorado como con el alumnado. Todos los recursos de información utilizados han servido como guía para poder valorar la atención que se le presta a la EF en el centro educativo, al tiempo que han sido tomadas en consideración las condiciones del entorno y las peculiaridades del centro educativo, así como de su enseñanza. Sin embargo, la dificultad para establecer marcos de referencia que identifiquen las buenas prácticas en la enseñanza de la EF, por falta de consenso ideológico, entre otros motivos (Hernández y Velázquez, 2010, p.22) han supuesto un reto para el proceso formativo y constructivo de este apartado. Con el fin de concretar el análisis y reflexión de la enseñanza en el centro escolar seleccionado, se presenta finalmente un informe fundamentado de las debilidades y fortalezas, a partir de las pautas -incluidas a lo largo de esta primera parte- de marcos de referencia revisados para la buena enseñanza en la EF.

D.1 DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO Y DE LA ENSEÑANZA

El centro educativo está situado en la Moraleja, lujosa urbanización residencial situada en el municipio de Alcobendas, al norte del área metropolitana y a unos diez kilómetros del centro de Madrid. Se trata de una de las zonas con más colegios de toda España, todos de carácter privado, y además acoge uno de los campus de la Universidad Europea de Madrid. Casi el 70% es superficie verde, naturalmente preservada, que cuenta con abundantes parques y jardines a su alrededor, acompañados por senderos y rutas marcadas para su tránsito.

Las comunicaciones de acceso al centro son escasas en cuanto a transporte público se refiere. Existe una línea de autobuses y una línea de metro, pero ambas paradas se encuentran bastante alejadas, como a unos veinte minutos caminando aproximadamente. Sin embargo, se puede acceder en coche sin dificultades. En las proximidades se encuentran una multitud de servicios y actividades para la ocupación del tiempo de ocio y esparcimiento dentro de la población. También, cuentan con varios clubes deportivos, así como las instalaciones requeridas para su práctica, dentro de la propia urbanización, tales como clubes de tenis, golf, escuela de equitación y rugby. La urbanización, dispone de un periódico local, "Tribuna de la Moraleja"; que se distribuye a domicilio de forma gratuita e informa de todo lo que acontece en la zona. El centro colabora con la parroquia local en actividades y fiestas concretas, como comuniones y otros actos, recaudando donativos para ayudar a los fines sociales de la iglesia. Del mismo modo, también colabora en la organización de eventos deportivos con otras entidades privadas.

Liceo Europeo es un centro educativo privado, fundado en 1982, en el que, en estos momentos, acoge a más de 1200 alumnos en sus clases. El centro es mixto y ofrece todos los niveles educativos completos desde los dos hasta los dieciocho años; Infantil, Primaria, ESO y bachillerato. Dispone de una superficie de 28.000 m², donde se destacan dos edificios con una altura de tres plantas, anexados entre sí. En su interior albergan un variado elenco de espacios modernos y novedosos para el desarrollo del proceso de E-A, como la biblioteca, secretaria del centro y aulas especiales con paredes totalmente acristaladas que intentan contribuir a crear una imagen de transparencia durante la vida del centro. En cuanto al exterior, el centro dispone de varias zonas ajardinadas que cohabitan con las

instalaciones deportivas conformadas por una piscina climatizada, cancha polideportiva multifuncional, campo de fútbol 7 de césped artificial, foso de salto de longitud, pistas de pádel, parque de juegos para niños de infantil, carpa psicomotricidad y un gimnasio.

Los principios educacionales del centro se basan en tres fuentes fundamentales: institución libre de enseñanza, declaración universal de los derechos humanos y en el pensamiento tradicional europeo. El método pedagógico que proponen consiste en una enseñanza basada en la práctica y la experiencia personal, fomentando la curiosidad por investigar y descubrir, realizando modernos proyectos de innovación educativa y tecnológica. En cuanto al plan de convivencia se rigen por el DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, ya que han llevado cabo la elaboración de un plan de convivencia propio para el centro educativo.

El centro educativo establece dos formas de agrupamiento: una organización vertical en el sentido que se trata de un sistema graduado por etapas; Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y Bachillerato, y una organización horizontal, en torno a que la clase se divide en grupos reducidos para poder ofrecer diversidad de programas (en diferentes idiomas o con diferentes contenidos), de niveles (mayor o menor exigencia en idiomas, matemáticas, lengua española), incluso de horarios (ampliaciones gratuitas por las tardes de 17:00 a 18:00). El alumnado, en general, procede de la zona de influencia del propio centro, pero también cuenta con alumnos/as que se desplazan desde otras zonas de Madrid y localidades cercanas. Es bastante homogéneo en cuanto a su procedencia (española), y estatus socioeconómico (alto). Mayoritariamente cursa la totalidad de los niveles educativos en el mismo centro. El 88% del alumnado que se matricula en Infantil concluye su vida escolar en el centro, por lo que la integración y conocimiento del mismo es plenamente satisfactorio. Sus expectativas académicas son alcanzar una titulación universitaria. El rendimiento académico es bueno. Es por ello, que el absentismo y el fracaso escolar es inexistente.

Por otra parte, la organización del profesorado cuenta con diferentes órganos de coordinación docente. Consiste en equipos de ciclo que imparten los diferentes niveles educativos, y a su vez, se encuentran divididos en departamentos de coordinación didáctica. El número total de profesores del Centro es de 130, entre licenciados y maestros. Entre ellos se encuentran 25 profesores nativos, que representan el 19% del profesorado. De este, en mi opinión, excedente de profesorado, al menos la mitad realiza funciones específicas de apoyo, o lo que es lo mismo, vigilancia de patios, servicio de comedor y docencia del programa de actividades extraescolares. El espacio habilitado para la interacción y comunicación entre el profesorado del centro es un aula, masificada, debido a sus escasas dimensiones y al excedente manifestado.

Respecto a la atención a la diversidad, el centro no cuenta con recursos ni herramientas para superar las múltiples barreras para el aprendizaje y participación de personas con necesidades educativas especiales como una rampa o ascensor para acceder a los niveles superiores. Además, no cuenta con un plan de acogida ni programas específicos para atender alumnos con diferentes nacionalidades, como se demuestra en el tratamiento poco inclusivo que se realiza de dos grupos de cuarenta alumnos de procedencia China que conviven diariamente en el centro. Cuentan con sus propios horarios para la enseñanza y realizan actividades complementarias exclusivamente entre ellos.

La evaluación de la enseñanza en el centro tiene como propuesta tres orientaciones: evaluación del aprendizaje del alumno, evaluación del clima afectivo y evaluación de la enseñanza en el Centro. Acerca de esto, intuimos que el foco de atención está puesto con más insistencia en la evaluación del aprendizaje del alumno. Las otras dos evaluaciones no son tan visibles, y además, están sometidas a la primera evaluación. Es decir, los resultados del alumno, a su vez, son indicadores para evaluar el clima afectivo y la enseñanza.

Existen actividades realizadas en el centro que están enfocadas a la integración las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en la didáctica habitual de las clases. En este caso, llaman la atención dos actividades, innovadoras, que se desarrollan en aulas especiales; iClass y SmartClass, equipadas con los soportes multimedia más avanzados del momento, donde se intenta reforzar el auto aprendizaje del alumnado. La utilización de las NTIC en la didáctica habitual de las clases, en mi opinión, optimiza al máximo las estrategias didácticas orientadas a la enseñanza activa, flexible, y personalizada, sin olvidarnos del factor motivacional que supone para el alumnado.

Las actividades extraescolares se desarrollan dentro del horario lectivo del centro y forman parte de la programación. Esto ha acabado derivando en un problema de gestión y organización del centro, en cuanto a la asignación de espacios y de profesorado, ya que son los mismos profesores del centro, los que imparten las actividades extraescolares. Por otra parte, se llevan a cabo actividades denominadas talleres, que desarrollan un programa de radio y de cine. Este tipo de actividades fomentan la creatividad del alumnado, al mismo tiempo que se divierten aprendiendo.

El centro cuenta con un amplio y variado programa de idiomas. Las lenguas vehiculares son español e inglés desde los dos hasta los catorce años. Curricular para todo el Centro es el chino, a partir de 3º de Primaria el francés. En Infantil se imparte toda la educación en inglés salvo la lengua española. En Primaria, la enseñanza es bilingüe al 50%. Se introduce francés a partir de 3º de Primaria. En el Primer Ciclo de Secundaria se imparten asignaturas en inglés y algunos talleres y curricular a partir de 1º de Secundaria el alemán. El programa funciona a la perfección. Es palpable el alto nivel académico en el área de idiomas del alumnado.

Toda esta variedad de actividades hacen del centro un símbolo de distinción en cuanto a innovación tecnológica y empleo de estilos de aprendizaje innovadores, ofreciendo al alumnado espacios y actividades motivantes para su desarrollo personal. Aunque, en mi opinión, la existencia de un modelo de enseñanza de contenidos, sobrecargado estética y psicopedagógicamente hablando, acaba por desviar las miradas de los profesores a otras cuestiones metodológicas, de evaluación y de vigilancia disciplinaria. El modelo educativo se centra más en publicitar el centro y ensalzar una imagen corporativa concreta como reclamo para captar clientes, que en transmitir un pensamiento crítico y creativo del alumnado.

D.2 ANÁLISIS DOCUMENTAL

Esta técnica ha consistido en el análisis del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y de la programación del área de EF. Para realizarla se han diseñado dos instrumentos, cuya función ha sido guiar el proceso de revisión de los documentos a través del registro de información relevante, integrando cuestiones básicas que facilitan el análisis del PEC y de la programación. Previo a comentar el análisis documental elaborado, debe destacarse que, tanto el PEC como la programación, son documentos que no se encuentran expuestos públicamente. Ni siquiera, a nivel interno, en los diferentes canales de comunicación de los que centro dispone. Por lo tanto, se ha podido llevar a cabo el análisis documental gracias a la colaboración y predisposición del tutor responsable de prácticas, que hizo entrega de ambos documentos a través del correo electrónico.

A modo introductorio y con el fin de situar el objeto de estudio (PEC y programación), en un marco teórico-conceptual, se exponen algunas definiciones tomadas como referencia de algunos autores y de la propia normativa vigente sobre los documentos que han sido revisados durante la realización de esta tarea.

La actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) indica que: *“Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto*

educativo (PEC) y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (Artículo 120, LOMCE, p.69). Así mismo, también expone que:

El PEC recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (Artículo 121, LOMCE, 2013, p.69).

Para Díaz (1994) el PEC, *“es la concreción del modelo educativo que caracteriza e identifica a un centro a una comunidad educativa concreta...un instrumento para la gestión que enumera los rasgos generales de identidad del centro, formula los objetivos que persigue y expresa la estructura organizativa de la institución”* (p.52). En este sentido, se ubica el PEC en el segundo nivel de adaptación de las intenciones educativas, referido a las concreciones y decisiones en materia curricular del centro.

Por otro lado, en cuanto a la concepción teórico-conceptual de la programación, la LOMCE (2013), en el Título III, que hace mención al profesorado, en concreto, el Capítulo 1, donde se establecen las funciones del profesorado, expone que una de ellas debe de ser: *“La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados”* (Artículo 91.LOMCE, 2013, p. 58). Según la Real Academia Española (RAE, 2014), programar es: *“idear y ordenar las acciones para realizar un proyecto”*. Mientras que autores como Díaz (1994), expone que:

Las programaciones de aula son el conjunto de unidades didácticas, o unidades básicas de programación utilizadas...ordenadas y secuenciadas para las diferentes áreas de cada ciclo y nivel educativos...en las que el profesor/a debe tomar una serie de decisiones sobre el qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar (p.57).

En este sentido –de fundamentación de los documentos revisados en esta tarea- la programación trata de concretar y precisar, al máximo posible, así como ordenar los diferentes contenidos e intenciones educativas, referidas al aula, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diferentes elementos que en este intervienen, mientras que el PEC, en un nivel superior, justifica y delimita los marcos de referencia para gestionar y organizar el centro educativo.

La primera tarea de estudio, dentro de este apartado de análisis documental, ha sido llevar a cabo el análisis del PEC, el cual, se ha realizado desde diferentes perspectivas y posibilidades, tal y como se reflejan, en el instrumento de recogida de información (anexo 1), elaborado a partir de las referencias y criterios expuestos en las clases de Didáctica de la EF (Hernández, 2016).

Para comenzar, la **primera clave de análisis** ha consistido en observar las finalidades de la educación y la contribución que el área curricular de EF puede realizar para alcanzarlas, y de esta manera, poder reflexionar acerca del papel de la EF con respecto a los fines educativos propuestos en el PEC. En este sentido, se debe señalar la exposición de una misión a alcanzar, valores a transmitir y principios en el PEC, sin hacer referencia de forma explícita a las finalidades educativas y la contribución del área para alcanzarlas. Si bien es cierto, se sobreentienden ciertas finalidades entre los aspectos expuestos, pero no llegan a ser clarificadoras, por lo que es tarea difícil valorar su funcionalidad. Un ejemplo, es la representatividad de las diferentes capacidades: cognitiva y social, que se ponen de manifiesto en la misión que nos ofrece el PEC: *“Transmitir un pensamiento crítico y creativo para que los alumnos sean capaces de crear su propio pensamiento, ideológico, intelectual y de valores humanos”*. En esta afirmación, se puede observar que la capacidad motriz

queda en el olvido, por lo que se pone de manifiesto que la contribución del EF a la consecución de los fines, en este caso, misión, es prácticamente nula e inexistente. En la misma clave de análisis, se hace referencia a determinadas bases pedagógicas actuales como la propuesta de la UNESCO para la educación del siglo XXI, el modelo educativo propuesto por la Unión Europea por competencias o el método de múltiples opciones para resultados en educación (MORE) de la Dra. Joyce Swartzman (Corbett Preparatory School of IDS, 2016). En este sentido, aparentemente, el PEC es adecuado y conectado con el contexto educativo actual. Sin embargo, en las áreas donde se da un menor control de sus contenidos, como en el caso de la EF, la contribución del área a las finalidades del PEC es inexistente.

En la **segunda clave de análisis**, se ha puesto el foco de atención en la capacidad de respuesta del PEC a retos y necesidades sociales y personales actuales, tomando como punto de partida la premisa de que la función de la educación debe estar encaminada a cambiar el mundo y no simplemente a descubrirlo o tratar de comprenderlo, como nos propone Popkewitz (1988, citado por Hernández, 2004). En la actualidad se entiende que la sociedad actual está sujeta a las incertidumbres de la complejidad y a los retos del mundo globalizado. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), en una de sus recomendaciones señala que, la rápida mutación de la economía y la técnica hace inútil una formación orientada exclusivamente hacia la formación profesional. Delors (1996) afirma que, la educación debe ayudar a superar las tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, la competencia y la igualdad de oportunidades, lo espiritual y lo material. Al mismo tiempo en el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), recurre a la educación como medio transmisor de la cultura, garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, capaz de responder a las cambiantes necesidades y demandas sociales con el objetivo fundamental de alcanzar la cohesión social. Además, en consonancia con la Unión Europea y la UNESCO se han marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea. Desde este punto de vista, se entiende que el PEC, apuesta por un planteamiento integrador, tal y como se ha podido comprobar en algunas manifestaciones: *“búsqueda de liderazgo y responsabilidad dentro de la sociedad”*, que pudieran estar relacionadas con el reto de participación o intervención sostenible en el entorno; *“fomentar la autoestima y experimentación persona”*, que pudieran responder a necesidades personales de autoconocimiento. En este sentido, se considera que el PEC trata de responder a retos sociales actuales incrementando de forma significativa la formulación de nuevos elementos curriculares. Además, esta afirmación se pone de manifiesto, en clave metodológica, con la incorporación de las competencias críticas (así es como las denomina dentro del PEC), o las nuevas intenciones educativas, que relacionan la incorporación de innovaciones tecnológicas con el aprendizaje significativo, como es el caso de, *“ESCUELA 2.0”*, referida a las NTIC en la didáctica habitual de las clases. Por otra parte, cabe destacar que, el PEC no hace alusión ni trata de responder a retos sociales actuales que se relacionan, dentro del currículo de EF, con la actividad física y los hábitos de práctica con la salud y la calidad de vida, tales como el incremento de la prevalencia de sobrepeso en la población y las nuevas enfermedades asociadas al estilo de vida sedentario.

En la **tercera clave de análisis**, por un lado, se ha analizado la estructura organizativa que presenta el centro educativo, y por otro, se ha considerado en qué medida el PEC, le concede y otorga la responsabilidad al docente en cuanto a decisiones sobre aspectos curriculares. En este sentido, cabe indicar, que no establece áreas ni departamentos que orienten sobre el carácter de la materia de conocimiento a impartir en los determinados cursos, su promoción, los horarios, etc. De esta manera, los niveles de decisión y de responsabilidad del docente son nulos en cuanto a su participación y colaboración en la organización de la estructura educativa del PEC. Además, al detallarse con gran precisión y

concreción la metodología a emplear (MORE) y el proceso de evaluación que se debe llevar a cabo, se considera una estructura cerrada, solamente determinada e influenciada por la dirección del centro. Por otra parte, si atendemos a algunos apartados indicados en el PEC, se entiende que, la decisión y responsabilidad de los propios docentes es la de elaborar y participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo que seleccionar las estrategias para su aprendizaje de la forma solicitada (MORE), así como establecer el orden y progresión de los mismos. Asimismo, también establece que los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado, como los procesos de enseñanza de su propia práctica.

La **cuarta clave de análisis** que se ha utilizado ha sido la interpretación del diseño y orientación de los elementos curriculares con respecto a su vinculación con el Área de EF. De esta manera, el PEC establece una serie de competencias, denominadas críticas, tales como: formación basada en aprender estudiando la realidad, visión internacional, incorporación de los idiomas, sensibilidad cultural, seguridad afectiva, respeto a la autoridad moral del centro, buenas maneras, altos resultados en ciencias. En ningún momento se señala ni se hace referencia a la contribución de la materia de EF para la consecución de alguna de las competencias. Por algún motivo, que se aleja de nuestra comprensión en este análisis, el PEC no ha considerado pertinente incluir la competencia motriz entre sus competencias. Ruiz (1995) argumenta que el concepto de competencia motriz hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el sujeto realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados en las sesiones de EF. Por otro lado, el PEC no plasma objetivos ni contenidos. Solo expone, detalladamente, el método MORE y el proceso de evaluación del alumnado, dedicándole un apartado en exclusividad a cada uno de estos elementos. El método MORE trata de aplicar las inteligencias múltiples a través de un clima de aprendizaje cooperativo con el objetivo de desarrollar emocionalmente al alumnado. Con respecto al docente, únicamente se le atribuye la función de estrechar lazos a través de llevar a cabo la metodología descrita en las clases. El apartado de evaluación establece tres tipos de evaluación diferenciados: evaluación del aprendizaje del alumno, evaluación del clima afectivo y evaluación de la enseñanza del centro. Uno de los instrumentos para llevar a cabo el proceso de evaluación del clima efectivo que se indican: *“cada trimestre se realiza una evaluación formal del clima afectivo y satisfacción por el aprendizaje...en los cursos de Secundaria y Bachillerato, mediante cuestionarios confidenciales de preguntas abiertas que hacen referencia a la satisfacción personal del alumno en el Colegio”*, no ha sido llevado a cabo en el tiempo de prácticas de Máster realizado.

En la segunda tarea, en relación con el apartado de análisis documental, se ha realizado el análisis de la programación docente del área de EF desde diferentes perspectivas y posibilidades, tal y como se reflejan en un instrumento de recogida de información (anexo 2) Ha sido elaborado a partir de algunos criterios que pueden guiar al diseño de instrumentos adecuados para un análisis, expuestos en las clases de Didáctica de la Educación Física (Hernández ,2016). El análisis de la programación actual, facilitada por el tutor de prácticas, es correspondiente al curso anterior. Esto supone una falta de responsabilidad docente por no acometer unas de sus funciones expuestas anteriormente y se aleja de la credibilidad del proceso de observación con respecto a lo programado, ya que al ser del año anterior, no se ha tenido en cuenta las diferencias y peculiaridades del alumnado del curso actual. En los documentos facilitados no existe una programación didáctica general, sino que se trata de una serie de documentos que configuran programaciones individualizadas por curso. En estos documentos no se llega a desarrollar las unidades didácticas pertinentes, correspondientes a cada curso y distribuidas por los diferentes trimestres escolares.

La **primera categoría** ha tratado de comprobar si expone las finalidades educativas o manifiesta los principios educativos en los que se sustenta, así como comprobar si existe

coherencia con el PEC y con el currículo oficial. De esta manera, se ha comprobado que no existen apartados que indiquen las finalidades educativas ni principios que orienten su racionalidad en cuanto a su realización. Se pueden intuir algunas finalidades en la descripción que se realiza de la materia como: *“la Educación Física debe contribuir a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física en la Educación Secundaria Obligatoria”* o, algunos principios como: *“La EF debe vincularse a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que ésta tiene sobre el desarrollo personal...”*o, *“El cuerpo y el movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en la enseñanza de la EF”*. Todas ellas han sido descritas en el apartado de introducción de la programación. En ningún apartado de la programación se explica ni se relaciona la evaluación o metodología a emplear con respecto a lo expuesto en el PEC, sobre estos elementos de programación curricular. Del mismo modo, los principios que se indican en el PEC: enseñanza activa, espíritu crítico, curiosidad por investigar y descubrir, tampoco se aprecian en la descripción que se realiza de la materia en su introducción ni en ningún otro apartado revisado.

La **segunda categoría** se ha centrado en el estudio del modelo y desarrollo de la programación. En este sentido, como ya se ha comentado, no existe un modelo y desarrollo de programación general, sino que esta detallada por cursos, en los cuales, solo se muestra una descripción general de la materia, idéntica en todos los cursos, mostrando algunos elementos curriculares como competencias y objetivos generales. Por lo tanto, aunque se muestra clara en los elementos curriculares mostrados, no se puede afirmar que sea funcional, ya que faltan otros elementos básicos con los contenidos y criterios de evaluación, así como las líneas metodológicas a desarrollar en el proceso de E-A. Además, no existe ningún elemento que muestre pruebas evidentes que acrediten su relación con la realidad contextual y las posibilidades del entorno. Tampoco hace mención al tratamiento de la diversidad del alumnado en ninguno de los elementos curriculares programados, aspecto que si detallaba el PEC. Por último, mencionar que, aunque se establece una temporalización de las unidades didácticas a realizar durante el curso, no se muestra una secuencia y progresión por niveles de los elementos del currículo, por dos motivos: el primero, porque faltan elementos curriculares básicos; y el segundo, ya que no se justifica ni se argumenta el porqué de la temporalización indicada, ni tampoco se percibe alguna relación entre los antecedentes y consecuentes de las unidades didácticas.

La **tercera categoría** de estudio ha puesto el punto de mira en el análisis de los elementos curriculares: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje (dependerá del curso), tal y como expresa en el currículo actual. Asimismo, se han establecido criterios para analizar las estrategias metodológicas, así como las tareas de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se ha revisado el documento anexo a la programación, donde se expone una tabla que reúne los objetivos didácticos, contenidos, procedimientos, recursos didácticos y criterios de evaluación. En líneas generales, se puede afirmar que no existe representatividad de los diferentes tipos de capacidades. En concreto, no se hace referencia a las socio-afectivas, ni en los objetivos ni en los contenidos, en ninguno de los cursos programados para la etapa de ESO. Simplemente están encaminados a procedimientos y conceptos, como nos muestra alguno de los contenidos programados en la programación del área como: *“El calentamiento y su concepto”* o, este objetivo expuesto: *Conocer y practicar actividades y modalidades deportivas individuales y de adversario, aplicando los fundamentos técnicos*. Según el currículo oficial: *“Los contenidos se organizan alrededor de cuatro grandes bloques: bloque 1, Condición física y salud, bloque 2, Juegos y deportes, bloque 3, Expresión corporal y bloque 4, Actividades en el medio natural”* (LOE, 2006, p. 710). Por lo tanto, cabe destacar, la no existencia del contenido curricular de las AFMN en ninguna de las programaciones diseñadas para los diferentes cursos de la etapa de ESO. Los contenidos incluidos en este bloque; *“constituyen una oportunidad para que el alumnado interactúe directamente con un entorno que le es conocido y en el que se desarrolla buena parte de la actividad física y valore su conservación mediante actividades*

sencillas y seguras” (p. 710). Por otra parte, en cuanto a los criterios de evaluación, indicar la existencia de tan solo dos criterios para toda la etapa educativa, sin hacer referencia a los que el currículo propone. Los criterios carecen de poder ser medidos y la información expresada es limitada en cuanto a las competencias propuestas en el PEC, como se puede comprobar en la redacción de uno de ellos: *“observación y seguimiento diario del trabajo realizado por el alumno así como su actitud general hacia la materia”*. En este caso, no se detalla con precisión el que se tiene que observar y seguir en el trabajo del alumnado, ni tampoco que actitudes son las que se tienen que valorar. Además, no se muestra una herramienta que pueda medir los progresos individuales ni se refleja significativamente los objetivos que se desean alcanzar. En cuanto a las estrategias metodológicas, al igual que los estándares de aprendizaje, no existen. Ni siquiera hay referencias concretas en los cursos donde, por normativa, deberían estar programados. Existe un apartado llamado “procedimientos”, donde se exponen de forma combinada algunos recursos didácticos junto con las tareas de enseñanza-aprendizaje a desarrollar. Destacar que, no se aprecia una selección adecuada de las tareas según su funcionalidad respecto a objetivos y contenidos como por su nivel de complejidad para el logro de las intenciones formativas, tal y como se muestra en este ejemplo: *“Utilización de circuitos”* o, *“Ejercicios individuales y grupales”*. Además, no se proponen tareas concretas de evaluación que sean válidas para medir u observar lo expresado en los objetivos.

En la **cuarta categoría**, se ha pretendido hacer mención de las percepciones del profesorado de EF respecto a la programación del área. En este caso, algunos docentes desconocen la programación, limitándose a seguir sus programaciones elaboradas por ellos mismos o, si la conocen, no forman o han formado parte de su elaboración. Si atendemos al criterio expuesto en cuanto al grado de flexibilidad, el cambio o innovación, es prácticamente nulo. Este hecho, se hace más que evidente al comprobar cómo la introducción de un nuevo enfoque metodológico en el centro educativo, no se ve reflejado en la programación. Por otra parte, el profesorado considera que no se ajusta a la realidad debido a que no introduce ningún tipo de elemento con relación a las NTIC.

La **quinta categoría** de análisis que ha sido empleada, es el grado de coherencia que tiene la programación con respecto al PEC, y al currículum oficial. Como ya se ha expuesto, el nivel de coherencia con el PEC, es más bien poco, ya que no se reflejan las finalidades y principios establecidos, así como las estrategias metodológicas; que tan precisas y detalladas se reflejan en el PEC. En cuanto a la coherencia con el currículum oficial, del mismo modo que no había coherencia con el PEC, ni tan siquiera era referenciado en alguno de sus apartados, tampoco se ha percibido referencia alguna en la programación docente, además de no contemplar elementos curriculares básicos como los estándares de aprendizaje dependiendo del curso en el que se refiera.

Para terminar este análisis, se ha llevado a cabo una síntesis con los discursos de rendimiento y participación desarrollados por Tinning, (1996). La mayoría de los elementos curriculares analizados, en cuanto al lenguaje utilizado, están encaminados a la mejora del rendimiento deportivo como se expresa en este ejemplo: *“Aumentar el rendimiento motor mediante la mejora de las capacidades físicas y motrices”*. Además, existe poca referencia, por no decir nula, en cuanto a fomentar la participación del movimiento humano con la utilización de términos como inclusión, igualdad o justicia dentro de los apartados de la programación docente. Por lo tanto, se ha determinado una mayor preponderancia de búsqueda del rendimiento por encima de la participación en las orientaciones de intervención que se presentan en la programación didáctica del área de EF.

| FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|--|--|
| Visión del área como materia para contribuir al desarrollo personal del alumnado | Escasa contribución de la EF a los fines educativos |
| Incorporación de las actividades extraescolares físico-deportivas | No hay respuesta a necesidades o retos actuales de la sociedad (sedentarismo, sobrepeso, etc.) |
| Medios y recursos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje actuales (Escuela 2.0., MORE, etc.) | Documentos obsoletos (programación del año-curso anterior) |
| | Poca relación con las posibilidades y realidades del entorno educativo |
| | Insuficiente adecuación de los aspectos socio-afectivos |

Tabla 1-Síntesis de debilidades y fortalezas detectadas en el análisis documental.

D.3 ENCUESTA A LOS PROTAGONISTAS

Esta segunda tarea de recogida de datos ha tenido por objeto obtener las opiniones del profesor-tutor asignado en el centro de prácticas y del alumnado sobre diversos aspectos de la enseñanza de la EF. Para recabar información sobre el profesorado se utilizó la técnica de la entrevista. En el caso del alumnado, el instrumento empleado fue la aplicación de un cuestionario que tuvo que ser sustituido, a última hora, por la creación de un grupo de discusión por la falta de respuesta para la aplicación de los cuestionarios por parte de la dirección del centro.

Para llevar a cabo la entrevista con el profesorado se eligió la técnica de entrevista individual semi-estructurada de final abierta (Hamer y Wildaski, 1990). La entrevista responde al objeto de estudio planteado a través de la realización de preguntas abiertas que aportarán información cualitativa, así como la posibilidad de improvisar o rehacer una pregunta de forma improvisada, con el fin de ajustar las respuestas y la información solicitada a la consecución de los objetivos planteados. Con el fin de preparar la entrevista se elaboró un guion (anexo 3) en relación al objeto de estudio, donde se estableció un orden de preguntas principales en torno a los temas de interés, así como una serie de preguntas guías para prevenir momentos de silencio, monotonía o introducir elementos importantes (Hamer y Wildaski, 1990). Previamente, se procedió a informar sobre el objeto de estudio al profesorado y se ha requerido permiso para la grabación de la entrevista (anexo 4), así como la utilización de los datos generados con fines académicos. La entrevista fue grabada (anexo 5) y transcrita (anexo 6) con el fin de recoger todo lo acontecido dada la complejidad de los temas a tratar. Fue realizada al profesor-tutor asignado en un aula del centro educativo con una duración aproximada de veinte minutos, ya que el profesor no podía emplear más tiempo en ello. Además, cabe destacar varias interrupciones sufridas durante la realización de la entrevista a cargo del alumnado, que entraba al interior del aula para recoger sus pertenencias, provocando una situación incómoda y estresante en el entrevistado, provocando la finalización apresurada de la entrevista.

Por otra parte, los cuestionarios para el alumnado (anexo 7), han sido desarrollados a partir de varias referencias teóricas tomadas de varios autores. Está formado por diferentes ítems estructurados en tres categorías diferenciadas. La primera categoría hace referencia a la

recogida de información sobre datos de filiación generales del alumno participante en el cuestionario. La segunda esta detallada para recabar información sobre las actitudes del alumno hacia la EF. Esta segunda categoría ha sido realizada a partir de una adaptación de los ítems propuestos por Moreno, Rodríguez y Gutierrez (2003), y por Sanmartin y Pilsa (2006). En este sentido, se ha distribuido en cuatro dimensiones en torno a los contenidos de EF, utilidad de la EF, dificultad de la EF, y el profesor de EF. La tercera categoría se ha elaborado a partir de una versión revisada de una escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) en EF, adaptado por Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2015), que ayuda a indicar el grado y los tipos de motivación establecidos por la teoría de la autodeterminación. Cada ítem contiene una escala de valoración tipo Likert, establecida del 1 al 4, siendo, el valor 1 "en desacuerdo", el valor 2 "algo de acuerdo", el valor 3 "bastante de acuerdo" y el valor 4 "totalmente de acuerdo". Además, contiene casillas de observaciones por si desea aportar algún comentario en referencia a ampliar la información sobre alguna de las categorías. De igual manera, y al mismo tiempo que en el instrumento de la entrevista, se procedió a realizar un consentimiento informado (anexo 4) en el que se solicita el permiso de utilización de los cuestionarios, además de asegurar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de las respuestas.

Por otra parte, el proceso de validación de ambos instrumentos ha sido desarrollado, en ambos documentos, a través de las siguientes fases propuestas en la siguiente tabla.

| FASES | PROCESO DE VALIDACIÓN |
|-------|--|
| 1 | Diseño de la versión 1 del cuestionario de actitudes y motivación del alumnado, guion de la entrevista y guion del grupo de discusión. |
| 2 | Proceso de validación a cargo de un grupo de expertos. Se trata de someter el cuestionario a la valoración de investigadores y expertos de la materia, para que juzguen la capacidad de éste para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir. |
| 3 | Prueba piloto a un grupo de 30 alumnos/as de 4º ESO, en el caso de los cuestionarios, un profesor de EF, en el caso de las entrevistas y un grupo de 6 alumnos de 4º ESO, con el objetivo de identificar si las preguntas son adecuadas y comprensibles. |
| 4 | Aplicación del cuestionario, entrevista y grupo de discusión a la muestra escogida para el estudio. |

Tabla 2-Fases del proceso de validación del cuestionario, entrevista y grupo de discusión.

Para poder analizar los datos que se obtuvieron de las entrevistas se llevó a cabo la transcripción del testimonio recogido (anexo 6). Los resultados han mostrado como el docente piensa que el alumnado del centro educativo tiene un alto interés por la EF, mostrando actitudes positivas o negativas, condicionadas por la edad, los contenidos de enseñanza, metodología-estrategia empleada y el carácter de las actividades propuestas, tales como competitivas, lúdicas o de cooperación y de asociación (Anexo 6, p.3). Por otro lado, el profesor de EF, cree que el alumnado está motivado hacia la materia, pero destaca varios factores que influyen indistintamente en la motivación, como el tipo de actividades que se propongan y la época del año (Anexo 6, p.3). Además, manifiesta que el área de EF, tiene en cuenta la motivación del alumnado y su influencia para programar el proceso de enseñanza-aprendizaje, antes del comienzo de cada curso (Anexo 6, p.4). Por último, en

cuanto al contenido AFMN, expone que el centro presenta problemas de logística para preparar actividades relacionadas con el medio natural, como por ejemplo el gran control de la disciplina que se realiza en el centro educativo (Anexo 6, p.2-3). Además, considera que dicho contenido sería motivador, ya que se trataría de una novedad, a parte de la propia estimulación que las actividades específicas de este contenido pueden ofrecer hacia el alumnado, como por ejemplo una carrera de orientación (Anexo 6, p.4).

El análisis de datos de los cuestionarios no pudo ser llevado cabo debido a que el centro no ofreció respuesta a la solicitud de permiso requerida para su aplicación en el alumnado de ESO. En su lugar, se procedió a formar un grupo de discusión formado por seis alumnos (tres chicos y tres chicas), correspondientes a 4º ESO, elegidos según su interés y grado de predisposición a formar parte del estudio. La discusión fue realizada durante el recreo (30 minutos de duración), a partir de un guion (anexo 8) elaborado para la discusión basado en los ítems propuestos en el cuestionario, anteriormente señalados.

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado, atendiendo a los ítems propuestos para valorar las actitudes hacia la EF, disfrutan realizando EF y prefieren las actividades cooperativas de trabajo en grupo a las actividades competitivas e individuales como manifiesta uno de los alumnos: *“cuando hacemos actividades en grupo el tiempo de clase se me pasa volando, y siempre acabo queriendo tener más tiempo de práctica”* (GDAlum6, p.3). Al mismo tiempo otro alumno expone que: *“Yo también prefiero las actividades en grupo, pero al final los exámenes son siempre de manera individual...cuanto eres capaz de saltar, cuantas vueltas das al campo, o si eres capaz de hacer un circuito técnico de fútbol o baloncesto”* (GDAlum5, p.3). En este sentido, llama la atención el interés y la actitud mostrada hacia el contenido de AFMN, donde de forma unánime los alumnos exponen que les gustaría realizar actividades, juegos o deportes relacionados con el medio natural, tal y como refleja esta opinión de un alumno: *“En Primaria nos íbamos de excursión al campo y montábamos a caballo y en piragua, pero desde que estamos en Secundaria no hacemos nada”* (GDAlum3, p.2).

Respecto a la utilidad de la EF, en líneas generales, el grupo de alumnos cree que la EF les sirve, principalmente, para conocer su nivel de habilidad y condición física, como se manifiesta en esta opinión: *“al principio del año no era capaz de aguantar corriendo los 12 minutos del examen de resistencia sin pararme pero ahora sí que soy capaz”*, o esta otra: *“he aprendido a entrar a canasta por los dos lados”* (GDAlum1, p.2). A la vez, no tienen claro si lo que han aprendido les sirve para algo de cara a su futuro, aludiendo que lo más importante de la EF es la posibilidad de relacionarse con los compañeros durante las clases en comparación con otras áreas de conocimiento.

Atendiendo a los ítems propuestos con respecto a la dificultad de la EF, los alumnos manifiestan que en EF es muy fácil sacar buenas notas, como muestra esta opinión: *“es más fácil que otras asignaturas porque solo tienes que participar en las clases y hacer un examen práctico”* (GDAlum2, p.2). Además, en otra opinión: *“a veces el profesor/a nos sube la nota de EF para que nuestra media general sea más alta”* (GDAlum3, p.2), se pone de manifiesto como el profesorado infravalora la materia con el fin de satisfacer los intereses y necesidades académicas del alumnado. .

Por otro lado, con relación a los ítems que miden el tipo de motivación hacia la EF, los alumnos/as participan en las clases de EF por dos razones principales: algunos alumnos opinan que: *“participo con más ganas cuando juego con mis compañeros pero cuando”*(GDAlum1, p.2)), pero por otra parte, otros alumnos opinan que: *“participamos en las clases de EF porque es obligatorio, a no ser que traigas un justificante de tus padres”* (GDAlum2-3, p.2). En general, los alumnos/as no entienden que aprendizajes están adquiriendo en las clases de EF, y que les aportan la realización de algunas actividades como declara este alumno: *“no entiendo para que sirve empezar la clase siempre corriendo*

alrededor del campo" (GDAlum5, p.3).

Por último, señalar que, una vez acabada la reunión del grupo de discusión, el alumnado, realizó comentarios indicando que es la primera vez que alguien les preguntaba sobre sus opiniones y pensamientos acerca de la EF, como manifiesta este comentario de una alumna: *"nunca nos preguntan sobre si nos gusta o no lo que hacemos en las clases, ni sobre lo que nos gustaría hacer"* (GDAlum4, p.2). Este hecho, pone en evidencia el escaso conocimiento acerca de la satisfacción del alumnado del centro educativo hacia las clases y contenidos desarrollados en la EF.

| FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|---|--|
| Predisposición e incipiente preocupación por parte del profesorado por fomentar la motivación y una actitud positiva del alumnado hacia la EF | Poca contribución y aportación del profesorado para el desarrollo personal y social del alumnado. |
| Interés por llevar a cabo contenidos relacionados con las actividades físicas en el medio natural por parte del profesorado y del alumnado | Problemas logísticos del centro y falta de formación del profesorado para llevar a cabo actividades físicas en el medio natural. |
| Manifiesto interés del profesorado por los sentimientos y pensamientos del alumnado. | Desconocimiento por parte del alumnado de la utilidad real de la EF. |
| | Participación estimulada por la obligatoriedad de la materia. |
| | Desconocimiento por parte del profesorado de la satisfacción real del alumnado con los contenidos y tareas propuestas en las sesiones de EF. |

Tabla 3-Síntesis de las debilidades y fortalezas detectadas en la encuesta a los participantes.

D.4 OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA

Esta última técnica se ha centrado en la observación directa y recogida de información sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en las clases de EF. Se ha observado un total de veinte sesiones distribuidas durante el tiempo de prácticas de Máster en el centro educativo. Para llevar a cabo la observación de forma sistemática y registrada, se diseñó un instrumento de observación (anexo 9) en el que se incluyen diversas categorías: proceso de comunicación, ubicación del profesor, organización, clima de clase y actitudes del alumnado basado en referencias de Hernández y López (2004). Cada ítem expuesto dentro de cada categoría contiene una escala de valoración tipo Likert, establecida del 1 al 4, siendo, el valor 1 "en desacuerdo", el valor 2 "algo de acuerdo", el valor 3 "bastante de acuerdo" y el valor 4 "totalmente de acuerdo". Además, contiene casillas de observaciones por si desea aportar algún comentario en referencia a ampliar la información sobre alguna de las categorías. En cuanto al tipo de

validación del instrumento y análisis de los datos se ha procedido de la misma manera que en las entrevistas, cuestionarios y grupo de discusión. Los resultados analizados se exponen de manera detallada en el resumen de respuestas elaborado (anexo 10), destacando a continuación los criterios por categorías más relevantes del resumen.

Atendiendo a la primera categoría de estudio, en cuanto al proceso de comunicación, se destacan varios aspectos en función de las fases de la sesión de EF. En la fase de presentación, se comprueba que apenas se alude a los objetivos de la sesión y de las tareas, ni siquiera plantea ni hace explícito los títulos de las sesiones. De la misma manera, tampoco se hace ver la funcionalidad de su realización y aprendizaje respecto a otras sesiones o tareas (véase ilustración 1). Por otro lado, en la fase de interacción no se recuerdan aspectos claves para el aprendizaje (véase ilustración 2, gráfico izquierda). Por último, respecto a esta categoría de estudio, indicar que apenas se lleva a cabo la fase de evaluación y reflexión de la sesión o tareas al finalizar la misma (véase ilustración 2, gráfico derecha).

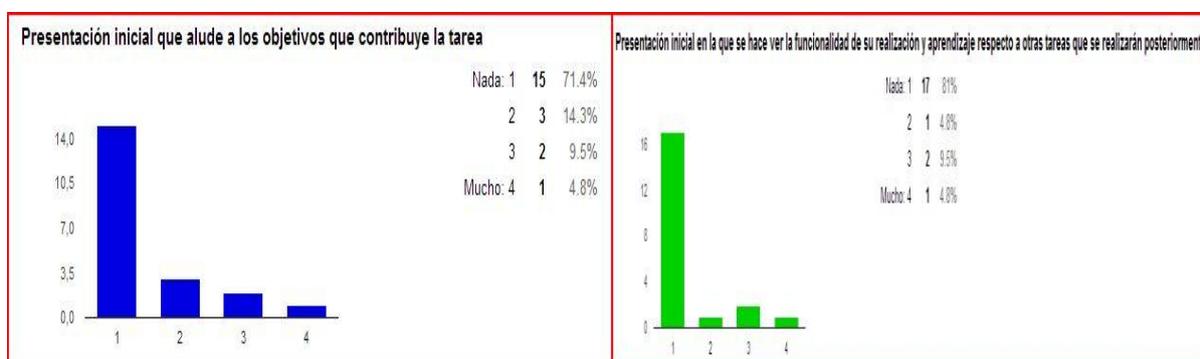


Ilustración 1-Presentación inicial



Ilustración 2-Fase de interacción

En cuanto a la segunda categoría, respecto a la ubicación del profesor durante la sesión, señalar que como norma general se ubica en un lugar donde puede ser escuchado y observado por el alumnado (véase ilustración 3). Por otra parte, destacar que no suele atender al alumnado en función de las necesidades y circunstancias del momento. Destacar una observación realizada en la que se expone que el docente solo atiende a los alumnos que se encuentran realizando la tarea de evaluación, sin atender al resto de alumnado que se encuentra participando de forma libre en otro espacio de enseñanza-aprendizaje (Obs2, p.15).

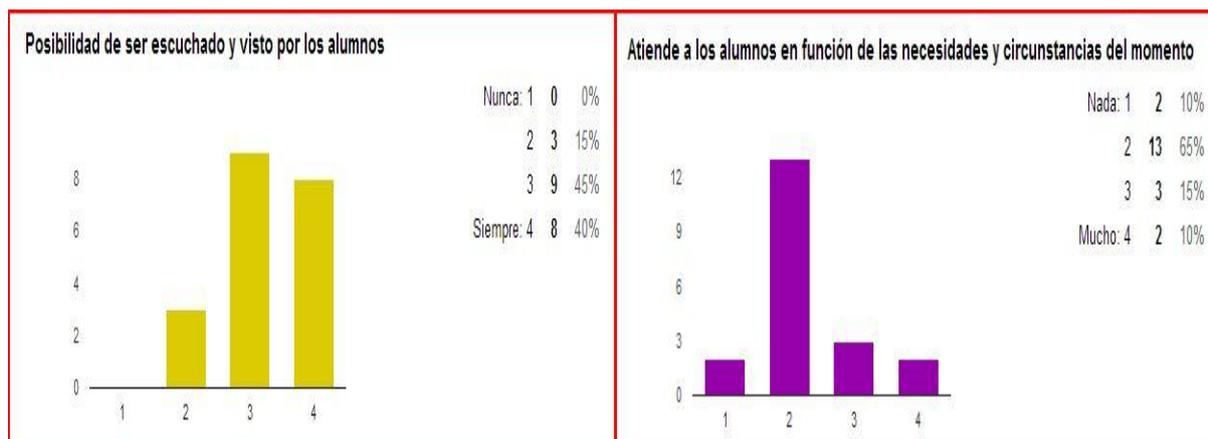


Ilustración 3-Ubicación del profesor

Respecto a la categoría que se centra en la organización de la clase de EF, se señala que casi nunca utiliza o emplea recursos didácticos, así como crea y adecua los entornos de enseñanza y aprendizaje (véase ilustración 4). Estos espacios, además suelen ser compartidos con clases extraescolares y patios de cursos de primaria, tal y como se expone en las observaciones realizadas.

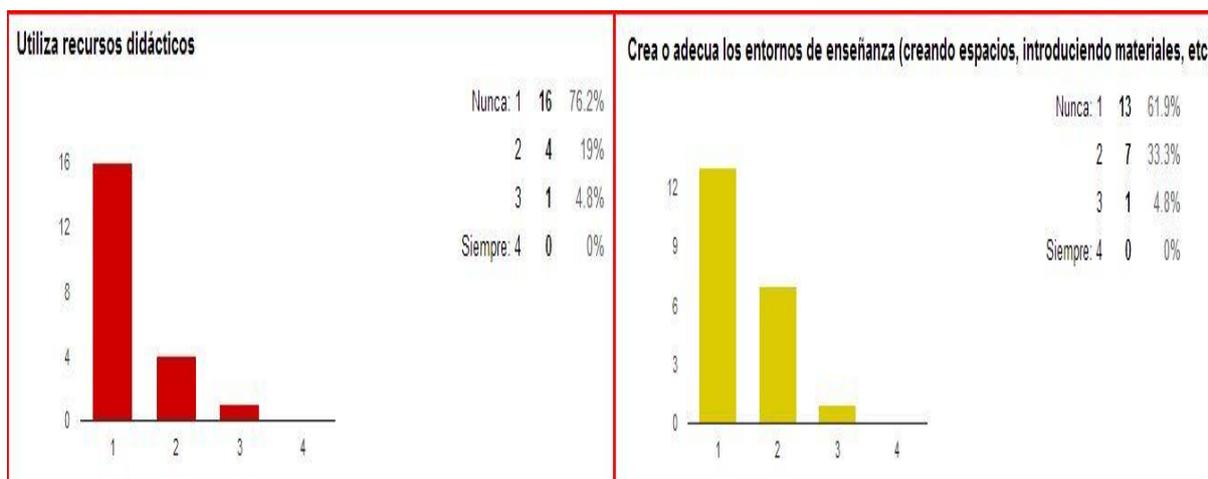


Ilustración 4-Organización

En otro sentido, si nos centramos en la categoría relacionada con el clima de la clase, se comprueba que existe un bajo nivel de motivación, escasa o nula autonomía, y la participación se suele producir de forma intermitente (véase ilustración 5). A destacar, alguna indicación realizada durante las observaciones no participantes, en cuanto a estos temas, en los que se refleja como el alumnado, o bien no participa en el desarrollo de la clase sin causa justificada aparente, o bien si participa, lo hace de forma interrumpida según su interés y motivación por la tarea a realizar (Obs1-5, p.20).

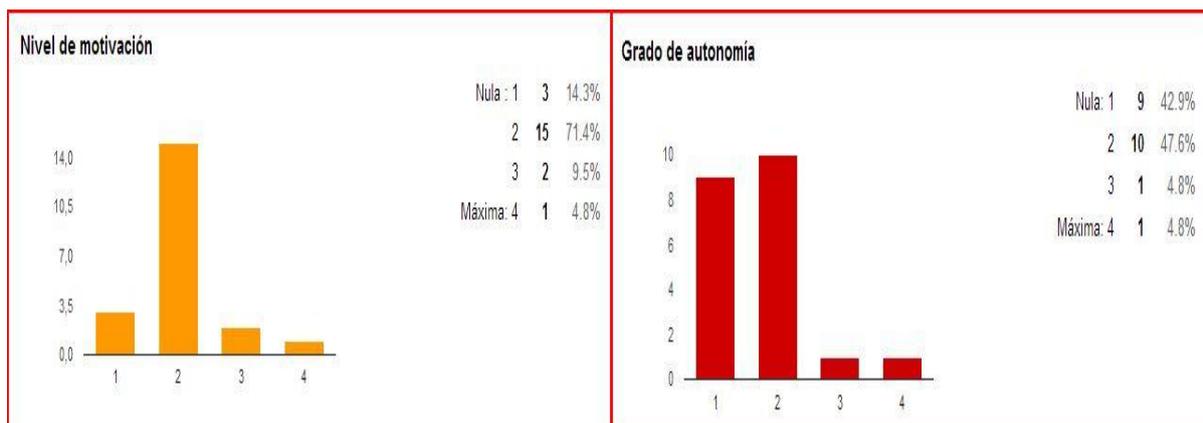


Ilustración 5-Clima de clase

Por último, atendiendo a la categoría de actitudes del alumnado observadas durante el desarrollo de las clases, no se ha conseguido extraer datos concluyentes sobre algún tipo de actitudes manifiestamente relevantes, según los ítems establecidos para su observación. Un hecho relevante es que el alumnado no practica con interés ni tiene predisposición a las clases de EF, realizando comentarios de rechazo y críticos a la propuesta de actividades, asistiendo a clase, en numerosas ocasiones, con la indumentaria inadecuada, haciendo uso del tiempo de clase para la utilización del móvil, realización de deberes de otras asignaturas, comer, etc. (Obs4-6, p.20).

| FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|---|---|
| Adecuada ubicación del profesor en las clases. | Presentación de la sesión que no alude a los objetivos ni la funcionalidad de los aprendizajes. |
| Ajustada información de tipo evaluativo del profesor al alumnado sobre la ejecución de las tareas propuestas. | Comunicación que no hace recordad los aspectos claves para el aprendizaje durante la interacción en la clase. |
| Clima de clase con un nivel de conflictividad bajo. | Excesiva y preponderante atención a las necesidades de los alumnos que llevan a cabo tareas de evaluación respecto a las tareas de enseñanza-aprendizaje. |
| Actitud de respeto y aceptación de las diferencias de habilidad y de conocimiento hacia los compañeros. | Escasa utilización de recursos y adecuación de espacios en las sesiones. |
| | Poca autonomía y motivación del alumnado durante el desarrollo de las sesiones. |

Tabla 4-Síntesis de debilidades y fortalezas detectadas en la observación no participativa

D.5 INFORME FINAL

La información obtenida en las tareas expuestas anteriormente se ha integrado en un informe final, en el que se describe y se analiza la situación de la enseñanza de la EF en el centro educativo en cuanto a sus fortalezas y debilidades detectadas. Además, este informe se ha finalizado con una breve conclusión y exposición de posibles líneas de mejora de alguno de los puntos débiles detectados. Para facilitar la elaboración de la reflexión acerca de la información recogida de los diferentes instrumentos utilizados, se ha triangulado la información en torno a varias temáticas de estudio de la enseñanza de la EF en el centro educativo: contribución e importancia, planificación y diseño, intervención didáctica, y por último, la evaluación.

La **contribución e importancia** del área de EF dentro del proceso de E-A en el centro educativo ha sido descrita y analizada a través de las tareas expuestas anteriormente. En su primer nivel de concreción, refiriéndose al PEC, se halla que la capacidad motriz no se encuentra representada, ni en la misión ni en los fines educativos expuestos. Del mismo modo, no se encuentra respuesta a una necesidad individual y social emergente, como ES el progresivo incremento del sobrepeso y enfermedades asociadas al estilo de vida sedentario, donde la EF y su práctica se encuentra relacionada con la mejora y/o mantenimiento de la salud y de la calidad de vida. En este sentido, se puede intuir una respuesta a retos y necesidades a través de la propuesta de actividades físicas extraescolares y deportes federados, introducidos dentro del horario lectivo, así como las infraestructuras e instalaciones diseñadas para su práctica, proponiendo la actividad física como forma de aprovechamiento del tiempo libre y de ocio.

En relación a la programación del área de EF, la contribución e importancia de la materia viene determinada por la capacidad de esta para ayudar y contribuir al desarrollo personal del alumnado, tal y como se expone en su introducción. Es decir, la EF debe ayudar a desarrollar las capacidades cognitivas, motrices y afectivo-sociales. Desde este punto de vista, si se atiende a lo expuesto por el alumnado, se comprueba que este solo atribuye a la materia la utilidad para contribuir a conocer su nivel de habilidad y de condición física, y no llegan a tener claro si los aprendizajes referentes a la EF les van a servir de algo en el futuro (GDAlum4, p.2, Anexo 8). Además, en la observación no participante realizada de las clases de EF, se han podido comprobar las dificultades a las que se tiene que enfrentar el profesorado respecto a una equívoca organización, distribución de espacios y horarios que se solapan con otras clases y recreos, dando preferencia a otras materias en detrimento de la EF (Obs4, p.16, Anexo 10). Este hecho, demuestra la poca importancia y reconocimiento que la dirección del centro le otorga al área de EF, lo que se traduce en desánimo del profesorado, tal y como relató el tutor-profesor en la entrevista realizada (anexo 6, p.1).

Por lo tanto, en base a estas ejemplificaciones se determina como una debilidad, el poco o nulo reconocimiento e importancia de la EF en el centro educativo, así como las escasas atribuciones de esta a la misión y finalidades educativas del centro, sin ni siquiera ofrecer una respuesta a retos y necesidades individuales y sociales que se pueden hacer frente a través del área. Por otro lado, se puede considerar como una fortaleza la incorporación de las actividades extraescolares y deportes federados dentro del horario lectivo, así como las instalaciones diseñadas para tales efectos, ya que dota de responsabilidad para ejercer de manera influyente en la vida diaria del alumnado dentro del centro educativo en relación a la actividad física y el deporte, y en su defecto, a la EF. Aunque, se duda de si este hecho, tiene el fin de contribuir a resaltar la importancia de la materia o, realmente, tiene la intención empresarial de reclamo para cesiones o alquileres de instalaciones por parte del centro para el desarrollo de determinadas actividades a cargo de clubes o eventos deportivos.

En cuanto a la **planificación y diseño** del proceso de E-A de la EF, las tareas realizadas para su estudio y reflexión manifiestan que los documentos de planificación se encuentran

muy poco trabajados. En el PEC, la falta de elementos curriculares que doten al área de líneas y orientaciones para guiar su proceso en cuanto a objetivos y contenidos se refiere, dificultan una planificación y diseño de la materia, consecuente, con el marco curricular y contexto del centro. Además, el hecho de que se determinen, detalladamente, otros elementos curriculares como la evaluación y la metodología, determinan las posibilidades de intervención y responsabilidad del profesorado en cuanto a la toma de decisiones sobre la elaboración curricular del área, quedando determinadas por la propuesta de estrategias y consideraciones detalladas en el PEC. En la programación, también se ha podido comprobar lo poco trabajado que se encuentra el documento. En primer lugar, habría que señalar que, el hecho de que no se reflejen ni se hagan referencias a las intenciones educativas teniendo en cuenta la propuesta metodológica y de evaluación que se propone en el PEC, demuestra una gran incoherencia y una nula relación de coherencia entre ambos documentos. Por otro lado, que la programación sea del curso pasado, denota evidencias claras de la irresponsabilidad docente en esta temática de diseño y planificación, y pone en tela de juicio las palabras señaladas por el profesor-tutor en la entrevista realizada, en la que exponía que se tenían en cuenta las motivaciones del alumnado para elaborar la programación. Asimismo, se comprueba que las capacidades socio-afectivas no están reflejadas en ningún elemento curricular, lo que pone en entredicho y parece incoherente con lo expuesto en la introducción, en cuanto a la contribución del área al desarrollo personal del alumnado.

Por otro lado, el incumplimiento de la normativa queda manifiesto en la no incorporación y tratamiento del contenido AFMN dentro del documento de programación, a los cuales, el profesor-tutor argumenta problemas derivados con la logística de las propias AFMN, así como el control de la disciplina que se ejerce desde la dirección del centro (véase anexos 5 y 6, p.3). Esta opinión, demuestra la poca contribución y responsabilidad docente a la hora de pensar y expresar lo que considera que debe ser su enseñanza a la hora de concretar los diferentes elementos curriculares. Además, opiniones expresadas por el alumnado, donde manifiesta que el profesorado no ha tenido en cuenta sus intereses y percepciones a la hora de planificar y diseñar (GDAlum4, p.4), dejando patente la poca responsabilidad docente en la evaluación de su propia práctica. Tampoco, en las observaciones realizadas de las sesiones, parece verse una adecuada secuencia de los contenidos y objetivos, si ponemos como ejemplo algunas sesiones donde se ha realizado juego libre sin ningún objetivo o aprendizaje previsto para tal sesión (Obs, p.17, anexo 10).

Por todo esto, se establece otra debilidad de la enseñanza de la EF, referida a la contribución del profesorado propio de la especialidad de EF en la planificación y diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, estando supeditado a las intenciones y directrices por parte de la dirección del centro. Asimismo, no hay que olvidar que, en la medida en la que el profesorado puede contribuir, se entiende también por debilidad la falta de profesionalidad a la hora de ejercer las funciones propias de planificación y diseño que legalmente le han sido atribuidas como docente. Por el contrario, se establece como una fortaleza, dentro de esta categoría de diseño y planificación, las posibilidades que establece el PEC, así como los medios y recursos disponibles en el centro, tanto tecnológicos como naturales; modernos, actualizados y ajustados a la realidad educativa, tales como la metodología MORE o la ESCUELA 2.0, que sitúa al profesorado del área ante un sinnúmero de posibilidades de innovar y reinventarse a la hora de ponerse a planificar y diseñar tareas que van a formar parte del proceso de E-A, con el fin de adaptarse a los tiempos y las características del alumnado.

En referencia a la tercera temática formulada, la **intervención didáctica**, señalar que, principalmente, se han tenido en cuenta las observaciones realizadas (véase anexo 10) y las opiniones pronunciadas por el propio alumnado participante durante en la intervención (véase anexo 8). Por otra parte, indicar que esta temática se considera fundamental dentro de la construcción de conocimientos y aprendizajes relativos al área. Desde este punto de partida, se comprueba que las propuestas metodológicas y de evaluación descritas en el

PEC no se están llevando a cabo en la práctica. La intervención que se está realizando es en función de lo expuesto en la programación, en cuanto a contenidos y temporalización se refiere. Como se ha podido comprobar en la tarea de observación realizada a través del instrumento diseñado para ello, la intervención didáctica del profesorado está más encaminada a mantener el control de la disciplina en la clases, tal y como se refleja en los aspectos valorados en torno a la ubicación del profesor, donde se pone de manifiesto su interés por esta bien situado en todo momento de forma que le permita una adecuada observación de lo que sucede y, de las incesantes censuras de comportamiento y actitudes durante la clase. Por otro lado, la escasa utilización de recursos didácticos y la poca adaptación y adecuación de los entornos de enseñanza observados en la intervención didáctica, puede ser síntoma de la nula planificación y diseño, anteriormente comentado. Las actividades de enseñanza, si atendemos a su organización, están diseñadas y organizadas en búsqueda del rendimiento hacia un resultado final más que a fomentar la participación y la autonomía del alumnado. De este hecho, se desprende que a pesar de que el profesorado destaque las actividades cooperativas encaminadas hacia una meta y, el alumnado manifieste interés y predisposición por la realización de estas, no parece estar en consonancia con lo acontecido en las sesiones de EF. Se puede comprobar cómo, en algunas afirmaciones expuestas por el alumnado (GDAlum5, p.3, anexo 8), como las actividades de enseñanza están encaminadas a la adquisición de habilidades y elementos técnicos para la realización de un examen práctico final, en el que no se tiene en cuenta su desarrollo personal y social, aspecto por otra parte, muy valorado por el alumnado en cuanto a su forma de concebir las clases de EF.

Este tipo de intervención didáctica está generando un clima de clase poco motivador para el alumnado que, en ocasiones, le lleva a tomar actitudes poco recomendables para participar en la práctica de forma adecuada y eficiente, lo que conlleva una falta de responsabilidad y compromiso con su aprendizaje, evidenciada en faltas de disciplina respecto al cuidado del material, falta de indumentaria, poca o intermitente participación, etc. Además, al no hacer explícitos las intenciones y objetivos a desarrollar sin ni siquiera hacer referencia a los aprendizajes a alcanzar durante las sesiones de EF, parece no estar contribuyendo a generar una participación consciente de sus aprendizajes, objetivos o metas a alcanzar con la realización de las tareas. Por otra parte, la no utilización de una reflexión final después de cada sesión sobre lo acontecido, pone de manifiesto, más si cabe, la poca calidad de la intervención educativa en EF que se está realizando en el centro, ya que impide al profesorado reflexionar y reorientar las decisiones que afectan a la propia enseñanza, y a la vez impiden al alumnado ser conscientes del proceso y del grado de obtención de sus propios aprendizajes.

Se entiende que la intervención didáctica, en cuanto a su enfoque, basado en el rendimiento y la búsqueda del resultado por encima de la participación y la autonomía del alumnado en la construcción de sus aprendizajes, en la que, la no utilización de recursos, la no adecuación o creación de entornos, y la no introducción de nuevos contenidos de enseñanza, se ha convertido en una debilidad que puede estar degenerando en una falta de motivación y de actitud ante las clases de EF. Aun así, se entiende como una fortaleza, dentro de la propia intervención didáctica, la actitud del profesorado, el cual manifiesta que realiza el trabajo que le gusta, tal y como nos comentó el profesor-tutor en la entrevista, así como algunas opiniones del alumnado que manifiestan estar interesados en la EF desde el punto de vista de una intervención en la que se tenga en cuenta sus intereses y expectativas.

En último lugar, reflexionando sobre la categoría de **evaluación** de la enseñanza de la EF, según el PEC, está muy presente dentro de las líneas educativas principales del centro otorgándole un papel esencial y especial dentro del proceso de E-A. Lamentablemente, se ha podido comprobar cómo lo expuesto en el PEC, no está reflejado en la programación, ni siquiera se ha observado que se esté llevando a cabo en la práctica, ya que como hemos

comentado, la evaluación se basa en un resultado final a través de un examen práctico que no tiene en cuenta el desarrollo cognitivo ni el afectivo-social del alumnado. Además, no hay evidencias de que se esté llevando a cabo una evaluación del propio proceso, como podría reflejarse en el apartado donde se expone si se realizan reflexiones y valoraciones finales al finalizar las sesiones (véase anexo 10).

Por otra parte, teniendo en cuenta las opiniones del alumnado, no se están teniendo en cuenta ni se les está interrogando acerca de sus pensamientos y satisfacción sobre lo acontecido en el proceso de E-A, poniendo en evidencia lo expresado en el PEC, donde indica que una parte de la evaluación consiste en hacer entrega de unos cuestionarios con el objetivo de conocer la satisfacción del alumnado del centro. No hay referencia alguna en la programación acerca de la evaluación, ni del proceso ni del alumnado, hecho que nos indica el nivel de compromiso y profesionalidad docente con la coherencia y responsabilidad didáctica en términos de evaluación de la asignatura y del alumnado. En parte, influenciada por la dirección del centro que, en ocasiones, obligan al profesorado a subir las notas del alumnado para, en mi opinión, evitar posibles reclamaciones y conflictos de intereses con las familias del alumnado. Este hecho, pone de manifiesto una de las grandes debilidades de la enseñanza de la EF en el centro educativo, la evaluación del área está condicionada por otros factores, que poco tienen que ver con la enseñanza de la EF. De esta manera, el alumnado, y sobre todo sus familias, más concretamente, tienen el poder de adecuar la enseñanza de sus hijos al gusto y semejanza de lo que ellos crean conveniente. Por lo que, en este sentido, la EF queda desplazada con respecto al resto de asignaturas en cuanto a su importancia dentro del modelo educativo del centro, siendo la evaluación de esta, una mera calificación, que en la mayoría de ocasiones es aumentado proporcionalmente en función de los intereses académicos del alumnado, quedando en el olvido, la evaluación del propio proceso y de los aprendizajes reales del alumnado. Francamente, sería injusto no señalar como una fortaleza la descripción e intención del proceso de evaluación que se muestra en el PEC, que tal y como se expone, se considera una herramienta fundamental para la enseñanza. En concreto, para su evaluación y posibilidad de cambio con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, tanto del proceso como del alumnado

| CATEGORÍAS | FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|--|---|---|
| Contribución e importancia de la EF | -Instalaciones e infraestructuras que dispone el centro para la práctica físico-deportiva. -Gran y variada oferta de actividades extraescolares físico-deportivas. | -No existe representación de la capacidad y competencia motriz. -No hay respuesta a las necesidades y retos sociales a los que puede contribuir la EF. -Desconocimiento generalizado de la utilidad real de la EF en el sistema educativo. -Dudosa organización y distribución horaria respecto a la EF, influida por recreos y otras áreas de conocimiento. |
| Intervención didáctica en la EF | -Adecuada ubicación del profesor durante la intervención didáctica. -Predisposición y manifiesta actitud del | -Intervención del profesor encaminada a la búsqueda del resultado y rendimiento, actuando como mantenedor de la disciplina. -Nula utilización de recursos y adecuación de los espacios. |

| | | |
|--|---|---|
| | profesorado hacia su trabajo y hacia el área de EF. | -Clima de clase poco motivador para el alumnado que derivan en actitudes negativas hacia la EF |
| Planificación y diseño de la EF | -Medios y recursos actuales disponibles por el centro para planificar y diseñar la materia acorde a las necesidades y realidad del contexto educativo y del alumnado. | -Escasa responsabilidad y profesionalidad docente en la planificación y diseño de la materia de EF. -Nula adecuación y secuenciación de los elementos curriculares. -Poca relación y coherencia entre el PEC y la programación docente del área. -Dudosa correspondencia de los documentos del centro con el marco normativo curricular vigente. |
| Evaluación de la EF | -Propuesta de evaluación del PEC. | -No existe la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluación y calificación del alumnado influenciada por la dirección del centro. -No se tiene en cuenta aspectos cognitivos ni socio-afectivos en la evaluación del alumnado. |

Tabla 5-Síntesis de debilidades y fortalezas detectadas en el análisis del proceso de E-A de la EF del Centro Educativo.

El centro educativo dispone de unas características idóneas para la realización del proceso de E-A de la EF, en cuanto a las características de su entorno, tanto natural como urbano, las instalaciones deportivas de las que dispone, y los medios y recursos tecnológicos más modernos y actuales. Sin embargo, para la utilización y el conocimiento del entorno natural cercano y próximo no existen proyectos educativos que generen y fomenten interacciones con el medio natural existente, por mucho que el centro educativo nos quiera hacer ver a través de unos plasmas que emiten imágenes plagadas de actividades físico-deportivas relacionadas con el medio natural. Ni siquiera el área de EF, desarrolla el currículum oficial, incumpléndolo, al no llevar a cabo el contenido de AFMN, expuesto en dicho currículum. Del mismo modo, estamos ante un marco incomparable para llevar a cabo el proceso de E-A en cuanto a modernidad e innovación tecnológica se refiere, ya que el centro presenta todo tipo de recursos a nivel de instalaciones y equipamientos materiales.

Las actitudes y la motivación del alumnado hacia la EF no son las más adecuadas para desarrollar el proceso de E-A, debido a que el alumnado valora el área como una asignatura que simplemente les ayuda a subir la media general. Además, no perciben los aprendizajes que desarrollan dentro de las clases, así como los objetivos de cada sesión, aspecto que les lleva a no comprender el sentido de la EF para su futuro o vida diaria. Por ello, el alumnado mantiene actitudes de rechazo y de escaso compromiso, no aptas para la práctica deportiva, reduciendo la participación en las clases de EF.

Reflexionando sobre el modelo educativo propuesto, en mi opinión, no aboga por la colaboración entre la administración educativa y el profesorado en el desarrollo del mismo. Tampoco le atribuye la responsabilidad del diseño y planificación de la puesta en práctica

del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de su intervención en la construcción de los aprendizajes del alumnado, ya que se marca de forma detallada las estrategias a seguir. Asimismo, se sobreentiende que el modelo de profesorado que se solicita no es el de un profesional crítico con capacidad para construir y definir las situaciones de aprendizaje, sino como un mero técnico que califique los aprendizajes.

Por último, a modo de conclusión, se ha llevado a cabo una reflexión de la coherencia del modelo educativo propuesto relacionándolo con los discursos de participación y rendimiento, anteriormente comentados, propuestos por Tinning (1996). En ellos, el autor advierte de la necesidad de distanciar los discursos de rendimiento de los discursos de participación en la EF. Aunque el modelo de enseñanza se presente como un enfoque basado en una Educación integral y globalizadora, lamentablemente, como se ha podido comprobar, la materia de EF no tiene todavía el reconocimiento oportuno. En especial, si prestamos atención a la nula contribución en los fines y competencias contempladas, que imposibilita una formación integral de la EF, y por lo tanto, la construcción de una sociedad mejor.

A mi juicio, todavía se trata de un modelo educativo academicista basado en la técnica más que en la práctica, diferenciando los aprendizajes prescindibles de los imprescindibles, organizado en áreas de conocimiento que responden a contenidos fragmentados de forma que puedan ser cuantificados para su evaluación. De esta manera se deja entrever cierta carga ideológica para dar respuestas a las necesidades del mercado y el capital, formando ciudadanos que se adecuen a las necesidades laborales y profesionales, más que a las necesidades sociales e individuales, comentadas en anteriores apartados.

Hay que reconsiderar que no solo se necesita la tecnología y el conocimiento para adquirir la posibilidad de transformar y cambiar el mundo, sino que además, para alcanzar las competencias y su excelencia, se necesita una formación en valores para contribuir a la sociedad. Hay que reflexionar acerca de un modelo curricular, político y social, muy atento a favorecer el ocio y el juego como promotor del comportamiento ético de la nueva ciudadanía, recuperando y poniendo a salvo de imposturas el valor de la dimensión moral de la educación (Palmero, Jiménez Martín y Jiménez, 2015).

En mi opinión, la EF, se encuentra ante una gran oportunidad de reivindicar su protagonismo, considerando un enfoque de intervención didáctica y pedagógico que aproveche su orientación mayoritariamente práctica a través del juego, con el fin de dar respuesta a una de las demandas sociales, el ocio; y por otro lado, respuesta a la necesidad marcada por la propia legislación, la cohesión social. El hecho de que todos los países de nuestro entorno cultural hagan formar parte a la materia de EF de los currículos escolares, presupone un reconocimiento social importante del papel que puede y debe jugar en la formación del alumnado, aunque todavía, en nuestro país, es insuficiente, si se tiene en cuenta el escaso tiempo lectivo asignado a la materia, de acuerdo con Hernández y Velázquez (2010).

La exposición de unas líneas de mejora de alguno de los puntos débiles se aborda desde dos puntos de partida: el primero consiste en acometer la tarea, por parte del profesorado del área de EF, de reflexionar y ser conocedor profundamente (profesionalidad y responsabilidad docente), de todos y cada uno de los elementos de su entorno y características, así como de los recursos y medios que forman parte del modelo educativo que el centro propone. Diseñar y planificar la EF de forma adecuada y contextualizada a la realidad existente con el fin de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF de calidad en la medida en el que el centro y sus posibilidades nos ofrecen. En este sentido, el desarrollo de relación y de comunicación con otros centros educativos cercanos de la zona para el beneficio de la convivencia social y mejora del proceso de E-A, que fomentará la cooperación y el desarrollo de programas escolares, cursos de formación del profesorado, charlas de interés comunitario, etc., entre los propios centros, aumentaría la importancia y la contribución del área, desde un punto de vista integral y global, tal y como propone el

centro. La competitividad que genera la lucha por conseguir clientes, es decir, alumnos/as, lamentablemente, es posible que no deje lugar a este tipo de planteamientos.

Por otra parte, otro punto de partida en cuanto a la intervención didáctica y su evaluación, es el entorno natural que el centro dispone, el cual, puede ofrecer infinitas posibilidades para la realización de actividades para el desarrollo de propuestas interdisciplinares, trabajo por proyectos, temas transversales como la educación ambiental, vial, del consumidor, formación en valores, y a su vez, crear hábitos saludables y de calidad de vida del alumnado del centro. La utilización y puesta en práctica del contenido AFMN a través de estrategias y metodologías de enseñanza modernas y actuales en relación con la propuesta ofrecida por el centro. Adecuando y aprovechando los recursos y medios electrónicos disponibles encaminadas hacia un aprendizaje significativo por parte del alumnado, desarrollando las capacidades cognitivas, motrices y afectivo-sociales de forma equitativa y fomentando el trabajo cooperativo y la participación. Este tipo de intervenciones pueden ser una propuesta innovadora, motivadora y significativa para el alumnado, de forma que renueve las actitudes hacia la EF, y sobre todo, incremente la calidad del proceso de E-A.

Por último, no puede olvidarse que, estos planteamientos de mejora respecto a la calidad de la enseñanza de la EF, referidos a la intervención didáctica, no serán posibles sin la colaboración de la comunidad educativa (política y administrativa), quien determina la organización y funcionamiento del nuestro sistema educativo. Asimismo, la responsabilidad del propio centro educativo para adecuar las condiciones adecuadas de intervención, deben mejorar aspectos de organización que eviten las interferencias –con otras etapas educativas compartiendo espacios- que tienden a darse durante el desarrollo de las clases, con el fin de centrar la atención en las posibles tareas de enseñanza durante la intervención didáctica.

E) DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UN RETO, PROBLEMA O SITUACIÓN QUE SE DESEARÍA SOLUCIONAR O MODIFICAR.

El propósito de este apartado es especificar de forma clara y concreta el reto, situación o problema al que se pretende dar respuesta –falta de motivación y de actitud hacia la EF- como objeto principal del trabajo. Asimismo, para mostrar la pertinencia y relevancia del reto, se complementan los pretextos que lo justifican aludiendo a las causas que lo motivan, indicando sus principales características. Por otra parte, una vez realizada la revisión bibliográfica y tras conocer el estado de la cuestión, se ha procedido a construir el marco teórico-conceptual que establece los conceptos más relevantes –motivación y actitud- del problema, situación o problema que se ha descrito. Al mismo tiempo, se han revisado y analizado los antecedentes, que han sido considerados más relacionados con la detallada situación.

E.1 IDENTIFICACIÓN Y CONCRECIÓN DE UNA SITUACIÓN-RETO O DESAFÍO PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Teniendo en cuenta la información obtenida se ha seleccionado como punto débil o aspecto a mejorar de la situación, *la falta de motivación y de actitud del alumnado hacia las clases de EF*. Para llevar a cabo la concreción de la situación-problema planteado se ha realizado una descripción y análisis, identificando la información relevante obtenida a través de las diferentes técnicas e instrumentos manejados en el apartado anterior: análisis documental, encuesta a los protagonistas y observación no participativa. Por todo lo expuesto, se reflexiona acerca de una aparente falta de motivación del alumnado hacia el área de EF, así como actitudes y comportamientos impropios, observados y constatados hacia la materia durante el periodo de prácticas de Máster. Este hecho, se considera que está contribuyendo a otorgar un escaso significado y utilidad a sus propios aprendizajes, limitándose solo a obtener una calificación, utilizada en la mayoría de las ocasiones para aumentar su media general del curso con respeto a la demás materias. De esta manera, se han seleccionado varias causas o factores que puedan influir a este desinterés y nula predisposición hacia la EF:

- Pobre imagen transmitida por parte de la dirección del centro restándole importancia a la materia, así como su escasa contribución a los fines educativos expresados en el PEC.
- Planificación y diseño de una programación del área de EF desactualizada e incoherente con el PEC y el currículo actual.
- Escasa percepción por parte del alumnado de los aprendizajes clave a los que puede contribuir el área para su formación integral.
- Intervención didáctica orientada a la búsqueda de rendimiento y resultado, poco significativa, monótona, sin tener en cuenta las necesidades, intereses y características del alumnado.
- Baja participación y escasa autonomía del alumnado en el proceso de E-A.

E.2 UBICACIÓN DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA EN UN MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y DE ANTECEDENTES

Con el objetivo de ubicar el centro de atención del trabajo en el ámbito del conocimiento dentro de un marco teórico-conceptual que contribuya a clarificar y definir la situación-problema y los términos que en él serán utilizados, se ha centrado en un grupo de trabajos cuyos autores mantienen en común un cierto interés por esclarecer los procesos internos del alumnado, y cómo éstos median en la conducta y aprendizaje del aula (Sicilia, 2003). El foco de atención ha sido el alumnado, y por ello se ha centrado en los estudios realizados dentro del ámbito escolar. De este modo, se presenta, mediante un mapa conceptual (véase ilustración 6), las temáticas que se han desarrollado y las interacciones entre los diferentes conceptos tratados, que generan un hilo conductor en el discurso posterior que se establece.



Ilustración 6-Mapa conceptual sobre las temáticas de estudio y su interacción.

E.3.1 MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Desde la perspectiva de comprender los procesos escolares atendiendo al punto de vista del alumnado, en 1995 del monográfico de la revista *Journal of Teaching in Physical Education*, es dedicado íntegramente al análisis de esta cuestión. Este documento aglutina una muestra de las investigaciones que, a inicios de los noventa, venían a centrar su foco de estudio en la forma en que el alumnado percibe y explica sus experiencias, durante los diferentes programas a los que el profesorado les somete.

En la aproximación realizada hacia el objeto de estudio del problema-situación encontrado, se toman como referencia el modelo teórico propuesto por Lee (1997) citado por Sicilia (2003), quien establece en dos grupos las diferentes variables mediacionales que explican las diferencias entre la enseñanza recibida y el aprendizaje alcanzado por el alumnado. En el primero, se encuentran incluidas las variables definidas por factores internos, entre las que se destacan: características propias del alumnado (sexo, edad); las experiencias vividas; y los conocimientos previos relacionados con la práctica de actividad física y deportiva. Dentro del segundo grupo, se encuentran las variables resultantes de una interacción social con el entorno, tomando como referencia las percepciones y actitudes del

alumnado, la motivación y atribuciones causales, y las expectativas de este sobre el profesorado. Dado el contexto educativo del trabajo, se centra en analizar las variables mediacionales determinadas por factores relacionales, poniendo especial atención en las actitudes del alumnado hacia la educación física y en la motivación contextual de los mismos.

El concepto *actitud* hace referencia bien a la “*postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo*”, o bien a una “*disposición de ánimo manifestada de algún modo*” (RAE, 2014) Aunque no se ha podido establecer una clara correlación entre las actitudes manifestadas verbalmente y la conducta manifiesta, se mantiene la convicción de que las actitudes son una importante causa de las conductas realizadas (Eiser, 1989).

Una definición más llana, expresada por Velázquez y Maldonado (2004), alude a las actitudes como: “*predisposición del pensamiento, del sentimiento y del comportamiento de un individuo hacia cosas, personas o situaciones determinadas en función del efecto que causen en dicho individuo*” (p.172). Al mismo tiempo exponen que “*toda actitud hacia algo o alguien implica un proceso de conocimiento y valoración, una motivación que orienta a la acción y una forma de conducta hacia ese algo o alguien*” (p.172).

Algunos autores como Bolívar (1992) afirmaron que eran: “*predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuestas de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencias a responder)*” (p.92). Desde esta afirmación otros autores/as también manifestaron que los componentes cognitivos eran aquel conjunto de creencias, valores, conocimientos o expectativas, relativamente estables en el tiempo y que eran en las que más puede incidir la educación (Grau y Prat, 2003)

Se entiende que las actitudes manifiestan tres componentes bien diferenciados e interrelacionados entre ellos, definiéndose éstos en tres categorías: afectivas (sentimientos y preferencias), cognitivas (opiniones y creencias) y conductas (acciones manifestadas o declaraciones de intento) (Hovland y Rosenberg, 1960, citado por Eiser, 1989). (Véase ilustración 7). Por tanto, se puede ver que existe un conjunto de distintos elementos que conforman el término de “*actitud*”.



Ilustración 7- Adaptado del modelo tridimensional de las actitudes (Rosenberg y Hovland, 1960 en Eiser, 1989).

Tal y como expresa Guitart (2002), “*las actitudes tienen características y funciones diversas*” (p.13), como por ejemplo las siguientes:

- Son decisivas en la personalidad del individuo.
- Incluyen antecedentes y respuestas que pueden ser cognitivos, afectivos y/o comportamentales.
- Se forman a partir de factores internos y externos del individuo.
- Son internas, individuales y adquiridas.
- Son específicas y contextualizadas.
- Tienden a organizarse en un conjunto aglutinador hasta llegar a un sistema de valores.
- Condicionan otros procesos psicológicos: formación de juicios sociales, procesamiento de la información, aprendizaje...
- Son concreciones de valores. Actitudes y valores se incluyen en el marco moral del individuo.

Por otra parte, aunque se debe hacer alguna referencia a la *“tendencia de las personas a organizar sus actitudes en estructuras internas consistentes que determinan comportamientos coherentes con las mismas”* (Velázquez y Maldonado, 2004, p.174), las actitudes pueden evolucionar, modificarse, desaparecer o ser sustituidas como consecuencia de sus reflexiones sobre los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales (Sarabia, 1992, p.143 citado por Velázquez y Maldonado, 2004).

Por lo tanto, las actitudes han de ser consideradas desde una perspectiva educativa como un potencial muy a tener en cuenta dentro los procesos cognitivo-sociales y del pensamiento del alumnado, dado los efectos profundos que pueden ejercer en la percepción del contexto educativo, de tal manera que el profesorado a través de la intervención pedagógica proporcione constantemente ocasiones sobre lo adecuado de sus actitudes y de sus conductas. En este sentido, a los efectos de este proceso de ubicación, entendemos por actitud, expresiones, predisposiciones o tendencias del alumnado para realizar determinadas acciones, manifestadas de forma afectiva, cognitiva o conductualmente, teniendo la capacidad de regular y educar dichas acciones en función del objeto de aprendizaje.

En cuanto al estudio de la atribución causal, lleva explícito la búsqueda de cómo las personas tratan de encontrar explicaciones causales a su conducta y la de otros, pero de forma general puede extenderse a la búsqueda de explicaciones de cualquier suceso dentro del ambiente social en el que se desenvuelve el estudiante (Eiser, 1989, p.193). Las dos principales teorías en las que se han apoyado los investigadores para analizar la motivación en EF, han sido la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991).

De esta manera, nuestro foco de atención es analizar los procesos motivacionales dentro de la Educación Física, centrado en el estudio de la motivación contextual, partiendo de las concepciones teóricas propuestas dentro de la TAD. Por lo que a continuación se han expuesto algunos apuntes conceptuales que han sido tratados en el marco del estudio acerca de esta teoría.

La TAD, según Moreno y Martínez (2006), *“es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales”* (p.4). La teoría analiza el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Por lo tanto, se entiende que –la TAD- examina el valor en

que las personas realizan sus acciones de forma deliberada. Moreno y Cervelló (2010) establecen que la teoría de la autodeterminación se ha construido a través de cuatro mini-teorías (Véase ilustración 8): teoría de la evaluación cognitiva que trata de explicar los factores externos para aumentar o disminuir la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985), teoría de la integración del organismo que establece que la motivación es un continuo, caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación (Deci y Ryan, 1885a), teoría de orientaciones de causalidad que trata de describir las diferencias individuales en las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado (Deci y Ryan, 2000), y por último, la teoría de las necesidades básicas (Deci y Ryan, 2000) donde tratan de aclarar el concepto de necesidades básicas y su relación con la salud psicológica y /o bienestar personal.



Ilustración 8-Esquema de las mini teorías que presentan en la TAD.

Esta teoría se centra en analizar el origen más o menos volitivo de las conductas realizadas por las personas, estableciendo diferentes tipos de motivación situados en un continuo de autodeterminación (Moreno, Sicilia y González-Cutre, 2011). A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa. (Véase ilustración 9). Para completar el modelo, cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc. A continuación, a modo de resumen, se describen los diferentes tipos de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002):

- **Desmotivación:** en un extremo del continuo de auto-determinación se encuentra la desmotivación. Se corresponde con la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Moreno y Martínez (2006), afirma que le correspondería al grado más bajo de autodeterminación. En este sentido, consideran cuatro tipos dentro de la desmotivación: una desmotivación relacionada con las creencias de capacidad/habilidad, un segundo tipo, resultado de las creencias del individuo, otra tercera variante relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo, y un cuarto tipo de desmotivación, relacionado con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar (Moreno y Martínez, 2006).
- **Motivación extrínseca:** está determinada por recompensas o agentes externos. Dentro de la Teoría de la integración del organismo, la investigación ha determinado cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. El primer tipo de motivación extrínseca es la regulación externa. La

conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas. Esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo. El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada. Este tipo de regulación está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (Moreno y Martínez, 2006). El tercer nivel de regulación dentro del continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan es la regulación identificada. La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente aunque la actividad no sea agradable (Moreno y Martínez, 2006). El último nivel de regulación es el de la regulación integrada. En este caso, la conducta se realiza libremente. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades. Los distintos tipos de regulación constituyen el llamado PLOC (Perceived Locus Of Causality), o locus percibido de causalidad, relacionado con el locus de control (externo o interno). Es normalmente medido a través de los diferentes tipos de razones (los motivos) para comprometerse en la conducta social por lo que se considera un indicador de los distintos niveles de autonomía en la conducta (Moreno y Martínez, 2006).

- Motivación intrínseca:** es aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa (Moreno y Martínez, 2006). Autores como Vallerand y cols. (1989, 1993) citados por Moreno y Martínez, (2006), plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca: motivación intrínseca hacia el conocimiento (el sujeto se compromete en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender), motivación intrínseca hacia la ejecución (el sujeto se compromete en la actividad por placer mientras intenta mejorar o superarse a sí mismo), motivación intrínseca hacia la estimulación (el sujeto se compromete en la actividad para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos).

| Conducta | | No autodeterminada ← | | | | → Autodeterminada | |
|---------------------------------|--|--|--|---|--|---|--|
| Tipo de motivación | Desmotivación | Motivación extrínseca | | | | Motivación intrínseca | |
| Tipo de regulación | Sin regulación | Regulación externa | Regulación introyectada | Regulación identificada | Regulación integrada | Regulación intrínseca | |
| Locus de causalidad | Impersonal | Externo | Algo externo | Algo interno | Interno | Interno | |
| Procesos reguladores relevantes | No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control | Obediencia Recompensas externas Castigos | Autocontrol Implicación ego Recompensas Internas Castigos | Importancia personal Valoración consciente | Congruencia Condicencia Síntesis con uno mismo | Interés Disfrute Satisfacción inherente | |

Ilustración 9-Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Para terminar con este apartado de marco teórico-conceptual, a los efectos de este proceso de ubicación del problema-situación detectado entendemos por motivación del alumnado hacia la Educación Física, el tipo de comportamiento originado por necesidades de autonomía, competencia y de relación concebidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física con el fin de contribuir a su desarrollo e integración personal, psicológica y social.

E.3.2 ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se han señalado algunas referencias dentro de las leyes educativas, que históricamente han tenido con el tratamiento de la actitud y de la motivación a través de la EF. En este sentido, -respecto al tratamiento de la actitud- se puede decir que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1992) fue la primera en contemplar entre sus finalidades educativas la formación y el desarrollo de actitudes, estableciendo en los currículos los correspondientes objetivos, contenidos y criterios de evaluación que ponían de manifiesto que actitudes deberían adquirir el alumnado al término de la etapa educativa. Tal hecho supuso un paso de gran importancia, al contemplar los valores y actitudes como contenido de E-A (Velázquez y Maldonado, 2004, p.186). Desde aquel entonces, la LOE (2006) y, ahora en la actualidad, la Ley de mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), también han hecho referencia y han hecho presentes la formación de valores y actitudes entre las finalidades de nuestro sistema educativo. En este sentido –de alusión a las actitudes en las leyes educativas- cabe destacar, la formulación de un grupo de objetivos, presentados en el currículo de enseñanza de la EF, que hacen referencia a las actitudes donde se puede apreciar la intencionalidad de promover la adquisición de actitudes críticas ante el tratamiento social que recibe el cuerpo y la actividad física, especialmente el deporte, así como el desarrollo de actitudes y valores de relación social (Hernández y Velázquez, 2010, p. 29).

En lo que se refiere al tratamiento de la motivación, la LOGSE (1990) hacía referencia a la motivación apuntando al profesor como el que debe ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado y facilitar recursos o estrategias variadas que permitan dar respuesta a las diversas motivaciones, intereses y capacidades que presentan los alumnos de estas edades. En este sentido, la LOE (2006), establece la motivación del alumnado como uno de sus principios dentro del sistema educativo español mientras que la LOMCE (2013), expone dicho término dentro de su preámbulo sugiriendo a la motivación del alumnado para acceder, de acuerdo con su capacidad, a los recursos educativos, en relación con las NTIC.

En esa misma línea de relación entre las actitudes y la motivación con la EF, y más concretamente con las AFMN, autoras como Santos (2002), argumentan que las AFMN juegan un papel importante desde el punto de vista educativo. Para la autora, la función educativa del medio se atribuye a la consideración de este como eje temático, como eje pedagógico y como recurso metodológico, lo que implica proporcionar una vivencia directa y una experiencia que permita el conocimiento del medio, al tiempo que posibilita la adquisición de su autonomía y la asunción de unos valores y actitudes sociales y relacionales (p.108). Otros estudios como el de Baena y Granero (2014), demuestran que es posible modificar la forma de pensar y actuar del alumnado con respecto al medio ambiente, incidiendo en su mejora y conservación. No obstante, indican que para que esto sea posible, es necesario que exista una intervención por parte del profesor, con un programa bien organizado. No obstante, para que esto sea posible, es necesario que exista una intervención por parte del profesor, con un programa bien organizado (p.31). En cuanto a la motivación, las AFMN reúnen una serie de requisitos que van a jugar un papel decisivo

desde el punto de vista motivacional, puesto que las preferencias de un sujeto a la hora de elegir un tipo de actividad física u otra estarán muy mediatizadas por algunos motivos de reconocimiento social, superación personal o percepciones de autoeficacia (Palmi y Martí, 1997). Este autor expresa que: “son experiencias que juegan un papel liberador para quien las practica, en el sentido de que le permiten desenvolverse, enfrentarse y adaptarse a situaciones en un medio muy diferente al habitual, cargado de elementos de incertidumbre” (p.152).

En general, algunos de los estudios mediacionales en el ámbito social de la EF han intentado comprender la forma en que el estudiante se concibe dentro del aula, cómo concibe la EF y las relaciones con sus compañeros. En este sentido, diversos estudios han centrado sus esfuerzos en identificar cuáles son los factores que los propios estudiantes muestran como significativos a la hora de influir positiva o negativamente sobre sus sentimientos hacia la EF (Sicilia, 2003). Sanmartín y Domenech (2006) y Moreno y Cervelló (2003), son diferentes autores con estudios sobre actitudes del alumnado. En sus resultados consideran que el grado de satisfacción respecto a la Educación Física se ve coartado por factores como el contenido del currículo, la práctica deportiva tanto del alumno como de su familia y amigos, el género del profesor y del alumno, la importancia que los alumnos conceden a la asignatura según las características del profesor, y la socialización del fenómeno físico-deportivo favorecida por los medios de comunicación.

En esta línea, el trabajo de Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003), en el que exponen la elaboración y aplicación del Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF), el cual va a ser adaptado en esta investigación, con objeto de analizar los intereses y actitudes del alumnado hacia diversos aspectos relacionados con la Educación Física, su organización y el profesorado que lo imparte. En el estudio se analizó una muestra de 934 escolares (492 varones y 442 mujeres), utilizando como variables independientes: el género del docente y del alumno, el tipo de centro (público/privado), el curso, clases de Educación Física a la semana, nota global y de EF en el curso anterior, la práctica deportiva del alumnado y de los padres. Entre las principales conclusiones obtenidas resaltamos que la actitud e interés favorables hacia la EF descienden a medida que los alumnos pasan de curso. También parece confirmarse que, a mayor número de sesiones de EF a la semana (3 sesiones), el alumnado valora más la asignatura y al profesor, cree en la utilidad de la EF para su futuro, se encuentra identificado con el profesorado y con la asignatura, considera que la organización de la asignatura concuerda con su forma de ver la EF y prefiere la práctica de las actividades físicas frente a otras actividades, en comparación con los alumnos que reciben menos sesiones a la semana.

En general, las conclusiones de estos trabajos apuntan que la visión del alumnado hacia la EF, como materia curricular, contempla una valoración inferior respecto al resto de *materias más académicas*. Dentro de la propia realidad del aula, las actitudes hacia los diferentes elementos del currículum de EF han sido también estudiadas. Al respecto, el contenido curricular parece ser una de las primeras determinaciones de la actitud del estudiante hacia lo que queremos hacer; sin embargo, todavía existen pocos estudios sobre los diferentes efectos que produce la variación curricular (Sicilia, 2003).

Un trabajo más actual, realizado por Doménech y Sanmartín (2006), en el que estudian las actitudes hacia los contenidos de la EF y la conducta del profesorado y alumnado en centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana, a partir de una adaptación del un cuestionario de actitudes del alumnado hacia la conducta del profesorado y los contenidos del programa de EF, de Luke y Cope (1994) se concluye que las actitudes del alumnado, en general, son positivas tanto hacia la EF como hacia el profesorado. Las actitudes de los alumnos hacia la conducta del profesor/a de EF han sido positivas tanto a su preparación profesional como a la capacidad de explicar la materia y ayudar a los alumnos. En cuanto a las actitudes de los alumnos hacia el contenido de la EF, los resultados son también, en general, muy positivas, resaltando el disfrute de los alumnos en

las clases de EF, su satisfacción por la variedad de juegos y actividades que les proponen en las clases, y su deseo de que en la calificación de la asignatura también se incluyan las actitudes positivas y el esfuerzo como valores a considerar por parte del profesor/a. Por último, señalar en este estudio, el resultado mostrado y tenido en cuenta como actitud negativa, ha sido respecto a la elección de las actividades, dando a entender que existe cierta imposición por parte de los profesores.

Por otro lado, existen bastantes investigaciones que han tratado de analizar la práctica de la EF desde la perspectiva de la TAD, utilizando diferentes puntos de vista. A continuación se exponen alguna de las principales investigaciones que se relacionan con el objeto de estudio del presente trabajo. En este sentido, uno de las primeras investigaciones al respecto, Ryan y Connel (1989) citados por Moreno y Cervelló (2010), proporcionan una evidencia a través de un estudio, en el cual, preguntan a niños acerca de sus razones para hacer el trabajo de la escuela. Los datos mostraron que las escalas de introyección, identificación e intrínsecas, formaban un modelo y se ordenaban en una dimensión de autodeterminación. Además, encontraron que los estilos más autodeterminados (identificación y motivación intrínseca) se correlacionan positivamente con el placer, el esfuerzo en las clases y la percepción en un contexto de clase a favor de la autonomía, mientras que los estilos menos autodeterminados se correlacionan con la ansiedad.

Más tarde, Goudas, Biddle y Fox, (1994), desarrollaron las Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC), adaptando el cuestionario de Auto-Regulación de Ryan y Connel, (1989), para medir la regulación externa, introyección, identificación y motivación intrínseca. El estudio se centró en examinar las relaciones de la percepción de autonomía, competencia percibida y orientaciones de meta con respecto a la motivación intrínseca en dos actividades de educación física diferentes realizadas por estudiantes escolares de entre 12-14 años. Los resultados mostrados reflejan que hay diferencias de motivación dependiendo del tipo de actividad en relación a las diferentes percepciones de autonomía. Existe una relación positiva de la competencia percibida con la motivación intrínseca, tan solo en una de las actividades planteadas, mientras, que existen relaciones positivas de motivación intrínseca en relación a la percepción de autonomía y orientación a meta en ambas actividades.

Según Ferris, González-Cutre y Sicilia (2015), para medir la motivación de los estudiantes hacia sus clases de EF, el instrumento de referencia ha sido la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) de Goudas, Biddle y Fox (1994). En España, la PLOC fue adaptada por Moreno y Chillón (2009). Vlachopoulos et al. (2011) citado por Sicilia (2003), propusieron recientemente como dirección futura para la investigación, la necesidad de incorporar la regulación integrada dentro de la PLOC para valorar en qué medida la importancia de participar en Educación Física puede estar en congruencia con los valores y necesidades de los estudiantes.

En un análisis con 21 artículos de investigación, Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith y WANG (2003) citado por Moreno y Cervelló (2010), se expone la existencia de un continuo de autodeterminación de la regulación externa a la identificación vía introyección. Dicho continuo se muestra independiente de la desmotivación y la motivación intrínseca, coincidiendo con la TAD entre la interiorización y los procesos intrínsecamente motivados. Así mismo, también se expone que encontraron que los efectos de la competencia percibida sobre las intenciones variaban según el PLOC, de modo que la competencia percibida influía en las intenciones vía motivación intrínseca hacia la estimulación, introyección y desmotivación.

Para finalizar, y omitiendo muchos otros trabajos imposibles de incluir como consecuencia de la excesiva extensión que supondría para este documento, se permite concluir con alguno de los trabajos más actuales que muestran relación con nuestro objeto de estudio sobre esta cuestión. En el contexto español, Moreno, Llamas y Ruiz (2006), a través de un trabajo en las clases de EF midieron la motivación del alumnado hacia la EF, así como la

valoración de los alumnos de la importancia y utilidad de la EF. En los datos mostrados, obtuvieron tres perfiles motivacionales, denominados, “perfil autodeterminado”, “perfil no autodeterminado”, y “perfil con motivación intermedia”. El “perfil autodeterminado” mostró puntuaciones altas en motivación intrínseca, percepción del clima de tarea y satisfacción de las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación con los demás, así como puntuaciones bajas en desmotivación. Este grupo, presentaba valores más elevados en práctica deportiva extraescolar e importancia concebida a la EF. El “perfil no autodeterminado”, reflejo sus valores más altos en la percepción de un clima ego y en la desmotivación, siendo la motivación intrínseca y extrínseca bajas. Este grupo, era el que menos practicaba actividad física de forma extraescolar y el que menos valoraba la EF. El “perfil con motivación intermedia”, reflejo puntuaciones medias en motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación, así como una baja satisfacción de las necesidades de relación.

A partir de los antecedentes citados hasta aquí, se ha pretendido dejar patente la gran inquietud social que los procesos mediacionales del alumnado suscitan hoy en día en todos los entornos educativos. Este aspecto promueve y sostiene el punto de inicio de la elaboración de una propuesta contextualizada para fomentar el desarrollo de los procesos cognitivo-sociales, en concreto las actitudes y la motivación hacia la EF, que como se ha comprobado, están muy presentes en la realidad práctica y cotidiana del área de EF, y como estos median en la conducta y aprendizaje en el aula.

F) ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CONTEXTUALIZADA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

El enfoque de este apartado está orientado a presentar una propuesta contextualizada, (curricularmente hablando) como medio de mejora de la debilidad detectada, avalada en anteriores apartados, para su puesta en práctica en el ámbito de la EF dentro del centro escolar analizado. La propuesta se presenta a partir de una serie de principios de actuación que han sido constituidos como pilares básicos para su estructura y guía, donde se detalla la importancia del reto que se pretende dar respuesta, partiendo de la conceptualización y fundamentación de los elementos y naturaleza que la conforman. Junto a ellos, la descripción, clara y precisa, del contexto curricular en el que se va a situarse la propuesta, que ayudará al lector a sentar y comprender las bases de la propuesta. De esta manera, la concreción, seguimiento, evaluación, y valoración final de la propuesta se originan y se fundamentan en la reflexión inicial y contextualización curricular de la propuesta.

F.1 REFLEXIÓN INICIAL SOBRE LA RELEVANCIA SOCIAL Y CURRICULAR DE LA PROPIA SITUACIÓN Y DE LA PROPUESTA DE MEJORA

La propuesta que se presenta tiene como principal activo la participación continua del alumnado en todo el proceso de E-A, significando y dotando de sentido a la práctica, y con ello, al área de EF. Se pretende responder a la situación de debilidad encontrada, en referencia a las actitudes y motivación del alumnado hacia la EF. Sin embargo, la validez o potencial educativo que pueda generar ha estado condicionado, en gran medida, por el tipo de actividades que más interesan y atraen al alumnado. En este sentido, las actividades que han sido diseñadas se encuentran enmarcadas dentro de bloque de contenidos de AFMN. La propuesta ha sido diseñada y orientada más hacia el proceso que hacia el resultado, donde se incentiva prioritariamente, el cómo se realiza las diversas actividades desde todas sus connotaciones –conceptual, procedimental y actitudinal-, que el hecho de que se consigan sin más. Además, la utilización de varios recursos como la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, y de estrategias metodológicas a través del empleo de mecánicas del juego como la gamificación, posee una elevada significatividad para el alumnado adolescente y forman parte de su cotidianidad.

Previo a la exposición y concreción de la propuesta de mejora de la situación (debilidad detectada en el centro), se establece un marco conceptual con el fin de acercar al lector a la comprensión de algunos de los conceptos que se consideran más relevantes para el desarrollo y fundamentación de la propuesta.

En la actualidad, nos encontramos con un sinfín de propuestas de actividades físicas y deportivas para realizar en la naturaleza. El auge vivido en las últimas décadas en este tipo de actividades se ha producido con tanta celeridad que algunos contextos, como el educativo, no han sido capaces de adaptarse a este aluvión de posibilidades (Parra, 2001). En algunos trabajos pioneros en este ámbito (Baena y Granero, 2013; Baena, Granero, Pérez, Bracho y Ortiz, 2012), se comprueba cómo el alumnado, tras participar en AFMN en la EF, mejoran en muchos aspectos, entre ellos la competencia, la motivación y la satisfacción. En este sentido, un último trabajo realizado sobre este ámbito expone que: *“la utilización de AFMN ayuda a mejorar las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y la satisfacción/diversión, dándose una predicción positiva en este sentido”* (Baena y Granero, 2015. p.12). Es probable, que parte de este aumento en

motivación, pueda venir inducida por el interés que presentan estos contenidos (Granero, Baena y Martínez, 2010) o bien en el aumento de la autonomía en las tareas de clase hacia estos alumnos (Baena, Granero, Sánchez y Martínez, 2013), propios de estas actividades.

Santos (2003) diferencia tres denominaciones dentro de las AFMN. La primera se puede denominar deportes en la naturaleza y está vinculada al ámbito de rendimiento. La segunda, actividades y deportes de aventura, busca la vivencia de nuevas sensaciones, en la línea de huir de lo cotidiano y ocupar el tiempo libre de una manera activa y diferente, con un alto componente creativo. La tercera son las actividades en el medio natural (naturaleza), vinculadas a lo educativo, desde un punto de vista integral, desde la globalidad, transversalidad e interdisciplinariedad. Como docente, me inclino por una opción en torno a la tercera denominación, donde se puede integrar la educación ambiental al eje principal de trabajo. Las posibilidades de las AFMN son valoradas por su influencia en la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Deben considerarse los tres ámbitos puesto que cada uno por sí sólo no es capaz de satisfacer todas las necesidades de aprendizaje (Arribas, 2003). Ante la situación tan incierta que tenemos en el mundo que vivimos, se hace necesario que la escuela eduque favoreciendo situaciones en las que el alumnado crezca en autonomía para afrontar con garantía los cambios que irán surgiendo, como expresan Santos y Martínez (2007).

La propuesta de mejora de la enseñanza a través del contenido de AFMN, se ha llevado a cabo por medio de estrategias y recursos metodológicos que poseen un gran atractivo entre la población adolescente, propiciando una elevada motivación, lo que ayudará a potenciar el aprendizaje del alumnado. En este caso, se ha tratado de utilizar mecánicas propias de los juegos, en concreto, la utilización de los juegos de rol o videojuegos como recurso educativo. Este concepto se denomina “gamificación”, y trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido, potenciar la creatividad de los individuos (Marín, 2015). Estos ingredientes incorporados al proceso de E-A generan en el alumnado una sensación de control y asunción de responsabilidad que les acerca a la oportunidad de poder sustituir el habitual objetivo de construir aprendizajes para aprobar, por el de la simple búsqueda del aprendizaje (Pérez, Rivera y Triguero, 201x). A través de este recurso o estrategia, el alumnado puede incrementar su tiempo de dedicación a la propuesta diseñada por el docente, así como su predisposición psicológica hacia ella (Kapp, 2012; Zichermann y Cunningham, 2011). Kapp (2012, p. 10) señala que se trata de utilizar las mecánicas del juego, su estética y sus estrategias para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Melchor (2012, p. 104), desarrolla que el proceso de gamificación se caracteriza por tener unos objetivos claros que cumplir a corto plazo a fin de conseguir la meta final, una estructura en niveles de complejidad, un posicionamiento frente a otros usuarios (alumnado) según su progreso en el juego. Un estudio de Monguillot, González, Zurita, Almirall y Guitert (2015) establece como la consecución de retos gamificados aumenta el compromiso y el rendimiento del alumnado por la práctica física. Este aspecto es de suma importancia si se tiene en cuenta que uno de los retos más importantes de la EF del siglo XXI es educar al cuerpo para toda la vida, tal y como nos presenta el currículo (LOE, 2006). Otro aspecto destacable del estudio, ha sido la valoración realizada por el alumnado sobre los diferentes retos planteados por el profesorado en la unidad. Los retos más atractivos han sido los que implican la interacción con otros compañeros de forma cooperativa, aquellos que enfatizan en el componente emocional, los que utilizan las TIC y por último, han destacado la potencia educativa de los retos que transfieren el conocimiento más allá del aula de forma personalizada (Monguillot et al. 2015).

El fin último de esta propuesta es la búsqueda hacia una EF, útil y funcional, a través de la identificación de escenarios relevantes que den soporte a la contextualización de los aprendizajes del alumnado, que le capaciten, una vez supere la enseñanza obligatoria, para

tomar la decisión de practicar actividad física y deporte en su tiempo libre, como práctica de ocio y salud. Además, se pretende que el alumnado a través de la práctica de numerosas actividades físico-deportivas, establezca relaciones culturales y adquiera una cultura general deportiva, en un contexto diferente como es la naturaleza, que le permita formar parte, como participante o espectador, desde una perspectiva más técnica que le otorgue la posibilidad de realizar esta actividad de forma autónoma, segura y responsable, y desde una perspectiva crítica del tratamiento, en ocasiones negativo, mercantilista o machista de la actividad física y del deporte por parte de los medios de comunicación. También, puesto que coincide plenamente con las necesidades formativas a las cuáles se enfrenta la escuela y el mundo laboral actual, la propuesta de AFMN a través de la gamificación se considera muy propicia para responder a las necesidades que numerosos estudios sostienen de la escuela del siglo XXI como desarrollar habilidades sociales de interrelación con los demás y de autocontrol emocional (Bisquerra, 2003), integrar la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje (Prensky, 2011), personalizar la enseñanza (Gerver, 2012), combinar diferentes ambientes y entornos que van más allá del aula (Acaso, 2013) y fomentar el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013), citados en Monguillot et al. (2015).

La innovación no proviene del juego como único eje pedagógico, recurso didáctico muy común en las clases de EF, sino de las propias mecánicas del juego, así como del aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles en el centro para el desarrollo y seguimiento del proceso de E-A. Con esto, se pretende que se generen las estrategias necesarias para influir y motivar al alumnado hacia los objetivos planteados, siendo el contenido académico (AFMN), el motor principal que impulse las mecánicas del juego. En este sentido, se han marcado como objetivos:

- Impulsar la satisfacción del alumnado a través de la participación continua en el proceso de E-A.
- Favorecer un mayor arraigo por la práctica físico-deportiva a través de la orientación hacia el proceso más que al resultado,
- Incentivar prioritariamente la realización de las actividades con planteamientos que requieren capacidades muy diversas
- Propiciar un conocimiento teórico-práctico que favorezca la autonomía y conciencia crítica del alumnado, sobre la actividad físico-deportiva en cuestión.
- Promover la participación activa del alumnado en el proceso de E-A, haciendo hincapié en la búsqueda del significado de aquello que hacen, para que todos tengan posibilidades de éxito.
- Reforzar un recurso de gran valía como la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, utilizando diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en diferentes soportes una vez tratada, favoreciendo este uso como un elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

F.2 CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

La propuesta de mejora (diseño de una unidad didáctica) que a continuación se expone, lleva por título “Bici-tour”, a través de la cual, se ha pretendido que la bicicleta de montaña se convierte en un instrumento para la formación integral del alumnado. El desarrollo de un nivel de habilidad con la bicicleta que permita al alumnado sentirse competente y disfrutar de

su participación con esta actividad física para desenvolverse en el medio, urbano y natural, puede ser una de las mejores armas, para dar respuesta a uno de los retos sociales actuales: combatir el sedentarismo, el sobrepeso y la obesidad existente entre los adolescentes españoles, tal y como refleja el currículo de enseñanzas mínimas en la introducción del área de EF (Real Decreto 1631/2006 para la ESO, p.710).

Las actividades en bicicleta programadas dentro de esta unidad didáctica (UD), además de ser gran ayuda para trabajar lo anteriormente expuesto, van a permitir adquirir conocimientos y destrezas para desenvolverse en el medio, adoptando las medidas necesarias y de protección para manejarse con autonomía, confianza y responsabilidad, tanto en entornos urbanos como naturales, valorando, respetando y disfrutando del patrimonio natural y cultural.

La siguiente UD está encuadrada en el segundo ciclo de la etapa de ESO, en concreto, en el 4º curso. La elección de este curso ha sido realizada debido a que se considera una edad óptima, con los conocimientos y habilidades adecuadas –referidas a la orientación en el medio, dosificación de los esfuerzos, actitudes de respeto y trabajo en equipo, etc.- para llevar a cabo este tipo de actividades, que conllevan una gran carga física, cognitiva y actitudinal para desenvolverse en el medio a través de la bicicleta con seguridad y autonomía. Además, las actividades en bicicleta conllevan ciertas técnicas y riesgos a tener en cuenta para su manipulación y utilización. En este sentido, el alumnado de 4º, ha ido adquiriendo la madurez; física, cognitiva y actitudinal, durante el resto de cursos de ESO, consolidando los conocimientos y habilidades necesarias y relacionadas para la puesta en práctica de este tipo de actividades. Está relacionada con el bloque de contenidos AFMN agrupando conceptos, habilidades y actitudes referidas a la realización de recorridos por el entorno con seguridad y contribución a la conservación del medio. Se pretende llevar a cabo al comienzo del tercer trimestre, siendo la quinta de seis unidades didácticas programadas para impartir durante el curso (véase ilustración 10). Esta ubicación es debido a varios razones: es el momento del año donde las condiciones meteorológicas son más idóneas para su realización, y la cercanía en el tiempo del viaje final de etapa programado por el centro educativo, el cual se aprovechará para llevar a cabo actividades en bicicleta programadas y diseñadas por el alumnado.

1. Academia Warm-up-11 sesiones

2. Crossfit: Condición Física y Salud-12 sesiones

3. Parkour: Expresión Corporal-12 sesiones

4. Deportes de Raqueta:Juegos y Deportes-12 sesiones

5. Bici-tour: Medio Natural-12 sesiones

6. Galaxia Olimpica: Libre elección-11 sesiones

Aunque esta UD se desarrolla a través de contenidos del bloque de AFMN, se cree que, de forma colateral, repercute sobre los otros tres bloques de contenidos a través de: conocimiento de otras habilidades deportivas y habilidades deportivas específicas relacionadas con el uso de la bicicleta como el ciclismo, conocimiento de los efectos de la actividad física sobre el organismo y la salud a través de la práctica de actividades en bicicleta y valoración del uso de la bicicleta como manifestación artística y cultural a través de la reflexión crítica del uso y posibilidades de la bicicleta en la sociedad. Al mismo tiempo, también se incide en otros temas transversales como son la Educación Vial y la Educación Ambiental, ya que se pretende, por una parte, inculcar al alumnado el sentido de la responsabilidad en la conducción de bicicletas a través del conocimiento de las normas, señales y consejos referentes a la conducción, y por otra parte, en el conocimiento de las normas y usos del entorno a través de la actividad física que contribuyan a la conservación del medio natural.

Por último, destacar que se pretende desarrollar a través de una progresión en los métodos y técnicas de enseñanza encaminado hacia la máxima autonomía del alumnado. La novedad como recurso didáctico será la introducción de temáticas, mecánicas y componentes propias de los juegos de rol o videojuegos a través de la gamificación (Gallego, Molina y Llorens, 2014). En este caso, el alumnado es participe activamente de su aprendizaje, emulando a un ciclista dentro de una gran ruta en bicicleta–temática del juego-, teniendo que superar varias etapas, individualmente y en equipo, a través de retos que se ven reflejados en clasificaciones –mecánicas del juego-, motivado y guiado por diferentes niveles e insignias –componentes del juego-(véase anexo 11).

El desarrollo y puesta en práctica de esta propuesta de mejora, a modo de unidad didáctica, está relacionada y contextualizada curricularmente con los siguientes elementos del currículo:

- Objetivos de etapa (LOE, 2006):
 1. Conocer los rasgos que definen una actividad Física saludable y los efectos beneficiosos que esta tiene para la salud individual y colectiva.
 5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.
 6. Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación.
 10. Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social.
- Contenidos (LOE, 2006):
 - Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural.
 - Participación en la organización de actividades en el medio natural de bajo impacto ambiental, en el medio terrestre o acuático.
 - Realización de las actividades organizadas en el medio natural.
 - Toma de conciencia del impacto que tienen algunas actividades físico-deportivas en el medio natural.
- Criterios de evaluación (LOE, 2006):

Tal y como expone Hernández (2010), en su análisis crítico del currículo de EF en la ESO, no se aprecian criterios de evaluación con respecto al 4º curso que apunten a las AFMN. De

este modo, se señalan varios criterios de evaluación como referencia para el ámbito de las AFMN, a partir de un currículo elaborado para el curso elegido (anexo 12).

1- Interpretar las características del entorno utilizando pertinentemente las habilidades de adaptación al mismo, valorando las actividades físico-recreativas en el medio natural como medio de mejora de la salud y la calidad de vida,

2- Emplear técnicas que permitan desenvolverse en el medio, tanto para situarse como para desplazarse en los diferentes entornos de práctica.

3- Comportarse respetuosamente con el medio natural, desarrollando las actividades físicas en la naturaleza con autonomía y confianza, atendiendo a las medidas de seguridad y protección necesarias establecidas.

4- Planificar, experimentar y evaluar actividades en el medio natural atendiendo a su impacto medioambiental.

A continuación se presenta una tabla (véase tabla 6) en la que se muestra la relación de la UD con la propuesta de elementos curriculares elaborados para el curso.

OBJETIVOS DE CURSO

1. Conocer las características del medio natural ,y de adaptación al mismo así como las diferentes actividades físico-recreativas que se desarrollan en él, valorando las posibilidades que se ofrecen para la ocupación del tiempo libre en la naturaleza como hábito saludable y de calidad de vida
2. Desarrollar actividades organizadas en el medio natural que nos permitan desenvolvernos en el medio, valorando, respetando y disfrutando del patrimonio natural y cultural
3. Adoptar las medidas de seguridad y protección necesarias para desenvolverse con autonomía y confianza en entornos naturales realizando actividades físico-recreativas de bajo impacto ambiental contribuyendo a la conservación y mejora del medio ambiente
4. Planificar y realizar actividades en la naturaleza tomando conciencia del impacto que tienen algunas actividades físico-deportivas en el medio natural.
- 5.

CONTENIDOS DE CURSO

- A. Aspectos básicos del medio natural y de adaptación al mismo, así como las diferentes formas para ocupar el tiempo libre en la naturaleza.
- B. Nociones básicas sobre actividades que nos permiten desenvolvernos en el medio: cicloturismo, marchas,... etc.
- C. Conocimiento de las medidas de seguridad, conservación y protección del medio natural.
- D. Aspectos generales a considerar en la organización de actividades en el medio natural (elección del lugar, gestiones administrativas, recursos e instalaciones,...etc.).
- E. Investigación sobre actividades para la ocupación del tiempo libre en la naturaleza en el entorno más cercano y práctica de actividades de adaptación al medio natural.
- F. Experimentación de técnicas básicas que nos permitan desenvolvernos en el

- medio: cicloturismo y orientación.
- G. Participación en actividades de sensibilización y educación ecológica.
 - H. Planificación, experimentación y evaluación de actividades.
 - I. Disposición por conocer nuevas formas de ocupar el tiempo libre y conocer otros entornos distintos a los habituales.
 - J. Valoración, respeto y disfrute del patrimonio cultural y natural.
 - K. Aceptación de las normas de seguridad y de protección en la realización de actividades.
 - L. Responsabilidad en la organización, realización y evaluación de actividades.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Interpretar las características del entorno utilizando pertinentemente las habilidades de adaptación al mismo, valorando las actividades físico-recreativas en el medio natural como medio de mejora de la salud y la calidad de vida,
2. Emplear técnicas que permitan desenvolverse en el medio, tanto para situarse como para desplazarse en los diferentes entornos de práctica.
3. Comportarse respetuosamente con el medio natural, desarrollando las actividades físicas en la naturaleza con autonomía y confianza, atendiendo a las medidas de seguridad y protección necesarias establecidas.
4. Planificar, experimentar y evaluar actividades en el medio natural atendiendo a su impacto medioambiental.

COMPETENCIAS

| | | |
|---|--|--|
| Conocimiento e interacción con el mundo físico. | Uso responsable de los recursos naturales. | Capacidad de desenvolverse en el espacio y resolver problemas a través del uso de la bicicleta. |
| | Cuidado del medio ambiente. | Capacidad para colaborar en el uso responsable del medio natural a través de las actividades en bicicleta. |
| | Protección de la salud individual y colectiva. | Capacidades técnicas, habilidades y actitudes que permitan un comportamiento vial seguro para el propio individuo y para la comunidad. |

TEMAS TRANSVERSALES

- Educación ambiental: normas, consejos y recomendaciones para circular en bicicleta en el medio natural.
- Educación vial: reglamento general de circulación que afectan al uso de la bicicleta.

Tabla 6-Relación de la UD con la propuesta de elementos curriculares elaborados para el curso.

F.3 CONCRECIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN Y DE SUS OBJETIVOS

Las sesiones de esta UD están organizadas según su funcionalidad en cinco tipos (Introducción y motivación al tema, desarrollo del tema, recapitulación de aprendizajes, ampliación del contenido y evaluación). Para ello se han elaborado doce sesiones de una duración estimada no superior a una hora, salvo algunas sesiones que excederán esta duración debido a su desplazamiento o finalidad. Una sesión de introducción y motivación al tema, ocho sesiones para llevar a cabo el desarrollo del tema, una sesión de recapitulación de aprendizajes claves, una sesión de ampliación en referencia a la atención a la diversidad y una última sesión de evaluación. Cada sesión, a su vez, contiene actividades previstas que se encuentran estructuradas en tres partes. La primera parte es la de presentación, que unos casos se llevara a cabo en el aula y otros en el lugar de práctica. En ella, se explica al alumnado el propósito de la sesión, el tipo de actividades que van a realizar, así como las relaciones y contribuciones de los aprendizajes de la sesión con la sesión anterior. En la parte principal se trabajan actividades propias de la puesta en acción de los contenidos a trabajar. Por último, en la parte de reflexión, se pretende que se analice de forma crítica sobre las tareas realizadas haciéndose explícitos los aprendizajes obtenidos y las dificultades que han podido surgir (Hernández y Velázquez, 2010).

Para hacer más comprensible la exposición de la concreción de cada una de las sesiones, se ha realizado tabla que recoge la temporalización de las sesiones, al mismo tiempo en el que se precisa la secuenciación y progresión de los aprendizajes, métodos de enseñanza, y elementos curriculares que se pretende trabajar en cada una de ellas (véase tabla 7). Además, se ha elaborado una “ficha de sesión”, en la que se precisan las tareas de enseñanza-aprendizaje de dos sesiones pertenecientes al desarrollo del tema y una perteneciente a la última sesión de evaluación (véase anexo 13)

| Sesión | Función | Objetivos didácticos | Contenidos didácticos | Competencias (dimensiones) |
|---------------------------|--------------|----------------------|-----------------------|---|
| 1-Prologo | Introducción | 1 | a), i) , t) | Protección de la salud individual y colectiva |
| 2-Llano | Desarrollo | 2 | b), c), j), t), u) | Protección de la salud individual y colectiva |
| 3-Llano | Desarrollo | 2 | b), c), j), t), u) | Protección de la salud individual y colectiva |
| 4-Llano | Desarrollo | 3 | c), d), k), t), u) | Protección de la salud individual y colectiva |
| 5 Llano | Desarrollo | 3 | c), d), k), t), u) | Protección de la salud individual y colectiva |
| 6- Montaña | Desarrollo | 4 | e), m), t) , v) | Uso responsable de los recursos naturales. |
| 7- Montaña | Desarrollo | 5 | f), n), t) , w), | Cuidado del medio ambiente. |
| 8-Contrareloj por equipos | Desarrollo | 6 | g), o), t) , u) | Cuidado del medio ambiente. |

| | | | | |
|-----------------------------|----------------|---|---------------------|--|
| 9- Reina | Complementaria | 7 | p), t), v), w) y x) | Cuidado del medio ambiente. Uso responsable de los recursos naturales. Protección de la salud individual y colectiva |
| 10-Jornada de descanso | Ampliación | 8 | h), r), t), u), y) | |
| 11- Contrarreloj individual | Refuerzo | 8 | c), q), t), u) , z) | |
| 12-Paseo de la victoria | Evaluación | 1 | c), s) , t) | |

Tabla 7-Concreción de las sesiones

Para llevar a cabo la planificación y ordenación de los recursos materiales a utilizar en la UD, con el fin de ayudar a la actividad docente del profesorado, se ha empleado la clasificación de los materiales curriculares en EF para la puesta en práctica de las diferentes sesiones, en la que se distinguen tres grandes grupos (véase tabla 8): a) los materiales impresos dirigidos al profesorado, al alumnado y a las familias; b) los recursos materiales procedentes del entorno e infraestructura; y c) los medios audiovisuales e informáticos. Esta clasificación ha sido tomada como referencia de la desarrollada y expuesta por Devís y Peiró (2004).

| | | |
|----------------------------|---------------------------|---|
| MATERIALES IMPRESOS | Para el profesorado de EF | -Lista de control -Guía Proceso de gamificación |
| | Para el alumnado | -Mapa conceptual de aprendizajes -Dossier de técnicas de conducción manejo y dominio de la bicicleta. -Manual de la bicicleta: componentes, mantenimiento y cuidado, y mecánica. -Reglamento general de circulación que afectan al uso de la bicicleta. -Normas, consejos y recomendaciones para circular en bicicleta en el medio natural. -Guía para el diseño de rutas y circuitos de actividades en bicicleta. Libro Bicitren. 21 recorridos para bicicleta de montaña utilizando el tren como medio de transporte (2ª edición). -Modalidades, categorías y reglamento de ciclismo adaptado para personas con discapacidad física. -Criterios e instrumentos para evaluar |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| RECURSOS MATERIALES | | destrezas y habilidades con la bicicleta. -Hoja de registro |
| | Para la familia | -Notas -Autorizaciones y permisos para la realización de actividades complementarias. |
| | Material fungible | -Bolígrafos -Folios |
| | Materiales para la práctica físico-deportiva | -Indumentaria: chándal o maillot, casco y chaleco reflectante. -Conos y pivotes (10 de cada uno aproximadamente). -Bicicletas de montaña -Maillot (4) -Bidones (uno por cada alumno). -Bicicletas manuales (5 aproximadamente cedidas en préstamo por entidades). -Bicicleta tándem (entre 3 y 5 aproximadamente alquiler o préstamo de entidades). -Círculos y bandas de goma (10 de cada una aproximadamente). -Pelotas pequeñas (10 aproximadamente). -Aros de diferentes tamaños (15 aproximadamente). -Herramientas necesarias para el ajuste y reparación de las bicicletas: alicates, llaves tipo <i>Allen</i> , tronchacadenas, desmontables, llave inglesa, bomba de inflar, parches y pegamento). -Utensilios para el mantenimiento y cuidado de la bicicleta (jabón, desengrasante, esponja, cepillo, trapos y lubricante). |
| MATERIALES TECNOLÓGICOS | Instalaciones y equipamientos | -Patio -Gimnasio -Pistas polideportivas |
| | Interactivos | -Móvil -Ordenador portátil |
| | Icónicos | -Proyector -Pizarra portátil |
| | Acústicos | -Altavoz portátil |

Tabla 8-Materiales curriculares de EF para la puesta en práctica de las sesiones de la propuesta de UD.

Se propone un modelo de aprendizaje constructivo y significativo, tal y como, plantean las nuevas perspectivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el currículo. Se pretende que el alumnado sea, de forma progresiva, cada vez más participe y autónomo de la construcción de sus aprendizajes. Para ello, se plantea una propuesta de estilos y técnicas

de enseñanza, basada en la propuesta de (Delgado, 1992). Se lleva a cabo un proceso de intervención didáctica gradual, en la que la intervención y toma de decisiones del profesor va descendiendo a medida que se suceden las sesiones, mientras que el grado de autonomía del alumnado cada vez es mayor (véase tabla 9).

Para la puesta en escena de la UD, en relación con la intervención didáctica, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Pautas de gestión y organización:
 - Procurar diversa información acerca de la naturaleza del deporte para poder elaborar mejor la unidad (en bibliotecas, federaciones, Centros de Profesores, etc.),
 - Conseguir permisos, tanto de los padres del alumnado, como del Consejo Escolar, para poder llevar a cabo las diferentes sesiones, fuera del horario y del centro escolar.
 - Gestionar y contactar con entidades municipales y otros centros educativos.
 - Conocer itinerarios y recorridos óptimos, con el fin de barajar alternativas y contrarrestar los puntos conflictivos, evitando de esta forma posibles accidentes.
- Pautas de intervención del profesorado:
 - Facilitar informaciones necesarias para que los alumnos adquieran los conocimientos suficientes. Este tipo de informaciones se facilitarán a través de la creación de un blog¹ específico para esta unidad didáctica donde los alumnos/as podrán descargar y visualizar la información las veces que lo deseen. Además, en el mismo blog se dispondrá de videos, artículos, webs, etc., de referencia para ampliar la información conceptual.
 - Plantear tareas y actividades enseñanza-aprendizaje para que los alumnos/as adquieran las destrezas y habilidades suficientes. Para ello, el profesor utilizará y dispondrá de códigos QR² para marcar las zonas del circuito, actividades o recorridos a realizar e indicar las pautas, pistas, recomendaciones, para su práctica.
 - Observar activamente durante las sesiones, con el fin de prestar ayuda a los alumnos/as y tomar registro de lo que ocurre a través en listas de control en las que se recogerán los avances y progresos de cada uno de los alumnos, acordes con los objetivos y actividades planteadas en la unidad.
 - Fomentar la responsabilidad, conseguir la máxima participación y potenciar reflexión crítica de los alumnos.

Por parte del alumnado se busca en la intervención didáctica, que de forma progresiva su papel vaya siendo más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera, que vaya adquiriendo mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.

- Pautas de intervención por parte del alumnado:
 - Facilitar informaciones de tipo conceptuales necesarias a través del cumplimiento de

¹ [Ubicación web](#) que incluirá contenidos conceptuales de la UD, un muro de expresión libre en relación con los contenidos propios de la UD, y demás contenidos de interés y relevancia para la consecución de los objetivos planteados.

² Se trata de un código de barras bidimensional para almacenar información de la tarea a realizar. Los códigos QR podrán leerse desde [computadores personales](#), [teléfonos inteligentes](#) o [tabletas](#) mediante dispositivos de captura de imagen como escáner o cámaras de fotos, programas que lean los datos QR y una conexión a Internet para las direcciones web que visualizarán los alumnos/as y tomar registro de su realización a través del envío de respuestas a los formularios digitales.

formularios digitales en las sesiones indicadas.

-Ejecutar las tareas y actividades propuestas.

-Observar, registrar y evaluar a los compañeros a través de las hojas de control.

-Autoevaluarse en las sesiones indicadas.

-Configurar y trabajar en grupos o individualmente.

-Calificar y evaluar a los compañeros.

-Investigar, crear, decidir, proponer para dar respuesta y soluciones a los problemas y retos planteados.

| Sesión | Técnica de enseñanza | Papel del profesorado | Papel del alumnado |
|------------------|----------------------|--|--|
| 1-Prologo | Asignación de tareas | Explicar la UD y la evaluación inicial. | Realizar la evaluación inicial y rellenar el formulario digital |
| 2-Llano | Enseñanza reciproca | Plantear un circuito de pruebas indicando los aspectos más relevantes para realizar en grupos de tres alumnos/as. | Ejecución, observación, y registro en la hoja de control. Rellenar el formulario digital. |
| 3-Llano | Enseñanza reciproca | Plantear un circuito de pruebas indicando los aspectos más relevantes para realizar en grupos de tres alumnos/as. | Ejecución, observación y registro en la hoja de control. Rellenar el formulario digital. Mapa conceptual de aspectos técnicos básicos y avanzados |
| 4-Llano | Enseñanza reciproca | Plantear de un circuito de pruebas indicando los aspectos más relevantes para realizar en grupos de tres alumnos/as. | Ejecución, observación y registro en la hoja de control. Rellenar el formulario digital. Mapa conceptual de componentes, cuidado y mantenimiento de una bicicleta. |
| 5-Llano | Enseñanza reciproca | Plantear de un circuito de pruebas indicando los aspectos más relevantes para realizar en grupos de tres alumnos/as. | Ejecución, observación y registro. Rellenar el formulario digital. Mapa conceptual de ajuste y reparación de la bicicleta. |

| | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|--|--|
| 6-Montaña | Descubrimiento guiado | Plantear tareas de investigación y descubrimiento durante la participación en el parque de Educación Vial. | Investigar e indagar para encontrar soluciones para el cuidado y respeto del medio ambiente. Autoevaluación Mapa conceptual de educación vial |
| 7-Montaña | Descubrimiento guiado | Plantear tareas de investigación y descubrimiento durante la participación en el “día de la bicicleta”. Observación y registro de lo acontecido | Investigar e indagar para encontrar soluciones para el cuidado y respeto del medio ambiente. Autoevaluación Mapa conceptual de educación ambiental |
| 8-Contrarreloj por equipos | Puzzle de Aronson | Explicación y motivación de la Técnica de enseñanza. | Diseñar en grupo una ruta de ciclismo en el medio natural |
| 9-Reina | Descubrimiento guiado | Determinar tareas de investigación y descubrimiento durante la participación en la excursión. Observación y registro de lo acontecido. | Investigar e indagar para encontrar la solución. Rellenar un formulario digital. |
| 10-Jornada de descanso | Descubrimiento guiado | Determinar tareas de investigación y descubrimiento durante la participación en las actividades con el tándem y la bicicleta manual. Observación y registro de lo acontecido. | Investigar e indagar las posibilidades de desplazamientos con la bicicleta manual y el tándem. |
| 11-Contrarreloj individual | Resolución de problemas | Determinar problemas a modo de pruebas de habilidades y destrezas para el concurso. Observar y registrar lo acontecido. Calificar las soluciones ofrecidas por los alumnos/as. | Ofrecer soluciones a los problemas planteados haciendo uso de su habilidad y destreza con la bicicleta. Calificar el concurso a compañeros. |
| 12-Etapa de paseo | Resolución de problemas | Determinar un recorrido para evaluar las destrezas y habilidades de los alumnos Observar y registrar lo acontecido. | Realizar el recorrido dando respuesta a los problemas encontrados durante su realización. Rellenar un formulario digital. |

Tabla 9-Fases del proceso de intervención didáctica

Por otra parte, la UD se ha desarrollado teniendo en cuenta las características del alumnado a través de una evaluación previa de diagnóstico elaborada por el centro educativo, en la cual no ha sido detectada ningún alumno/a con necesidades educativas especiales, por lo que no se ha tenido que realizar ningún tipo de adaptación curricular. Para reflexionar sobre la importancia de atender a la diversidad, se pone de manifiesto el interés e importancia otorgada a esta cuestión a través de la dedicación de una sesión, exclusivamente, para el tratamiento de la atención a la diversidad. La sesión número diez está programada como ampliación de contenidos abordando el ciclismo adaptado. Los alumnos/as van a poder conocer y practicar dos modalidades: ciclismo manual y tándem para que los alumnos/as valoren la actividad física o deporte, en este caso, el ciclismo adaptado, como medio para alcanzar la inclusión social.

Tanto los objetivos didácticos como los contenidos, que a continuación se describen, responden a un nivel de dificultad adaptado a la realidad y capacidad del alumnado, partiendo. Los objetivos pretendidos en la UD serán los siguientes:

- 1) Conocer el grado de conocimiento de los usos, destrezas y habilidades, y comportamientos relacionados con la bicicleta de montaña.

Consiste en valorar el nivel de conocimientos sobre los componentes de la bicicleta y su mantenimiento, sobre aspectos técnicos, normas de circulación vial y del cuidado del medio natural, y por otra parte, identificar el nivel de habilidades y destrezas en relación a los aspectos técnicos para el uso de la bicicleta.

- 2) Desarrollar las habilidades y destrezas motrices relacionadas con los aspectos técnicos para el uso de la bicicleta de montaña.

Consiste en conocer y adquirir habilidades de coordinación agilidad y equilibrio respecto a través del conocimiento de los aspectos técnicos básicos (postura básica, frenadas, desarrollos, curvas) y avanzados (subidas, descensos, obstáculos, equilibrios y derrapes), experimentando situaciones de prácticas.

- 3) Conocer las componentes de una bicicleta, así como saber cuidar y mantener a punto la bicicleta de montaña.

Se trata de conocer los componentes básicos de una bicicleta (cuadro, cambios, frenos, platos, piñones, cadena y ruedas) así como de las herramientas y utensilios para realizar la limpieza, ajuste y reparación de cada componente señalado, experimentando y probando situaciones de utilización de los elementos y utensilios para realizar la limpieza, ajuste y reparación de los mismos.

- 4) Adquirir los conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes que permitan un comportamiento vial seguro para el propio individuo y para la comunidad, tanto en el medio urbano como el medio natural.

Se trata de adquirir el conocimiento de las normas de circulación respecto a la señalización de maniobras, visibilidad, velocidad, seguridad, por vías urbanas e interurbanas, experimentando y probando situaciones de utilización de las diferentes señales para realizar maniobras, verificar la visibilidad, adecuar la velocidad, empleando los elementos de seguridad, comprometiéndose en las actividades propuestas adoptando un comportamiento seguro y responsable..

- 5) Tomar conciencia y conocimiento de las normas y las acciones para la conservación y cuidado del medio natural a través del uso de la bicicleta de montaña.

Se trata de adquirir los conocimientos acerca de las normas respecto al seguimiento de recorridos y senderos establecidos, respeto de la fauna y la flora, empleo de técnicas más adecuadas, o arrojar residuos, participando en la actividad en bicicleta, a la vez que se lleva a cabo un registro de la duración, distancia, calorías, velocidades, y elevación durante la carrera, comprometiéndose en la actividad propuesta adoptando un comportamiento seguro

y responsable ante el cuidado y mantenimiento del medio ambiente

- 6) Diseñar y planificar rutas en el medio natural en bicicleta de montaña como medio de mejora de la salud y de la calidad de vida.

Se trata de adquirir los conocimientos necesarios en cuanto a la elección y diseño del recorrido, infraestructura, servicios, señalización, y reglamentación, elaborando una propuesta de ruta en bicicleta, comprometiéndose en las actividades propuestas con colaboración y ayuda a los compañeros.

- 7) Conocer rutas por el medio natural en bicicleta que ofrece la Comunidad Autónoma para la ocupación del tiempo libre y la forma de acceder a las mismas.

Se trata de aprovechar las posibilidades que se ofrecen para la ocupación del tiempo libre en la naturaleza a través de las actividades con bicicleta, participando en recorridos en bicicleta, empleando los aspectos técnicos básicos y avanzados, respetando y aplicando las normas para el cuidado del medio ambiente y las normas viales de circulación básicas.

- 8) Valorar la práctica de actividades en bicicleta de montaña como movimiento de manifestación artística, cultural y social.

Se trata de crear e innovar nuevas habilidades y destrezas con la bicicleta, creando soluciones para las tareas propuestas, empleando las técnicas aprendidas, valorando y evaluando las propias destrezas y habilidades de los compañeros como manifestación artística y cultural.

Los contenidos didácticos para conseguirlos serán los siguientes:

- a) Concepto y técnica de elaboración de mapas de aprendizajes
- b) Técnicas de conducción manejo y dominio de la bicicleta.
- c) Conocimiento de los criterios e instrumentos para valorar destrezas y habilidades con la bicicleta.
- d) Manual de la bicicleta: componentes, mantenimiento y cuidado, y mecánica.
- e) Reglamento general de circulación que afectan al uso de la bicicleta.
- f) Normas, consejos y recomendaciones para circular en bicicleta en el medio natural.
- g) Guía para el diseño de rutas y circuitos de actividades en bicicleta.
- h) Modalidades, categorías y reglamento de ciclismo adaptado para personas con discapacidad física.
- i) Evaluación inicial de conocimientos, procedimientos y actitudes relacionados con las actividades en bicicleta.
- j) Experimentación de aspectos técnicos básicos y avanzados: posición, frenadas, curvas, subidas, bajadas, superación de obstáculos, equilibrios y derrapes.
- k) Experimentación de técnicas y habilidades para el cuidado y mantenimiento de la bicicleta: cuadro, cambios, frenos, platos y piñones, cadena y ruedas.
- l) Experimentación de técnicas y habilidades para la reparación y ajuste de la bicicleta: cuadro, cambios, frenos, platos y piñones, cadena y ruedas.
- m) Participación en actividades organizadas por el ayuntamiento de la localidad en el parque municipal de Educación Vial de la localidad.
- n) Participación en actividades en bicicleta organizadas por el centro educativo (día de la bicicleta).
- o) Preparación y exposición de rutas en bicicleta.
- p) Excursión a un entorno natural para realización de una ruta en bicicleta.
- q) Concurso de habilidades y destrezas con la bicicleta.

- r) Actividades de experimentación de las modalidades de ciclismo adaptado para ciclismo manual y tándem.
- s) Recorrido final de conocimientos, procedimientos y actitudes relacionados con las actividades en bicicleta.
- t) Participación y responsabilidad en la realización y ejecución de las tareas y actividades.
- u) Colaboración, compromiso y comunicación con los compañeros
- v) Autonomía para desplazarse en el medio a través de la bicicleta con confianza y adoptando las medidas de seguridad y protección necesarias.
- w) Valoración, respeto y disfrute del patrimonio natural.
- x) Interés por conocer nuevas formas de ocupar el tiempo libre
- y) Valoración del deporte de ciclismo adaptado como medio para alcanzar la inclusión social.
- z) Valoración de las destrezas y habilidades con la bicicleta como manifestación artística y cultural.

F.4 PLANIFICACIÓN DE CÓMO SE VA A REALIZAR EL SEGUIMIENTO DE LA IMPLEMENTACIÓN

Para llevar a cabo el proceso de evaluación de esta UD se van a desarrollar y utilizar diferentes procedimientos e instrumentos para el evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado (véase anexo 14), de forma que el sistema de evaluación que se pretende es sumativo y formativo.

Con el objetivo de averiguar los conocimientos previos que tiene el alumnado y asegurar que la planificación de la UD se ajuste realmente a los niveles de partida del mismo, se lleva a cabo, en la primera sesión, una evaluación inicial de las habilidades relacionadas con las actividades en bicicleta. Así mismo, la evaluación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizajes será con un carácter formativo, y a la vez continuo, en tanto en cuanto la información obtenida a través de los procedimientos e instrumentos utilizados, va a servir para regular la propia práctica y aprendizaje del alumnado, y además, se incluirá en la evaluación final de la UD. Por último, para evaluar los aprendizajes que ha adquirido el alumnado a lo largo del proceso de la UD, y como forma de recapitulación didáctica, se plantea una última sesión de evaluación, en la cual se pretende que los alumnos/as pongan de manifiesten el aprendizaje adquirido.

La calificación, que a continuación se expone, pretende ofrecer el mismo peso a los tres apartados que la conforman. De esta manera, se ha considerado que se hace justicia, al a hora de evaluar integralmente al alumnado, y se establece una calificación de forma que sea valorado, teniendo en cuenta tanto, su capacidad motriz, cognitiva y afectivo-social, otorgando un mayor peso al apartado actitudinal, ya que se considera, de vital importancia –la adquisición de esta capacidad-, en torno al contenido de enseñanza que se pretende trabajar.

- Conceptos: 30% de la calificación final.

-Trabajo monográfico (anexo 13): el alumnado, individualmente o en grupo, deberán elaborar un proyecto de diseño de una ruta o circuito ciclista (10%)

-Formularios digitales (anexo 13): Los alumnos/as, individualmente, deberán cumplimentar ocho formularios digitales después de las sesiones indicadas (10%)

-Cuaderno del alumno (anexo 13): Los alumnos/as deberá elaborar, cinco mapas conceptuales de los aprendizajes claves (10%).

- Procedimientos:30 % de la calificación final

-Hoja de control (anexo 13): Los alumnos/as tendrán que realizar un registro anecdótico a través de la observación, autoevaluación y evaluación en una hoja de control de los procedimientos realizados en las sesiones indicadas (15%).

-Lista de control (anexo 13): El profesor/a llevará a cabo la observación y registro anecdótico en una lista de control de los procedimientos realizados por los alumnos (15%).

- Actitudes: 40% de la calificación final

-Escala numéricas de actitudes (anexo 13): el profesor llevará a cabo un registro de las actitudes a través de tres tipos de escala de evaluación numérica de las actitudes:

- I. Escala numérica de actitudes “generales” (10%): consiste en evaluar la participación, asistencia, indumentaria, respeto y cuidado del materia, etc.
- II. Escala numérica de actitudes para la educación vial (15%): consiste en evaluar aspectos relacionados con la aceptación y cumplimiento de la normativa respecto.
- III. Escala numérica de actitudes para la educación ambiental (15%): consiste en evaluar los comportamientos relacionados con el cuidado y respeto del medio ambiente.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN DIDÁCTICOS |
|---|--|---------------------------------------|
| Conocer el grado de conocimiento de los usos, destrezas y habilidades, y comportamientos relacionados con la bicicleta. | -Formulario digital -Hoja de control -Lista de control -Escala de actitudes: generales, vial y ambiental | -1 y 2 |
| Desarrollar las habilidades y destrezas motrices relacionadas con los aspectos técnicos para el uso de la bicicleta. | -Hoja del registro -Lista de control -Formulario digital -Escala: actitudes generales. -Cuaderno del alumno: mapa conceptual de aspectos técnicos | -1 y 2 |
| Conocer las componentes de una bicicleta, así como saber cuidar y mantener a punto la bicicleta. | -Hoja del registro -Lista de control -Formulario digital -Escala: actitudes generales. -Cuaderno del alumno: mapa conceptual de aspectos componentes, cuidado y mantenimiento y mapa | -1 y 2 |

| | | |
|--|---|--------------|
| | conceptual de ajuste y reparación de la bicicleta. | |
| Adquirir los conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes que permitan un comportamiento vial seguro para el propio individuo y para la comunidad. | -Hoja del registro -Lista de control -Formulario digital -Escala: actitudes generales y de educación vial. -Cuaderno del alumno: mapa conceptual aspectos de educación vial. | -1, 2 y 3. |
| Tomar conciencia y conocimiento de las normas y las acciones para la conservación y cuidado del medio ambiente a través del uso de la bicicleta. | -Hoja del registro -Lista de control -Formulario digital -Escala: actitudes generales y de educación ambiental -Cuaderno del alumno: mapa conceptual de aspectos de cuidado y mantenimiento del medio ambiente. | -1, 2, 3 y 4 |
| Diseñar y planificar rutas en bicicleta medio de mejora de la salud y de la calidad de vida. | -Hoja del registro -Lista de control -Escala de actitudes: generales, vial y ambiental -Trabajo monográfico | -1, 2, 3 y 4 |
| Conocer rutas en bicicleta que ofrece la Comunidad Autónoma para la ocupación del tiempo libre y la forma de acceder a las mismas. | -Hoja del registro -Lista de control -Formulario digital -Escala: actitudes generales, de educación vial y ambiental. | -1, 2, 3 y 4 |
| Valorar la práctica de actividades en bicicleta como movimiento de manifestación artística, cultural y social. | -Hoja de registro -Lista de control -Escala: actitudes generales | -1, 2 y 4 |

Tabla 10-Relación de objetivos didácticos con los instrumentos de evaluación a utilizar en la UD

Por otra, parte, se expone el procedimiento para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad didáctica, intentando dar respuesta a las cuestiones señaladas (¿qué y cómo evaluar?).

En este caso, se evalúan los distintos componentes de dicho proceso. Así, evaluamos si los objetivos didácticos propuestos son adecuados o hay que reformularlos; si los contenidos son realmente significativos; si las actividades y los recursos están siendo los “camino” adecuados y nos conducen a conseguir los aprendizajes propuestos; si la intervención didáctica permite establecer unas relaciones optimas entre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; y por último, si la propia evaluación está siendo eficaz.

Para ello, se realizará a través del registro de la observación (véase anexo 9) que sobre todos los aspectos señalados realiza el profesorado a través de un diario de sesiones. La

estructura de este diario de sesiones es abierta, tomada como referencia de Castejón, (2010). Consiste en un cuaderno en blanco donde se puede incluir cualquier acontecimiento, idea o situación de clase surgida. Asimismo, será escrito en conjunto, es decir, se pretende que rote entre el profesorado y alumnado durante el tiempo determinado para la propuesta de intervención. De esta manera, se pretende que sea expuesto en un lugar determinado de la clase al que puedan acceder todo el grupo de personas participantes tratando de:

1. Analizar la adecuación de los resultados a los objetivos propuestos y si la información de grupo es adecuada.
2. Detectar si el proceso de información y comunicación entre profesor y alumnos facilita el aprendizaje.
3. Constatar si la estructura de la sesión y la organización de espacios es correcta.

F.5 ACCIONES CONCRETAS QUE SERÁN DESARROLLADAS DURANTE LA INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DESCRITA Y ANALIZADA

Bici tour es un juego, propiamente dicho, compuesto por doce sesiones o etapas en el que se pondrán a prueba múltiples conocimientos y hábitos relacionados con la práctica de actividades en bicicleta de montaña. El juego discurre, bajo el pretexto de una gran vuelta, emulando sus características. De esta manera, el alumnado, como si de un ciclista se tratase, tiene que completar el recorrido elaborado hasta llegar a la última etapa final, el “paseo de la victoria” donde serán recompensados con varios premios por completar el recorrido (bidón) y en función de la clasificación obtenida (maillot para el ganador de cada clasificación). Para ello, deben ir obteniendo puntos según se van superando los retos y pruebas que se van planteando en cada una de las sesiones. Al igual, que en una vuelta ciclista, existen cuatro tipos de clasificaciones, identificada con su respectivo color de maillot (General-amarillo, montaña-rojo, regularidad-verde, combatividad-blanco). Cada prueba o reto, otorga diferentes puntos, según su distinción (avituallamiento y sprints-combatividad, metas volante-regularidad, puertos-montaña). Dentro de cada distinción, a su vez, pueden otorgar diferente número de puntos según el nivel especificado; para las metas volantes hay dos categorías de niveles, y para los puertos de montaña hay hasta tres categorías de niveles. Al mismo tiempo, existen otros elementos del juego (insignia y avatar), que el alumnado podrá, de forma libre, participar, intentando conseguirlas realizando los diferentes retos identificados para ello (realización de actividades en bicicleta con carácter ambiental o vial en su tiempo libre) o adoptando las características del avatar planteado (actuando como gregario colaborando con sus compañeros). Para su valoración se realiza una mención especial en el blog, en el caso de las insignias, y en el caso del gregario, se hace entrega de un bidón especial.

Todo comienza, con el profesorado (director de la carrera) explicando al alumnado (ciclistas) en qué consiste el juego, su objetivo y los principales aspectos a tener en cuenta en su desarrollo: el sistema de puntos, las clasificaciones, el tipo de etapas y sus peculiaridades, insignias, gregario, así como el registro de todo lo acontecido en vuelta ciclista. A lo largo del recorrido, el alumnado tiene que superar varios desafíos que se le plantearán a través de una hoja de ruta o mapa de aprendizajes. Cada uno de los desafíos forma parte de una cuidada ambientación y está relacionado con los contenidos propios de las actividades en bicicleta, que esta UD se han seleccionado para trabajar (técnica, limpieza, mantenimiento, reparación, educación vial, educación ambiental, ciclismo adaptado, etc.). En la hoja de ruta, que reciben al principio de cada etapa, el alumnado encontrará el recorrido y desafíos a realizar. Una vez, en estos, encontrará los objetivos a alcanzar, los pasos a seguir en él y la recompensa que obtendrá en caso de lograrlo (puntos). Además, se establece un reglamento interno de carrera que deben asumir durante toda la vuelta. Éste también va acompañado de una recompensa o bonificación (puntos). El recorrido de la vuelta, está

compuesto por diferentes tipos de etapas: etapa prólogo en la que se desarrolla la explicación y familiarización con la vuelta y sus características, las etapas de llano en las que los alumnos podrán centrarse en recolectar puntos para la clasificación de la combatividad y regularidad, las etapas de montaña donde coge especial protagonismo la obtención de puntos para la clasificación de la montaña, contrarreloj (individual y por equipos) donde se ofrece la posibilidad de mejorar sus clasificaciones a través de concursos de habilidades con la bicicleta y un trabajo monográfico, obteniendo puntos, dependiendo de lo que los desafíos que logren superar. A lo largo del juego el alumnado también tiene la posibilidad de conseguir las insignias o de convertirse en avatar, de la forma comentada anteriormente.

Finalmente, la última etapa es la correspondiente al paseo de la victoria, donde el alumnado pondrá en práctica todos los aprendizajes adquiridos durante la vuelta, a través de varias pruebas según su finalidad en cuestión, como por ejemplo, un circuito de habilidades técnicas con la bicicleta o un test de conocimientos. Se completa esta jornada con la entrega de premios y clausura de la vuelta ciclista como fiesta final. Véase anexo 11, 13 y 14 para ampliar información de aspectos y acciones concretas de la propuesta.

G) CONCLUSIONES

La dificultad para establecer marcos de referencia que identifiquen las buenas prácticas en la enseñanza de la EF, por falta de consenso ideológico, entre otros motivos (Hernández y Buendía, 2010, p.22) han supuesto un reto para el proceso formativo y constructivo del trabajo realizado. El vertiginoso quehacer diario del centro educativo ha hecho difícil la reflexión y valoración del propósito. Sin embargo, el proceso reflexivo y formativo que se ha realizado: pensando, observando, evaluando y analizando el porqué de lo que se hace y ocurre durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF, adoptando una actitud crítica ante el proceso educativo, ha sido planteado no solo como problemática específica de la EF, sino como el producto de unas condiciones docentes muy diferentes a las del resto de las materias.

El desarrollo de la propuesta de intervención se ha presentado como medio para aumentar el interés y la motivación del alumnado hacia las clases de Educación Física. Al mismo tiempo, se intenta proporcionar y dotar al alumnado de herramientas y conocimientos de aplicación práctica como medio de mejora de sus competencias para una mejor calidad de vida y mantenimiento de la salud a través de la utilización de la bicicleta para desenvolverse en el medio. De esta manera, se ha pretendido que adquieran aprendizajes de tipo transversal basados en la cohesión social e interacción con el mundo que le rodea, a través de la aceptación de normas y la toma de medidas para el cuidado y prevención del medio ambiente mediante el uso de la bicicleta de montaña como medio para desenvolverse.

Por otra parte, se es consciente de las dificultades que este tipo de actividades pueden presentar como el transporte y disponibilidad del material necesario para su ejecución, las salidas y actividades realizadas fuera del centro escolar, la disposición de instalaciones y zonas de actividad dentro del centro educativo, etc. En este caso, el planteamiento de actividades está abierto a cambios susceptibles por la organización, disposición de medios, nivel de habilidad de los alumnos, etc. Para atender a todos estos factores e intentar solventar las dificultades expuestas, la elaboración y puesta en práctica de esta UD estará sujeta a posibles modificaciones de su contenido y organización.

En otro sentido, la utilización de estrategias y recursos metodológicos más actuales basados en el aprendizaje significativo, suponen un cambio de mentalidad del alumnado, los cuales, a través de una progresión en la responsabilidad y autonomía a la hora de realizar las tareas, irá incrementando con el paso de las sesiones. Asimismo, la utilización del bloque de contenidos de AFMN, en concreto, las actividades relacionadas con la bicicleta, sirve como contenido novedoso en el que ofrecer al alumnado recursos para la ocupación de su tiempo libre como práctica de ocio.

Por último, señalar que la novedad introducida en el desarrollo de esta unidad didáctica, en cuanto al proceso de gamificación, pretende elevar la predisposición a la participación e interés por los contenidos que se proponen a la hora de adquirir los aprendizajes, además de dotar al alumnado de una mayor responsabilidad y participación en su proceso de aprendizaje. Las dinámicas, mecánicas y componentes empleados están encaminados a fidelizar al alumnado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera, que adquieran gusto y necesidad por llevarlo a cabo, de una forma lúdica, atractiva y cercana a su realidad actual.

H) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Grupo Planeta (GBS).
- Arribas, H. (2003). Formación inicial y permanente en torno a la actividad física en el medio natural: una propuesta para diferentes ámbitos educativos. En Miguel, A. (Coord.), Cuadernos técnicos nº 7: actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar, 48-75. Palencia: Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia.
- Baena, A., Granero, A., Pérez, F. J., Ortiz, M. M., y Bracho, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(4), 614-623.
- Baena, A., Granero, A., Sánchez, J. A., y Martínez, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (24), 46-49. Recuperado de http://retos.org/numero_24/46-49.pdf
- Baena A., y Gallegos, A. G. (2014). Estudio cuasi-experimental sobre actitudes de educación ambiental en Educación Física. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, (25), 25-33.
- Baena, A y Granero, A. (2015). Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción con la educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 9-14 .
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bolívar, A. (1992). Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Madrid: Escuela española.
- Castejón, J. (2010). Indicadores DE calidad en la enseñanza de la Educación Física. En González, C. y Lleixà, T. Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas (p.59-74). Grao.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, (219), 31-36. Recuperado de [http://www.academia.edu/3172409/Coll C. 2013 . El curriculo escolar en el marco de la nueva ecologi del aprendizaje. Aula de innovacion educativa 219 31-36](http://www.academia.edu/3172409/Coll_C._2013_.El_curriculo_escolar_en_el_marco_de_la_nueva_ecologi_del_aprendizaje)
- Corbett Preparatory School of IDS. (2016). *Corbett Preparatory School of IDS*. Recuperado de: 19 June 2016, <http://www.corbettprep.com/about-corbett-prep/m-o-r-e-multiple-options-for-results-in-education/>
- Deci, E .L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (13), (p.39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, (19), 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality.

- En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 38, Perspectives on motivation, (p.237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, (11), .227- 268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press
- Delgado, M (1992). Los estilos de enseñanza en la Educación Física: propuesta para una reforma de la enseñanza. Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Delors, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. La educación encierra un tesoro*, 13-36.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled R., y Nacke L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Tampere: ACM.
- Devís, J. y Peiró, C. (2004) Los materiales curriculares en la Educación Física. En Fraile, A. *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal*, (p.63-92). Biblioteca Nueva.
- Díaz Lucea, J. (1994). *El currículum de la educación física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- Eiser, R. J., y Mora, N. R. (1989). *Psicología social: actitudes, cognición y conducta social*. Ediciones Pirámide.
- Extremera, A. B., & Gallegos, A. G. (2014). Estudio cuasi-experimental sobre actitudes de educación ambiental en Educación Física. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, (25), 25-33.
- Ferriz, R., González, D., y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la inclusión de la medida de la regulación integrada en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, (24), 329-338.
- Gallego, F. J., Molina, R., y Llorens, F. (2014). Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. *XX Jornadas sobre la enseñanza universitaria de la informática*.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: Ediciones SM.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de educación*, (356), 677-700.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, (64), 453-463
- Granero, A., Baena, A., y Martínez, M. (2010). Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de Educación Física en Secundaria Obligatoria. *Ágora, para la Educación Física y el Deporte*, 12 (3), 273-278.

- Grau, M. P., y Prat, S. S. (2003). Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas. INDE Publicaciones.
- Guitart, R. M. (2002). Las actitudes en el centro escolar: reflexiones y propuestas (Vol. 171). Graó.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Hammer, D., y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral*, 23-61.
- Hernández, J. L. (2004). Teoría curricular y didáctica de la educación física. En Fraile, A. Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal (p.29-58). Madrid. Biblioteca Nueva.
- Hernández, J. L. y López, A. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En Hernández J.L. y Velázquez, R. La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar (p.49-76). Barcelona: Grao.
- Hernández, J. L., y Velázquez, R. (2010). La educación Física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza. Barcelona: Grao.
- Hernández, J.L. y Velázquez, R. (2010). El currículo en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato: análisis crítico. En Arévalo, C y Lleixà, T,(Vol. 41). Educación Física. Complementos de formación disciplinar (p.27-41).Grao.
- Hernandez Alvarez, J.L (2016). Didáctica de la Educación Física. Del currículo oficial a la gestión de la clase. Universidad Autónoma de Madrid.
- Luke, M.D. y Cope, L.D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, (51), 2, 57-66.
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27).
- Melchor, E. (2012). Gamificación y e-learning: algunos ejemplos con juegos de pregunta-respuesta. En Santamaria, M., Sanchez-Elvira, A. Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos: Libro de actas UNED, Madrid, (p.19-21) Disponible en línea: https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/5157/libroactasinnovaciondocente2456.pdf
- Mendoza, N. (2009). Propuestas prácticas de educación física inclusiva para la etapa de secundaria. Barcelona. INDE.
- Monguillot, M, Gonzalez, C, Zurita, C, Almirall y Guitert, M. (2015). Play de Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 119, (1), 71-79.
- Moreno, J.A. y Cervello, E. (2003) Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (21), 345-362.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11(2), 14-28.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con

- la importancia concedida a la educación física. *Psicología educativa*, 12(1), 49-63.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, J.A., Sicilia, A. y Gonzalez, D. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de educación*, (356), 677-700.
- Moreno, J. A., González, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2010). Motivación en la actividad física y el deporte. Sevilla: Wanceulen.
- Palmero, C., Jiménez Martín J., y Jiménez, A. (2015). Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles. *Revista Española de Pedagogía*, 73, (260), 5-21.
- Palmi, J., & Martín, A. (1997). Las actividades físico-deportivas en el medio natural y sus efectos sobre la salud y la calidad de vida: factores psicológicos asociados. *Revista de Psicología del Deporte*, 6(2).
- PARRA, M. (2001). Programa de actividades físicas en la naturaleza y deportes de aventura para la formación del profesorado de segundo ciclo de Secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Pérez I.; Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (201x). "La profecía de los elegidos": un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. x (x) pp. Xx*. Pendiente de publicación. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/279850142_LA_PROFECIA_DE_LOS_ELEGIDOS_UN_EJEMPLO_DE_GAMIFICACION_APLICADO_A_LA_DOCENCIA_UNIVERSITARIA
- Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Madrid: Ediciones SM
- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23 ed. Madrid. ASAL
- Ruiz Pérez, L. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78
- Sanmartín, M. G., & Doménech, C. P. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 6(24), 212-228.
- Santos, M. L. (2002). Las actividades en el medio natural en la Educación Física Escolar. Sevilla: Wanceulen

- Santos, M. L. y Martínez, L.F. (2007). El medio natural como eje pedagógico. El sentido educativo de las actividades físico-deportivas en el medio natural escolar. En Actas V Congreso Internacional, el aula naturaleza en la Educación Física Escolar. Palencia.
- Sicilia, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de educación*, (331), 577-613.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (311), 123-134.
- Velazquez, R. y Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en educación física. En Hernandez, J.L. y Velázquez, R. La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar (p.169.202). Barcelona: Grao
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

Normativa legal:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en línea: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en línea: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.. Disponible en línea: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1999-23750

Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Disponible en línea: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-979>

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español 1/1990, del 3 de octubre de 1990.

Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, publicado en el BOE del 5 de enero de 2007.

Real Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, publicado en el BOCM del 25 de abril de 2007. Disponible en línea: http://www.madrid.org/dat_capital/novedades/pdf/marco_convivencia.pdf

Documentos del centro:

Proyecto Educativo de Centro Liceo Europeo

Programación Didáctica del Área de Educación Física

I) ANEXOS

INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

| Categoría | Indicadores | Escala | | | | Observaciones |
|--|--|--------|------|----------|-------|---------------|
| | | Nada | Poco | Bastante | Mucho | |
| Finalidades de la educación y la contribución del Área de la Educación Física | Claras y funcionales | | | | | |
| | Adecuadas a la realidad contextual | | | | | |
| | Representativas de las diferentes capacidades: físicas, cognitivas y sociales. | | | | | |
| | Contribución del Área de EF | | | | | |
| Respuesta del PEC a los retos y necesidades sociales y personales | Desarrollo motor del individuo | | | | | |
| | Inclusión social, participación e intervención sostenible en el entorno. | | | | | |
| | Autoconocimiento | | | | | |
| | Participación autónoma en la cultura | | | | | |
| | Mejorar la calidad de vida | | | | | |
| Estructura y co-responsabilidad docente | Nivel de organización | | | | | |
| | Nivel de decisión y responsabilidad docente | | | | | |
| | Presencia y concreción de los elementos curriculares | | | | | |
| Diseño y orientación de los elementos curriculares | Competencias básicas | | | | | |
| | Objetivos | | | | | |
| | Contenidos | | | | | |
| | Criterios de evaluación | | | | | |
| | Estándares de aprendizaje | | | | | |
| Coherencia elementos curriculares | Coherencia interna entre los elementos | | | | | |
| | Coherencia con el currículum oficial | | | | | |
| Síntesis en relación con los discursos de rendimiento y participación | Participación | | | | | |
| | Rendimiento | | | | | |
| Observaciones: | | | | | | |

INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA

| Categoría | Indicadores | Escala | | | | |
|--|--|----------------------|---|---|---|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Racionalidad y justificación | Expone las finalidades educativas | | | | | |
| | Manifiesta principios educativos | | | | | |
| | Coherencia con el PEC | | | | | |
| | Coherencia con el Currículum | | | | | |
| Observaciones: | | | | | | |
| Modelo y desarrollo | Existe claridad y funcionalidad | | | | | |
| | Esta adecuado al nivel de edad | | | | | |
| | Muestra relación con la realidad contextual y las posibilidades del entorno | | | | | |
| | Atiende la diversidad | | | | | |
| | Establece una secuencia y progresión por niveles de los elementos del currículum | | | | | |
| Observaciones: | | | | | | |
| Elementos básicos curriculares: | Objetivos | Claros y funcionales | | | | |
| | | Adecuados | | | | |
| | | Progresivos | | | | |
| | | Representativos | | | | |
| | | Innovadores | | | | |
| | Contenidos | Claros y funcionales | | | | |
| | | Adecuados | | | | |
| | | Progresivos | | | | |
| | | Representativos | | | | |
| | | Innovadores | | | | |
| | Criterios de evaluación | Claros y funcionales | | | | |
| | | Adecuados | | | | |
| | | Progresivos | | | | |
| | | Representativos | | | | |
| | | Innovadores | | | | |
| | Estrategias metodológicas | Claros y funcionales | | | | |
| | | Adecuados | | | | |
| | | Progresivos | | | | |
| | | Representativos | | | | |
| | | Innovadores | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|----------------------|--|--|--|--|
| | Estándares de aprendizaje | Claros y funcionales | | | | |
| | | Adecuados | | | | |
| | | Progresivos | | | | |
| | | Representativos | | | | |
| | | Innovadores | | | | |
| | Tareas de enseñanza-aprendizaje | Claros y funcionales | | | | |
| | | Adecuados | | | | |
| | | Progresivos | | | | |
| | | Representativos | | | | |
| | | Innovadores | | | | |
| Observaciones: | | | | | | |
| Percepciones del profesorado respecto a la programación | Nivel de apertura y conocimiento | | | | | |
| | Grado de flexibilidad al cambio o innovación | | | | | |
| | Nivel de compatibilidad con la realidad contextual | | | | | |
| | Grado de conexión social | | | | | |
| Observaciones: | | | | | | |
| Coherencia elementos curriculares | Coherencia de los elementos con el PEC | | | | | |
| | Coherencia de los elementos con el currículum oficial | | | | | |
| Observaciones: | | | | | | |
| Síntesis- relación con discursos de rendimiento y participación | Participación | | | | | |
| | Rendimiento | | | | | |
| Observaciones: | | | | | | |

1. Nada 2. Poco 3.Bastante 4.Mucho

Guión Trabajo Entrevista

-Objetivo:

-Conocer la opinión del profesor en cuanto su percepción con respecto a la enseñanza de la Educación Física que se realiza en el centro educativo.

-Guión:

Presentación:

-Saludos, fecha, hora y situación del lugar de la entrevista:

Buenos días, hoy es día 1 de abril, son las 10:00 ...nos encontramos en una sala de reuniones del centro educativo facilitado para la ocasión....

-Presentación del participante: A nuestro lado y como participante de la entrevista nos encontramos con Alberto Paredes Hernández, profesor y coordinador del Área de EF del Centro Educativo Liceo Europeo.

-Agradecimientos y breve explicación del estudio

En primer lugar, te quiero agradecer tu predisposición a la participación en este proceso de entrevista, la cual, va ser de una inestimable ayuda para alcanzar el objeto de estudio marcado, que no es otro, que el de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF en el centro, en concreto, para esta entrevista se intentarían abordar temas relacionados con las actitudes y la motivación de los alumnos, así como alguna pincelada sobre el olvidado contenido de medio natural dentro del área de la EF.

Nuevamente gracias, y si estás preparado comenzamos con la entrevista,

Preguntas principales:

➤ Pregunta introductoria:

A través del tiempo de prácticas participando en la vida del centro he podido comprobar que eres una pieza indispensable dentro del área de EF, tanto para el profesorado como para los propios alumnos. Alberto por aquí,,Alberto por allá, Alberto...al teléfono...ect. ¿Cuántos años llevas en este centro?

➤ *Actitudes del alumno:*

-Desde esa experiencia manifiesta y desde tu punto de vista, ¿Cómo considerarías, que el alumnado de este centro, concibe la EF?...piensa, imagina, admite, que creencias o expectativas consideras que puede tener acerca del área?

-¿Qué elementos, causas, factores consideras influyen sobre sus sentimientos hacia la Educación Física, tanto negativos como positivos?

Ejemplo: el profesor, las instalaciones, los contenidos, nivel de habilidad, compañeros, MEDIO NATURAL AUMENTA LAS ACTITUDES POSTIVAS???

-Para terminar con este tema sobre las actitudes, ¿podrías o serías capaz de decirme cual las actitudes que más se manifiesta en los alumnos durante las clases de EF?

➤ *Motivación del alumnado:*

La motivación del alumnado y como esta media en su aprendizaje es uno de los temas de mayor interés en los últimos tiempos en el ámbito educativo...

-¿Cómo ves al alumnado de este centro?, ¿considerarías que están motivados hacia la EF? ...¿Por qué?

-¿Considerarías el tipo de contenido que se imparte como un factor determinante para aumentar o disminuir el nivel de motivación del alumnado?

-Respecto al contenido de medio natural, ¿piensas que incrementaría la motivación del alumnado hacia la EF, si se introdujera en alguna unidad didáctica relacionada con este contenido?

Para finalizar la entrevista, me gustaría hacer una última pregunta, a modo de consejo desde un docente experto y curtido hacia otro futurible docente. -¿Qué crees que esperan de nosotros, como profesores, los alumnos?, y en tu opinión, ¿qué deberían esperar?.

Preguntas-guía:

- ¿Qué hizo cuando...?,
- ¿Por qué?
- ¿Cuáles son...?
- ¿En qué tiempo...?
- ¿Para qué se utiliza...?

-Observaciones:



Estimadas familias:

Mi nombre es Óscar León Díaz, soy alumno del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Universidad Autónoma de Madrid. Como requisito de la Memoria de Prácticas y el Trabajo Final de Máster, se me ha encomendado llevar a cabo la realización de un estudio de investigación y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje del Área curricular de Educación Física impartida en el Centro Educativo Liceo Europeo. Extraer e interpretar las fortalezas y debilidades del proceso citado, con el fin de realizar una propuesta de innovación y de mejora de alguna de las debilidades detectadas.

Mi interés es trabajar e investigar acerca de los procesos cognitivos-sociales que se generan en las clases de Educación Física. Para ello, deseo hacer entrega de un cuestionario y llevar a cabo un proceso de entrevistas, al alumnado que voluntariamente quiere participar, correspondientes a los cursos de E.S.O. y Bachillerato en la asignatura de Educación Física.

Este estudio se llevara a cabo con la supervisión en la planificación y organización por el Profesor-Doctor del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid, Luis Fernando Martínez Muñoz, así como la supervisión del tutor asignado por el propio centro de prácticas, Alberto.

Por otra parte, se asegura la total confidencialidad de los datos así como el anonimato de los participantes en el estudio, por lo que se solicitará la correspondiente firma de un consentimiento informado.

Tras el estudio, el centro podrá disponer de los resultados parciales del mismo. Se informa que el estudio será totalmente gratuito para todos los participantes y en ningún caso reportará carga económica al centro.

En espera de su colaboración y disposición, le agradecemos el tiempo dedicado a la lectura de este escrito, quedando a su disposición para cualquier consulta o aspecto que desee aclarar.

En Madrid a 23 de Febrero de 2016

Firmado: Óscar León Díaz

Alumno del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Universidad Autónoma de Madrid

o.leon.diaz@gmail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Yo, (nombre y apellidos).....

.....

Madre/Padre/Tutor del alumno/a.....

.....

-He sido informado sobre el estudio que se realizará en el centro donde asiste mi hijo/a.

-Comprendo que puedo solicitar información a los responsables del mismo.

-Asumo que mi participación como Padre/Madre/Tutor/Tutora de mi hijo/a es voluntaria y que mi decisión de participación es libre y bajo total anonimato.

En Madrid, a _____ de _____ de _____

Fdo: _____

Fdo: _____

**Padre y Madre/Tutor y Tutora del alumno/a
Investigador**

TRANSCRIPCIÓN TESTIMONIO

ENTREVISTA

ENTREVISTADOR-Hoy es día 1 de Abril, son las 13:40 aproximadamente. Nos encontramos en aula cedida especialmente para la ocasión. En frente de mí, tengo a Alberto Paredes, profesor y a la vez coordinador del Área de EF en el Centro Educativo Liceo Europeo.

En primer lugar, me gustaría agradecerle tu predisposición y participación en este proceso de entrevistas, la cual, va a ser de una inestimable ayuda para alcanzar el objeto de estudio marcado, que no es otro, como ya te comente, que analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF en el Centro, y en concreto, para esta entrevista, intentaremos abordar temas relacionados con las actitudes y las motivaciones de los alumnos del centro, así como intentar dar alguna pincelada sobre el olvidado contenido medio natural dentro del área de EF.

Nuevamente, te doy las gracias, y cuando tú me digas, y estés preparado, damos comienzo a la entrevista.

A través del tiempo de prácticas que llevo aquí invertido en la vida del centro, participando, y en parte, siendo responsable de él, he podido comprobar que eres una pieza clave en el área de la EF, tanto para el profesorado como para los propios alumnos. Alberto por aquí...Alberto por allá..., es más, hoy con el día que has tenido, con el teléfono, con cualquier otra circunstancia. Entonces, en este aspecto, ¿Cuántos años llevas en el centro concretamente?

ENTREVISTADO-Este es mi decimo curso. Antes estaba únicamente como profesor, y ahora llevo dos años como coordinador del departamento.

ENTREVISTADOR-¿qué valoración podrías hacer de estos años?

ENTREVISTADO-Realmente para mi es buena. Tiene sus puntos buenos, sus puntos malos, como todo en la vida, pero puedo realizar el trabajo para el que estudiado. Puedo desarrollarlo, dentro de lo que cabe con bastante libertad, y contento.

ENTREVISTADOR-¿Desde esa experiencia manifiesta, y desde tu punto de vista, cómo considerarías que el alumnado de este centro concibe el la EF?

ENTREVISTADO-Es una buena pregunta, porque me imagino que pasará en todos los centros. La EF junto con la Música, las artes plásticas siempre está en esa línea de darle más importancia o menos. Aquí, principalmente es mi mayor pelea, junto a los profesores. El porcentaje de interés del alumnado es alto, si lo analizamos viéndolo objetivamente, pero siempre está el problema del porcentaje bajo, que no está interesado o te pone más problemas en las clases. Es lo que más notas. Al final, siempre tiendes a quedarte con lo malo,

pero realmente, el alumnado en general, yo me atrevería a decir que si le gusta la EF, tiene interés y responde bien a las clases. Luego esta, pues ese porcentaje del que te hablo, pasará en todos los sitios, que no tiene actitud de cara a realizar las actividades, siempre te ponen algunos problemas y tienes que pelear más con ellos, pero bueno, yo sí que, en tono general, diría que el alumnado está a gusto en la EF.

-Aprovechando esta contestación, ¿qué factores, causas o elementos crees que influyen, tanto en los que sí tienen actitud y predisposición hacia la EF, como los que no la tienen?

-Habría como dos conceptos generales, que es donde se mueve todo. En uno esta, el alumno, digamos general, que tiene interés por el colegio, en sí, muy generalmente, a los que les da igual Matemáticas, que Lengua, que EF. Dan problemas en todas las asignaturas o son más pasota en todas las asignaturas. vale y están los que no, ese porcentaje por suerte es pequeño. Luego, tienes en el porcentaje grande, los alumnos que tienen un comportamiento normal, dentro de ahí, los que nos les gustan o no les interesa o no les atrae, pues bueno, puede haber varios motivos. Uno suelo ser, en nivel de secundaria sobre todo hablamos, el tema del crecimiento en la edad, llega un punto, por un lado, sin hablar mucho de sexos, las niñas se vuelven un poco más vagas. Suele ser, en mis 10 años de experiencia la tónica general, y los niños, tienen la tontería de a ver quién es más machito o más fuerte. Entonces, es donde se producen los conflictos, en que en clase tienes un grupo que no quieren hacer porque no me apetece que me vean correr, no quiero sudar para luego oler mal, o los niños que a los mejor son muy buenos en EF, los chicos, pero el esforzarse mucho o el parecer que les gusta, les hace parecer de cara al grupo como los pelotas o los débiles, y no lo hacen por eso, por no parecer que se esfuerzan, porque eso esta, entre comillas, mal visto.

ENTREVISTADOR-¿Considerarías los contenidos del área como un elemento que cause una buena actitud?

ENTREVISTADO- Si, por supuesto, tanto en la programación anual, que está enfocada, dentro de nuestras instalaciones, que por suerte y como habrás visto, son bastantes buenas. Intentamos hacer cosas que creamos que a los alumnos les vayan a motivar. Luego, depende, tu puedes dar resistencia con método tradicional, correr y olvídate, o método más actual, actuar con objetos, con balones, compañero. Entonces, nosotros intentamos poco a poco adaptarlo todo hacia una metodología más integral en la que también se mete el carácter competitivo en los ejercicios para que los alumnos tenga ese tema motivacional, el carácter lúdico que también siempre anima a la gente más a participar, y bueno con esas pequeñita cositas, sí que notamos mejoría en las clases.

ENTREVISTADOR-¿Qué opinas sobre el medio natural?, ¿crees que podría ese contenido, aumentarías las actitudes positivas del alumnado?

ENTREVISTADO-Si, el tema del medio natural, como habrás visto, lo usamos poquito. Sí que es un tema muy interesante. El problema que se nos presenta, el tema de logística, de preparación de las actividades, si tienes que hacer alguna salida. Ese tipo de cosas, igual nos pueden llevar un poco más de complicación. Sí que es verdad, que por ejemplo, en un curso hacen una excursión a Doñana, de fin de curso y hacemos salidas, senderismo por allí. Cuando tenemos la oportunidad, digamos, que lo intentamos introducir, pero sí que funciona bien. De hecho, alguna vez, algún pequeño juego, digamos a muy pequeña escala, de orientación dentro del colegio y a los niños siempre les gusta. Lo que pasa es que este es un colegio, como has visto, que tiene mucho control en el tema de la disciplina. Entonces, hacer actividades donde los alumnos tienen que andar solos, teniendo las puertas abiertas del colegio. Este tipo de cosas nos cuesta introducirlas. Pero sí que cuando hemos hecho alguna cosa relacionada con el tema, sí que ha funcionado. También, tenemos una salida a Grajera, un pueblo de Ávila. Tenemos una conexión con ellos. Hay un campo de multiaventura, de escalada, con juegos al aire libre. También hacen excursiones, sobre todo en primaria. Los niños están encantados con eso.

ENTREVISTADOR-¿Serías capaz de indicarme alguna actitud manifiesta que resaltarías entre el alumnado del centro?

ENTREVISTADO- Si, las actividades de cooperación suelen funcionar muy bien. Cuando expones a la clase a un reto, que tienen que trabajar en grupo para conseguir un objetivo, casi todas las veces, el tema cooperativo y trabajo grupal y de asociación suele funcionar muy bien.

ENTREVISTADOR-De acuerdo, con esto hemos cerrado el tema de las actitudes. A continuación nos vamos a introducir en el segundo objeto de estudio que es la motivación del alumnado. Como ya sabemos, la motivación del alumnado y como esta media en el aprendizaje, es uno de los temas de gran interés en el ámbito educativo. Por lo tanto, desde este punto de vista, la cuestión es simple, ¿cómo ves al alumnado de este centro?, ¿considerarías que están motivados hacia la EF?

ENTREVISTADO-Si, más o menos o creo que sí. Yo creo que sí que están motivados. También, un poco lo que hemos hablado en la anterior pregunta, la relación con el profesor. Sí tú, les ofreces unas cosas más llamativas o más a sus gustos, yo diría que sí que están motivados. Luego también influye, la época del año, tanto a nivel climatológico, como a nivel de proceso anual. Por ejemplo, cuando hace frío les cuesta hacer, cuando llega el calor extremo, también. Cuando llevan dos meses seguidos antes de vacaciones, también están más vagos a la hora de hacer las cosas. Todo influye. Con la experiencia se va viendo que tú tienes una programación, pero tienes que ver, me quedan dos clases y es junio, al final de curso, que ya casi les han dado las notas, pues tienes que hacer algo lúdico si o si, porque si no es imposible y no van a querer hacer nada.

ENTREVISTADOR. A la hora de programar o de realizar las sesiones tenéis en cuenta el tipo de motivación que ya conocéis de vuestro alumnado para cambiar o adaptar dicha programación?

ENTREVISTADO- Si, esa claro. Anualmente, en septiembre, antes de empezar las clases, hacemos una reunión, incluso un par de días de reuniones para preparar el material, para preparar las clases. Casi todos los años hacemos algún retoque, por ligero que sea, incluso, algunos años hemos cambiado parte grande de la programación, porque a lo mejor, el año pasado no ha funcionado, o a lo mejor llevamos haciéndola varios años y hemos decidido cambiar de aires... De hecho, este año ya hemos tenido varias reuniones con los compañeros y de cara al año que viene tengo apuntadas varias en la agenda dos o tres cosas que vamos a cambiar seguro. Así es como funcionamos, ensayo-error. Si algo funciona, lo intentamos dejar o mejorar, pero todo se acaba agotando. Una actividad por muy buena que sea, cuando lo haces varios años, tanto el profesor que la tiene muy trillada que no la hace con la misma intensidad o con la misma alegría, como por el alumno también se la conoce o lo ha repetido en dos cursos o lo que sea... todo se acaba agotando. Todo tiene un ciclo. Incluso, el dejarles jugar al futbol, o darles la pelota que es lo que muchas veces, a lo mejor cuando quedan 10 minutos, o cuando ya les han dado las notas, queda un día para vacaciones y les das ese día libre. Jugáis futbol, baloncesto o lo que quieran. Un día muy bien, es la fiesta, pero como lo hagas tres días seguidos, la mitad ya no juegan porque es un rollo. De repente necesitan que tú les prepares una clase, aunque parezca mentira. No es dejarles un balón y ya está. Además, te lo van a reclamar. Los cuatro o cinco de turno a lo mejor están encantados., pero los que tienen motivación por la asignatura, dicen, “pero si es que esto lo hago en mi barrio o en mi casa”... “Lo que quiero es hacer una cosa chula que el profesor me ponga”. Además, en esa etapa de secundaria, si les introduces cosas, sobre todo los mayores de cuarto, bachillerato, que ya tema de gimnasio, tema de nutrición, están muy interesado hoy en día. Haces un circuito, por ejemplo, de fuerza y les explicas todo lo que van a trabajar, les llevas a su ámbito para lo que les va a valer. Se lo haces un poco todo a su vida y motivacionalmente es muy bueno para los niños. Te hacen un circuito de fuerza a una intensidad brutal que a lo mejor no harían con otra actividad.

ENTREVISTADOR-Volviendo al contenido de medio natural, ¿piensas que en un caso hipotético, en el que se introdujera alguna unidad didáctica, en la cual, se pudiera desarrollar teniendo en cuenta las condiciones del centro, este contenido o esa unidad didáctica, aumentaría la motivación del alumnado?

ENTREVISTADO- Si, por supuesto. Partiendo de la base de que sería una cosa nueva. El simple hecho ese, ya sería bueno. Seguro. A parte, como conocedor de ese tipo de contenidos en la universidad que hemos realizado, yo estoy seguro de que sí. Tanto una carrera de orientación bien montada, sería súper motivacional para los niños, tanto salidas a hacer piragua o alguna actividad en el medio natural sería un éxito.

ENTREVISTADOR-Para finaliza la entrevista, simplemente, me gustaría hacer una última pregunta. A modo de consejo desde un docente experto y curtido en la enseñanza de la EF hacia otro futuro docente como pretendo. ¿Qué crees que esperan de nosotros los alumnos, y en tu opinión, que deberían esperar?

ENTREVISTADO- Muy buena pregunta, para mi es de los temas más importantes porque siempre se dice, el ejemplo del profesor hacia el alumno, todo muy teórico y muy bonito pero es que es la verdad. Tú puedes coger la misma clase y el mismo profesor, y hacer el experimento. La das en un sitio con una actitud, y en otro sitio con otra actitud contraria. Los efectos son totalmente contrarios. Con lo cual, lo que tú le transmitas al alumno es lo que vas a obtener. ¿El alumno que espera?, el alumno a grandes rasgos, lo que espera, es una persona que le enseñe cosas relacionadas con la EF, obviamente, pero que se la enseñes de un modo que a él le interese. Eso es lo que busca, no busca que le digas, “la resistencia anaeróbica; aeróbica; presencia de oxígeno”. El niño espera que todo se lo cuentes con naturalidad y se le introduzca dentro de su ámbito para que él lo vea útil: Eso es lo que espera el alumno; por lo que yo creo: Sacar provecho para él. ¿Cuánto es de importante en las relaciones es esto? Si tú tienes un buen feeling con los alumnos y conectas con ellos en clase; y consigues que lo que tú digas ellos se lo crean. Porque por mucho que tú digas la verdad y tú sepas que es la verdad; sino consigues que los alumnos no confíen en ti, la clase no va. El conectar con los alumnos es la clave. Ya no es el colegueo, el profe guay. Eso no va. Porque eso es como las cosas nuevas, acaban quemando. El profe guay no vale.

ENTREVISTADOR- Bueno, tendré que indagar acerca de cómo poder conectar con los alumnos.

ENTREVISTADO-Si bueno; eso es práctica. Cuando empecé hacia cosas que ahora no hago. No porque fueran malas, sino porque en ese momento me parecían bien, pero si ves que no funcionan vas evolucionando y reciclando, muchas veces sin darte cuenta de cómo cambias:

ENTREVISTADOR- Bueno, pues esto es todo, y con este consejo que me guardo terminamos la entrevista: Te vuelvo agradecer tu participación y tu predisposición, y por este último consejo que me diste:

ENTREVISTADO- Muchas gracias a ti por tu actitud en las prácticas y por lo mucho que nos estas ayudado.

ENTREVISTADOR-Muy amable y muchas gracias; Alberto.

Cuestionario de actitudes y motivaciones hacia la Educación Física (EF)

El cuestionario esta formado por diferentes ítems estructurados en tres categorías diferenciadas. La primera categoría hace referencia a la recogida de información sobre datos generales del alumno participante en el cuestionario.

La segunda esta detallada para recabar información sobre las actitudes del alumno hacia el Área de Educación Física. La tercera, esta orientada a recolectar información sobre la motivación del alumnado hacia la Educación Física.

Cada ítem contiene una escala de valoración, establecida del 1 al 4, siendo, el valor 1 "en desacuerdo", el valor 2 "algo de acuerdo", el valor 3 "bastante de acuerdo" y el valor 4 "totalmente de acuerdo".

Deberá ser cumplimentado en el orden en que van apareciendo los ítems seleccionados, señalando el valor de la escala que se crea oportuno para cada uno de ellos.

Además, contiene casillas de observaciones por si desea aportar algún comentario en referencia a ampliar la información sobre alguna de las categorías.

Se asegura el anonimato de los participantes y la confidencialidad de las respuestas,

***Obligatorio**

Datos Generales

1. Genero *

Marca solo un óvalo.

- Femenino
 Masculino

2. Curso *

Marca solo un óvalo.

- 1º E.S.O.
 2º E.S.O.
 3º E.S.O.
 4º E.S.O.
 1º BACHILLERATO

3. Edad *

Marca solo un óvalo.

- 11
 12
 13
 14
 15
 16

4. Nota media de EF el curso pasado *

Marca solo un óvalo.

| | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

5. ¿Prácticas actividad físico-deportiva dentro de las actividades extraescolares? *

Marca solo un óvalo.

- Si
 No

6. Número de clases de EF a la semana *

Marca solo un óvalo.

- 1
 2
 3

Actitudes del alumno hacia la EF

7. En las clases de EF.. **Marca solo un óvalo por fila.*

| | En desacuerdo | Algo de acuerdo | Bastante de acuerdo | Completamente de acuerdo |
|--|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------------|
| Disfruto de las actividades y juegos que tengo que aprender | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Puedo elegir las actividades y juegos que realizamos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Disfruto cuando realizo actividades, juegos y deportes colectivos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prefiero las actividades, juegos y deportes cooperativos que actividades, juegos y deportes de competición | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Disfruto con las actividades, juegos y deportes de cooperación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prefiero las actividades, juegos y deportes individuales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Las actividades para desarrollar mi condición física son importantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Los juegos y deportes desarrollados son interesantes y adecuados a mi nivel de habilidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Debería haber más actividades relacionadas con la expresión corporal | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Me gustaría que existieran actividades, juegos y deportes relacionados con el medio natural. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| realizo ejercicios para la mejora de mi salud y calidad de vida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| incremento mis posibilidades de movimiento, ajustando, controlando y dominando mi cuerpo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| adquiero hábitos para aliviar las tensiones producidas en mi vida cotidiana | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Utilizo mi cuerpo como | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| medio de comunicación y de expresión | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Valoro mi nivel de habilidad y de condición física | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Contribuyo a la conservación del medio ambiente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| adquiero conocimientos para ser crítico ante el tratamiento del cuerpo, actividad física y deporte en la sociedad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No aprendo nada que me sirva para el futuro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mejoro mi estado de animo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Desarrollo mis relaciones sociales y afectivas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No soy capaz de resolver los problemas o metas que se me proponen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Es fácil sacar buenas notas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| El trabajo del profesor es muy sencillo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Me parecen más fáciles las actividades que en el resto de asignaturas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Las actividades propuestas me parecen más fáciles que en el resto de asignaturas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| El profesor/a da buen ejemplo con su comportamiento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Considero que el profesor/a se esfuerza en conseguir que mejoremos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mi profesor/a demuestra tener un buen conocimiento de la EF | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| El profesor/a se preocupa por mis sentimientos o pensamientos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mi profesor/a me motiva a dar lo mejor de mi mismo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8. Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

Locus Percibido de Causalidad en EF (PLOC-2)

9. Participo en la clase de Educación Física... **Marca solo un óvalo por fila.*

| | En desacuerdo | Algo de acuerdo | Bastante de acuerdo | Completamente de acuerdo |
|---|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------------|
| Porque la EF es divertida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque esta de acuerdo con mi forma de vida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque quiero aprender habilidades deportivas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque tendré problemas si no lo hago | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pero no se realmente por qué | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque considero que la EF forma parte de mí | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque es importante para mí hacerlo bien en EF | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque eso es lo que se supone que debo hacer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pero no comprendo porque tenemos que tener EF | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque la EF es estimulante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque veo que la EF como una parte fundamental de lo que soy | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque quiero mejorar en el deporte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque quiero que los otros/as estudiantes piensen que soy hábil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Para que el el/la profesor/a no se enfade | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en EF | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| habilidades/técnicas | | | | |
| Porque considero que la EF esta de acuerdo con ms valores | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque me preocupa cuando no lo hago | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Porque esa es la norma | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la EF | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10. Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....



Guion Grupo de discusión

-Objetivo:

-Conocer las opiniones del alumnado en cuanto su percepción con respecto a al aprendizaje y enseñanza de la Educación Física que se realiza en el centro educativo.

-Guion:

Presentación:

-Saludos, fecha, hora y situación del lugar de la entrevista:

Buenos días, hoy es día 8 de abril, son las 11:00, nos encontramos en zona de recreo y esparcimiento del centro educativo en el tiempo de recreo.

-Presentación de los participante: A nuestro lado y como participante del grupo de discusión nos encontramos con seis alumnos (3 chicos- 3 chicas) pertenecientes al 4º curso de ESO.

-Agradecimientos y breve explicación del estudio:

En primer lugar, me gustaría agradeceros vuestra predisposición a la participación en este grupo de discusión, el cual, va ser de una inestimable ayuda para alcanzar el objeto de estudio marcado, que no es otro, que el de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF en el centro, en concreto, para este grupo de discusión se intentaran abordar temas relacionados con la recogida de datos generales de filiación y recabar información sobre las actitudes y motivaciones hacia el Área de EF.

Nuevamente gracias, y si estáis preparados comenzamos con la discusión

Preguntas principales:

➤ Pregunta introductoria:

En primer lugar me gustaría que os describierais, cada uno de vosotros, indicando vuestra edad, nota media de EF, y el tipo de práctica de actividad física extraescolar que realizáis.

➤ *Actitudes del alumno:*

-Desde esa experiencia manifiesta como alumnado en las clases de EF y desde vuestro punto de vista; ¿Qué opinión tenéis acerca de los contenidos de EF? ¿Qué utilidad creéis que tiene la EF, y las clases de EF?, ¿Cómo consideráis la EF en cuanto a su dificultad para su aprendizaje?. Por otro lado , ¿podíais decirme algo sobre el profesor de EF?

➤ *Motivación del alumnado:*

Por otro lado, con relación a los ítems que miden el tipo de motivación que os lleva a practicar, con mayor o menor predisposición en la EF, ¿Por qué razones practicáis en EF?. ¿De qué manera os gustaría participar?. ¿Qué destacaríais de vuestras clases de EF?

Para finalizar la entrevista, me gustaría hacer una última pregunta, a modo de consejo desde un grupo de alumnos/as hacia un futuro docente. -¿Qué esperáis de mi, como profesor?

Preguntas-guía:

- ¿Qué hizo cuando...?,
- ¿Por qué?
- ¿Cuáles son...?
- ¿En qué tiempo...?
- ¿Para qué ...?

-Registro y observación durante el grupo de discusión:

| Alumnado | Datos | Actitudes | Motivaciones |
|-----------------|----------------------------------|--|---|
| Alumno 1 | 15 años Nota: 9 Fútbol | -Me encanta hacer deporte. -No me gusta correr. Me canso mucho y luego tengo que subir a clase lleno de sudor. | -Antes no era capaz corriendo todo o que soy capaz ahora mismo. -Le pongo más ganas cuando juego con mis compañeros porque me relaciono con ellos. Cuando trabajo solo me aburro. -El profesor es muy simpático y tiene mano ancha con nosotros. |
| Alumno 2 | 15 años Nota: 9 Baloncesto | -Las tareas en equipo son con las que más me involucro, como alguna vez que hemos realizado gimkhanas. -Cuando competimos nunca acabamos contentos. A veces nos hemos dejado de hablar por algún partido perdido. | -Me sirve para ser más rápido y estar más fuerte. -Además, hablo y me relaciono con más compañeros de clases que el resto de las materias. |
| Alumno 3 | 15 años Nota: 10 Fútbol | -Me gustaría que viéramos otro tipo de deportes como montar en bicicleta y en piragua. -A mí tampoco me gusta competir. Siempre acabamos peleados unos con otros. | -La mayoría de las veces tengo que participar en las clases porque es obligatorio y el profesor nos lo ordena. Otras, con traer un justificante no hago nada. -Da igual, cuanto participe, al final el profesor se preocupa por nosotros y nos sube la nota para mejorar nuestra nota media. No hay que hacer deberes ni trabajos. |
| Alumno 4 | 15 años Nota: 9 Baloncesto | -En las clases de EF disfruto con los juegos en equipo más que cuando participamos de forma individual. | -Yo no sé para que me van a servir algunas tareas que realizamos en clase cuando sea más mayor. -La asignatura no sirve de |

| | | | |
|----------|--|---|---|
| | | Jugar con mis amigos es más entretenido que jugar solo. | mucho. Es la más fácil de aprobar con diferencia, solo tienes que hacer un examen práctico y asistir a clase. El profesor es bastante permisivo. Además, nunca nos pregunta si nos gusta o lo que queremos hacer. |
| Alumno 5 | 15 años Nota: 8 Gimnasia rítmica | -Las clases de EF que realizamos se utilizan para aprender como practicar deporte y jugar. -La mayoría de las clases de EF se utilizan para preparar los exámenes y evaluaciones de la asignatura. | -No entiendo porque tenemos que empezar las clases siempre de la misma manera. Realizando vueltas corriendo alrededor del campo. -Nuestro profesor sabe jugar bien a todos los deportes. Es un crack. |
| Alumno 6 | 15 años Nota: 8 Natación | -Nos reímos con los compañeros (con ellos, no porque no sepan hacer jugar) y se nos pasa el tiempo volando cuando hago EF. -Me gustaría probar todos los tipos de deportes que existen, sobre todo deportes acuáticos como el waterpolo. | -Lo que más motiva de la EF son los partidos que hacemos de fútbol, baloncesto, hockey, etc. -Nuestro profesor tiene que conocer y saber jugar a todos los deportes que existen. |

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

Diseño de un formulario para la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje del área curricular de Educación Física

***Obligatorio**

1. Categorías *

Seleccionar la categoría para calificar los indicadores de cada una de ellas
Marca solo un óvalo.

- Proceso de comunicación *Pasa a la pregunta 2.*
- Ubicación del profesor *Pasa a la pregunta 25.*
- Organización *Pasa a la pregunta 28.*
- Clima de clase *Pasa a la pregunta 32.*
- Actitudes del alumno *Pasa a la pregunta 37.*

Proceso de comunicación

2. *

Marca solo un óvalo.

- Presentación *Pasa a la pregunta 3.*
- Interacción *Pasa a la pregunta 9.*
- Evaluación y reflexión *Pasa a la pregunta 17.*

Presentación

3. Presentación inicial que alude a los objetivos que contribuye la tarea *

Marca solo un óvalo.

| | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

4. Presentación que alude a la motivación para la acción *

Marca solo un óvalo.

| | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

5. Presentación inicial que alude a la seguridad **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

6. Presentación que se advierte de los errores más frecuentes **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

7. Presentación inicial en la que se hace ver la funcionalidad de su realización y aprendizaje respecto a otras tareas que se realizarán posteriormente **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

8. Presentación con errores teórico-tecnicos **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="radio"/> |

Interacción**9. Aporta información relevante ****Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

10. Aporta información de tipo evaluativo **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

11. Recuerda aspectos claves para el aprendizaje **Marca solo un óvalo.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

12. Interroga al alumnado sobre aspectos de la realización de la tarea **Marca solo un óvalo.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

13. Explica las causas de los errores cometidos por el alumnado **Marca solo un óvalo.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

14. Ofrece soluciones a los problemas de ejecución **Marca solo un óvalo.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

15. Aporta información de tipo motivador (alienta, anima, empuja, etc). **Marca solo un óvalo.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

16. Censura comportamientos o actitudes **Marca solo un óvalo.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

Evaluación y reflexión

17. **¿Existe la fase de evaluación o reflexión respecto a la ejecución de la tarea? ***

Marca solo un óvalo.

Si *Pasa a la pregunta 18.*

No *Pasa a la pregunta 25.*

Evaluación y reflexión II

18. **Aporta información descriptivo-valorativa (bien, mal, regular, etc) ***

Marca solo un óvalo.

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

19. **Aporta información comparativa (mejor o mejor que antes, igual, etc) ***

Marca solo un óvalo.

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

20. **Analiza como se han resuelto las principales dificultades de la ejecución de la tarea ***

Marca solo un óvalo.

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

21. **Aporta información interpretativa e ilustrativa ***

Marca solo un óvalo.

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

22. **Aporta información funcional y aplicación del aprendizaje adquirido ***

Marca solo un óvalo.

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

23. Interroga para provocar una reflexión de lo realizado **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

24. Interroga para comprobar que se han comprendido los aprendizajes **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

Ubicación del profesor**25. Posibilidad de ser escuchado y visto por los alumnos ****Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

26. Ubicación que le permite una adecuada observación de lo que sucede **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

27. Atiende a los alumnos en función de las necesidades y circunstancias del momento **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

Organización

28. Adecuada agrupación del alumnado en función de las necesidades de la tarea **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

29. Coherente agrupación del alumnado en función de las intenciones educativas expresadas **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

30. Utiliza recursos didácticos **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

31. Crea o adecua los entornos de enseñanza (creando espacios, introduciendo materiales, etc) **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

Clima de la clase**32. Grado de cooperación y ayuda ****Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Alto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Bajo |

33. Nivel de conflictividad **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Bajo | <input type="radio"/> | Alto |

34. Grado de libertad de expresión **Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Bajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Alto |

35. Nivel de motivación **Marca solo un óvalo.*

| | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Bajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Alto |

36. Grado de autonomía **Marca solo un óvalo.*

| | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Bajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Alto |

Actitudes**37. Muestran aceptación hacia las actividades y habilidades realizadas y hacia los materiales utilizados, ****Marca solo un óvalo.*

| | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucha |

38. Las situaciones donde se producen ganadores y perdedores son generadoras de una mala actitud o comportamiento **Marca solo un óvalo.*

| | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

39. Participa de forma activa en la realización de las actividades **Marca solo un óvalo.*

| | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

40. Respeta las normas establecidas responsabilizándose de la adecuada utilización de los materiales e instalaciones *

Marca solo un óvalo.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

41. Muestra una actitud de tolerancia y deportividad, tanto de participante como de espectador *

Marca solo un óvalo.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

42. Acepta las diferencias de habilidad y de conocimientos *

Marca solo un óvalo.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

Con la tecnología de
 Google Forms

21 respuestas

[Ver todas las respuestas](#)[Publicar datos de análisis](#)

Resumen

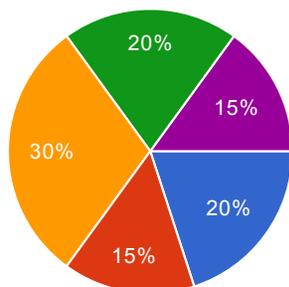
Observador

Óscar

Fecha

| | | | |
|------------------|-------|-------|--------------|
| feb. 2016 | 24 | 26 | 29 (2) |
| mar. 2016 | 4 | 7 (3) | 9 (2) 11 (3) |
| abr. 2016 | 1 (2) | 4 (2) | 6 (2) |
| dic. 2016 | 3 | | |

Curso



| | | |
|-----------------|---|-----|
| 1° ESO | 4 | 20% |
| 2° ESO | 3 | 15% |
| 3° ESO | 6 | 30% |
| 4° ESO | 4 | 20% |
| 1° BACHILLERATO | 3 | 15% |

Docente a observar

Raquel

Sergio

David

Alex

Unidad didáctica

Condición Física

Condición física

Hockey

Expresión corporal

Expresión corporal: malabares

Atletismo

Expresión Corporal

Juegos y Deporte

Observaciones:

Prueba de Evaluación: Adaptación Test de Cooper. En 10 min, dar el número de vueltas posibles.

Primera clase de introducción de la unidad didáctica correspondiente al bloque de contenidos de expresión corporal

Se trata de una clase de recuperación de los exámenes no realizados por arte de algunos alumnos. El resto de alumnos realiza práctica libre. No ha aparecido ninguna chica en la sesión.

Primera clase de este bloque de contenidos

Clase dividida entre los alumnos que van a Natación y los que no van

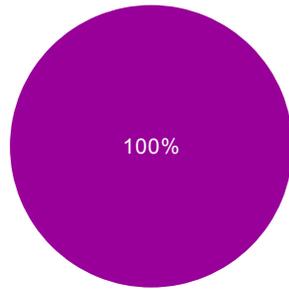
La clase de hoy no se corresponde con el contenido que está programado llevar a cabo porque el profesor a mitad de la clase tiene que abandonarla debido a que se va a realizar una actividad complementaria

La clase del día de hoy ha estado por la ausencia de varios profesores que se han ido al cross. Se han juntado todas las clases de 3. Por lo que se han realizado juegos y no se ha desarrollado el contenido programado

Primera clase correspondiente a este bloque de contenidos

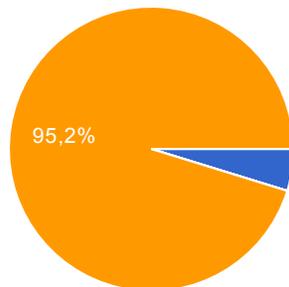
DÍA DE LLUVIA- Todos los cursos se han agrupado en la instalación cubierta, impidiendo desarrollar la clase programada.

Categoría



| | | |
|-------------------------|-----------|------|
| Proceso de comunicación | 0 | 0% |
| Ubicación del profesor | 0 | 0% |
| Organización | 0 | 0% |
| Clima de clase | 0 | 0% |
| Actitudes del alumno | 20 | 100% |

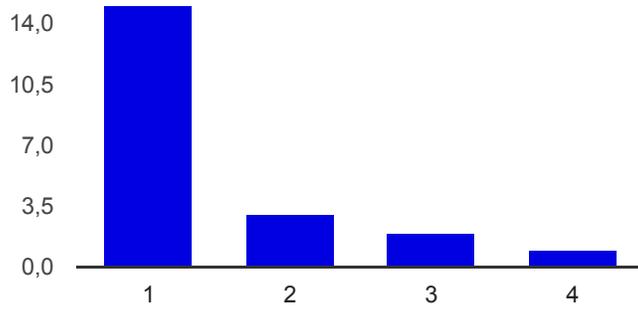
Proceso de comunicación



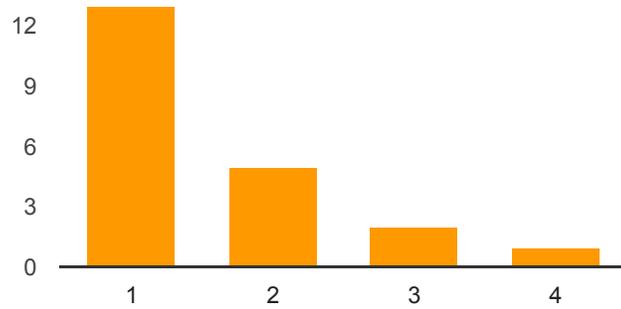
| | | |
|------------------------|-----------|-------|
| Presentación | 1 | 4.8% |
| Interacción | 0 | 0% |
| Evaluación y reflexión | 20 | 95.2% |

Presentación

Presentación inicial que alude a los objetivos que contribuye la tarea

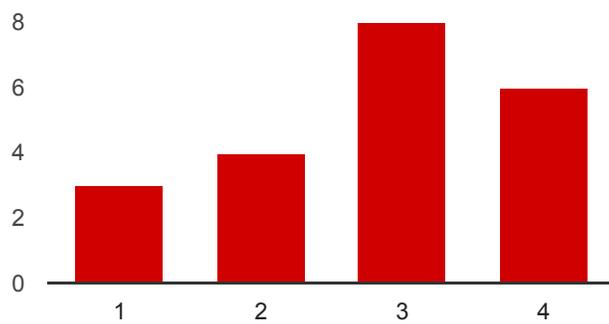


Presentación que alude a la motivación para la acción



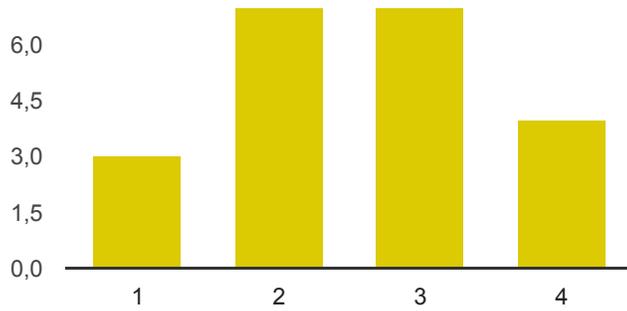
| | | |
|----------|-----------|-------|
| Nada: 1 | 13 | 61.9% |
| 2 | 5 | 23.8% |
| 3 | 2 | 9.5% |
| Mucho: 4 | 1 | 4.8% |

Presentación inicial que alude a la seguridad



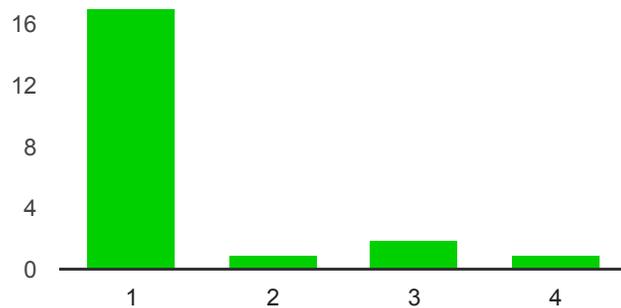
| | | |
|----------|----------|-------|
| Nada: 1 | 3 | 14.3% |
| 2 | 4 | 19% |
| 3 | 8 | 38.1% |
| Mucho: 4 | 6 | 28.6% |

Presentación que se advierte de los errores más frecuentes



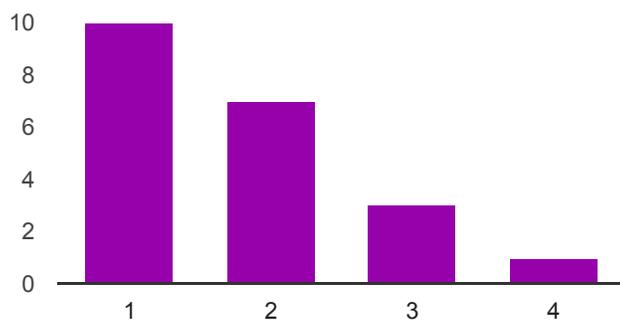
| | | |
|----------|----------|-------|
| Nada : 1 | 3 | 14.3% |
| 2 | 7 | 33.3% |
| 3 | 7 | 33.3% |
| Mucho: 4 | 4 | 19% |

Presentación inicial en la que se hace ver la funcionalidad de su realización y aprendizaje respecto a otras tareas que se realizarán posteriormente



| | | |
|----------|-----------|------|
| Nada: 1 | 17 | 81% |
| 2 | 1 | 4.8% |
| 3 | 2 | 9.5% |
| Mucho: 4 | 1 | 4.8% |

Presentación con errores teórico-tecnicos



| | | |
|----------|-----------|-------|
| Nada: 1 | 10 | 47.6% |
| 2 | 7 | 33.3% |
| 3 | 3 | 14.3% |
| Mucho: 4 | 1 | 4.8% |

Observaciones:

Se ha reunido a la clase para explicarles las tareas que se van a realizar durante esta unidad didáctica. Predominantemente se ha hecho hincapié en la tarea de evaluación final.

Solo se alude a criterios de evaluación en la presentación de la unidad didáctica

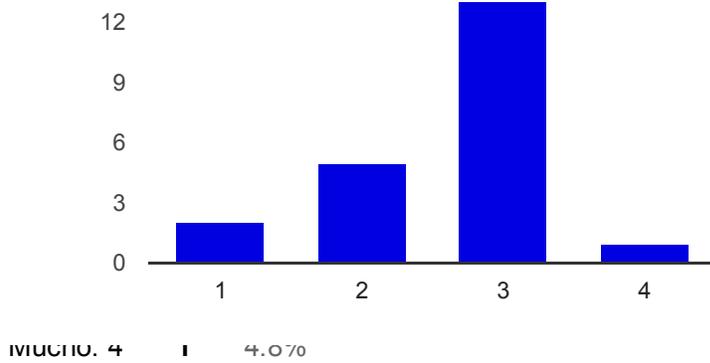
Solo se presenta la tarea: descripción y demostración

No ha habido presentación, ya que están haciendo juegos conocidos por todos por haberlos realizado muchas veces

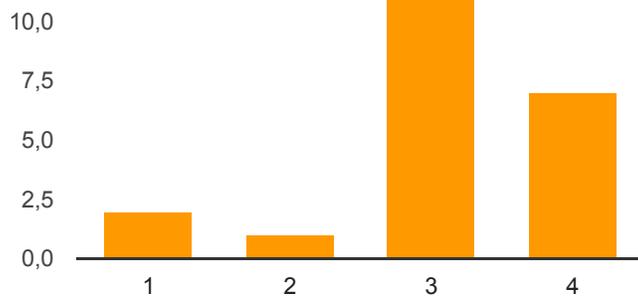
Presentación de la unidad didáctica a desarrollar poniendo especial atención en los aspectos de evaluación (examen).

Interacción

Aporta información relevante

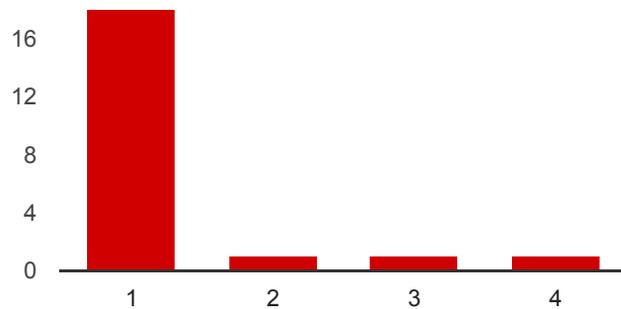


Aporta información de tipo evaluativo



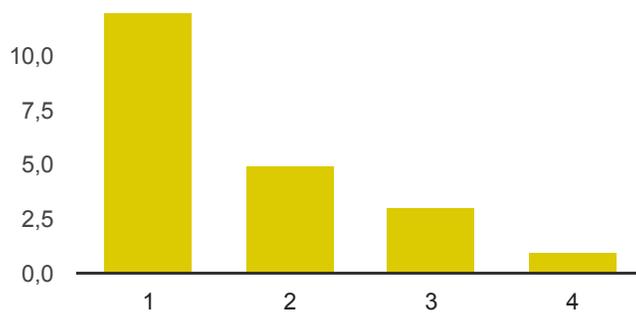
| | | |
|----------|-----------|-------|
| Nada : 1 | 2 | 9.5% |
| | 1 | 4.8% |
| | 11 | 52.4% |
| Mucho: 4 | 7 | 33.3% |

Recuerda aspectos claves para el aprendizaje



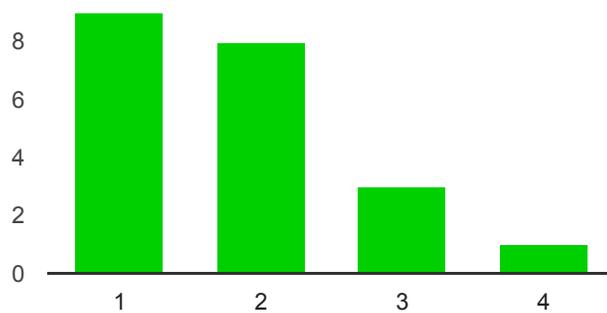
| | | |
|----------|-----------|-------|
| Nada: 1 | 18 | 85.7% |
| 2 | 1 | 4.8% |
| 3 | 1 | 4.8% |
| Mucho: 4 | 1 | 4.8% |

Interroga al alumnado sobre aspectos de la realización de la tarea



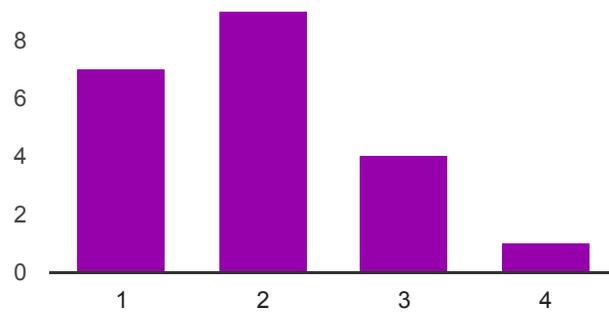
| | | |
|----------|-----------|-------|
| Nada : 1 | 12 | 57.1% |
| 2 | 5 | 23.8% |
| 3 | 3 | 14.3% |
| Mucho: 4 | 1 | 4.8% |

Explica las causas de los errores cometidos por el alumnado



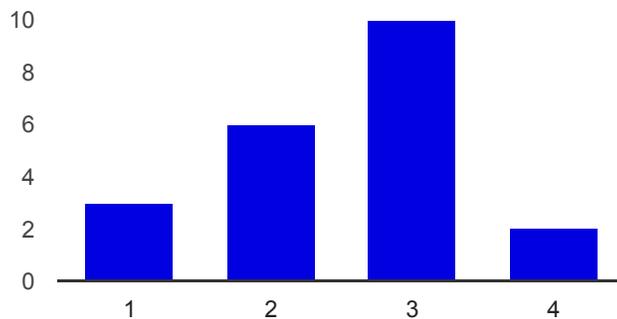
| | | |
|----------|----------|-------|
| Nada: 1 | 9 | 42.9% |
| 2 | 8 | 38.1% |
| 3 | 3 | 14.3% |
| Mucho: 4 | 1 | 4.8% |

Ofrece soluciones a los problemas de ejecución



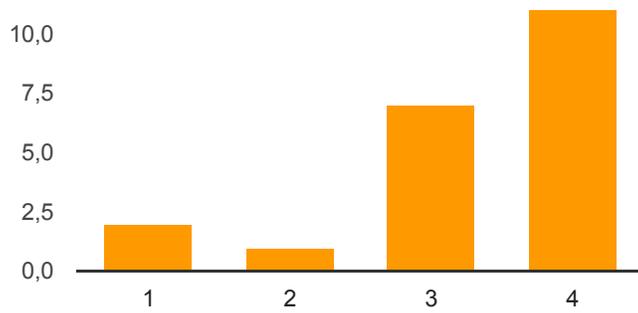
| | | |
|----------|----------|-------|
| Nada : 1 | 7 | 33.3% |
| 2 | 9 | 42.9% |
| 3 | 4 | 19% |
| Mucho: 4 | 1 | 4.8% |

Aporta información de tipo motivador (alienta, anima, empuja, etc).



| | | |
|----------|-----------|-------|
| Nada: 1 | 3 | 14.3% |
| 2 | 6 | 28.6% |
| 3 | 10 | 47.6% |
| Mucho: 4 | 2 | 9.5% |

Censura comportamientos o actitudes

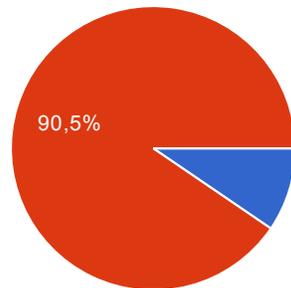


3 7 33.3%
 Mucho: 4 11 52.4%

Observaciones:

Evaluación y reflexión

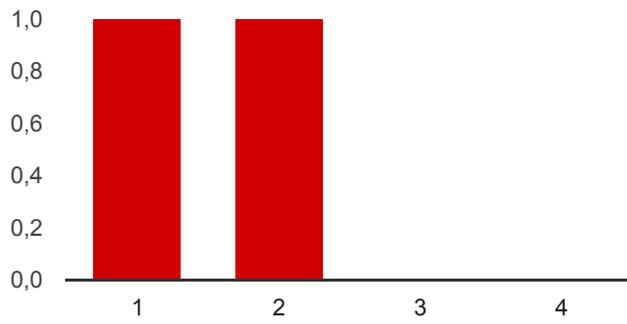
¿Existe la fase de evaluación o reflexión respecto a la ejecución de la tarea?



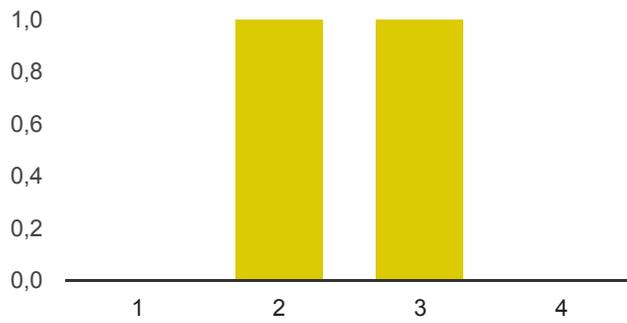
Si 2 9.5%
 No 19 90.5%

Evaluación y reflexión II

Aporta información descriptivo-valorativa (bien, mal, regular, etc)

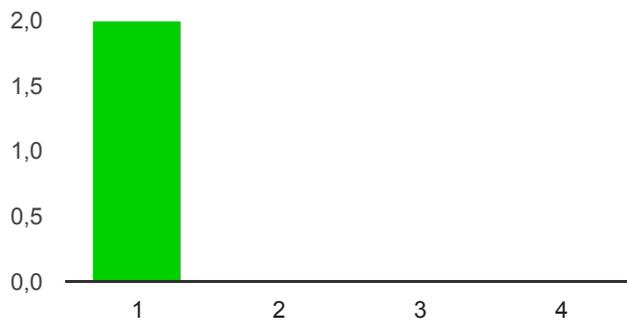


, igual, etc)



| | | |
|----------|----------|-----|
| Nada : 1 | 0 | 0% |
| 2 | 1 | 50% |
| 3 | 1 | 50% |
| Mucho: 4 | 0 | 0% |

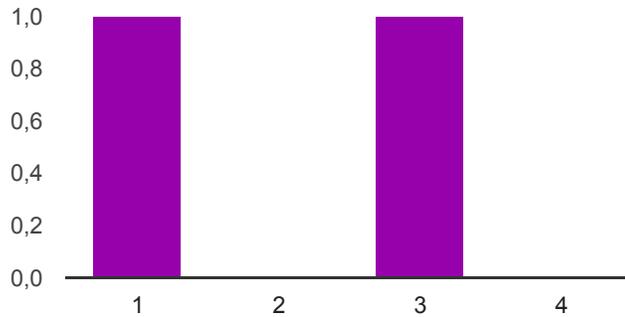
Analiza como se han resuelto las principales dificultades de la ejecución de la tarea



| | | |
|---------|----------|------|
| Nada: 1 | 2 | 100% |
| 2 | 0 | 0% |

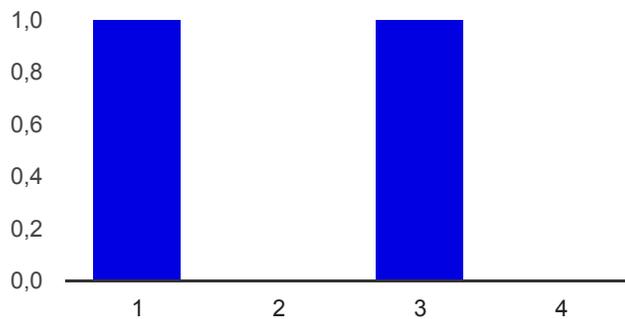
3 **0** 0%
 Mucho: 4 **0** 0%

Aporta información interpretativa e ilustrativa



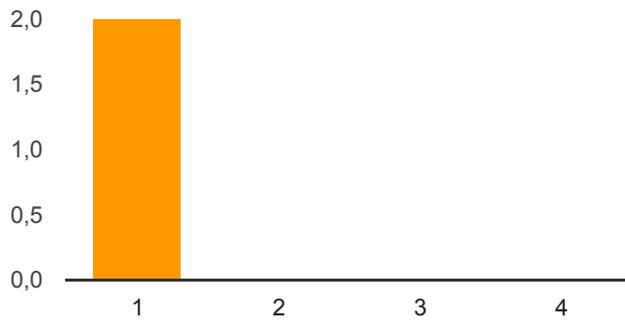
Nada: 1 **1** 50%
 2 **0** 0%
 3 **1** 50%
 Mucho: 4 **0** 0%

Aporta información funcional y aplicación del aprendizaje adquirido



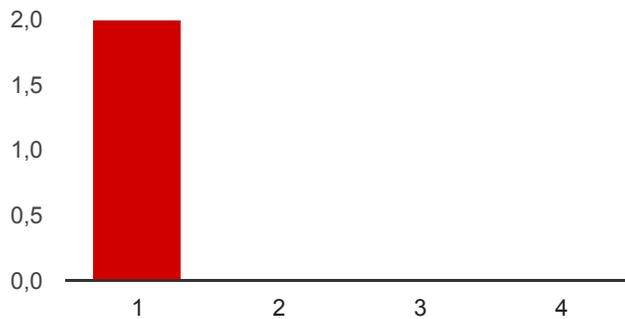
Nada: 1 **1** 50%
 2 **0** 0%
 3 **1** 50%
 Mucho: 4 **0** 0%

Interroga para provocar una reflexión de lo realizado



| | | |
|----------|----------|------|
| Nada : 1 | 2 | 100% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 0 | 0% |
| Mucho: 4 | 0 | 0% |

Interroga para comprobar que se han comprendido los aprendizajes



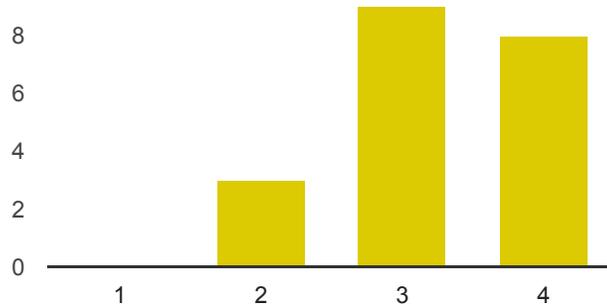
| | | |
|----------|----------|------|
| Nada : 1 | 2 | 100% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 0 | 0% |
| Mucho: 4 | 0 | 0% |

Observaciones:

Se ha realizado una reflexión del bloque de contenidos de condición física en cuanto a su transferencia al cross que van a realizar algunos alumnos

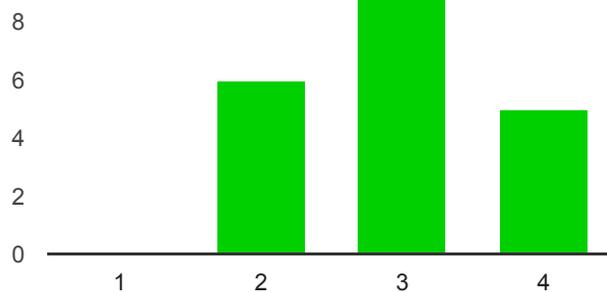
Ubicación del profesor

Posibilidad de ser escuchado y visto por los alumnos



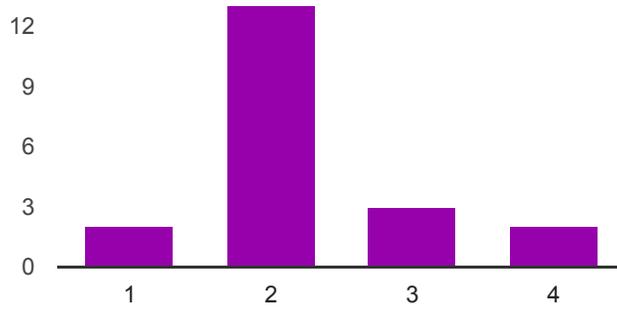
| | | |
|------------|----------|-----|
| Nunca: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 3 | 15% |
| 3 | 9 | 45% |
| Siempre: 4 | 8 | 40% |

Ubicación que le permite una adecuada observación de lo que sucede



| | | |
|------------|----------|-----|
| Nunca : 1 | 0 | 0% |
| 2 | 6 | 30% |
| 3 | 9 | 45% |
| Siempre: 4 | 5 | 25% |

Atiende a los alumnos en función de las necesidades y circunstancias del momento



3 **3** 15%
 Mucho: 4 **2** 10%

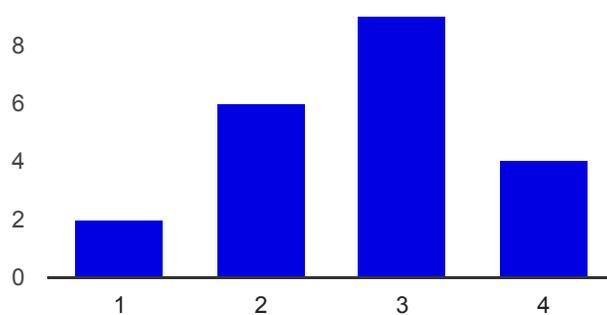
Observaciones:

A veces se dirige a los alumnos sin darse cuenta de que hay algunos que se encuentran a su espalda

Solo atiende a os alumnos que se encuentran realizando el examen

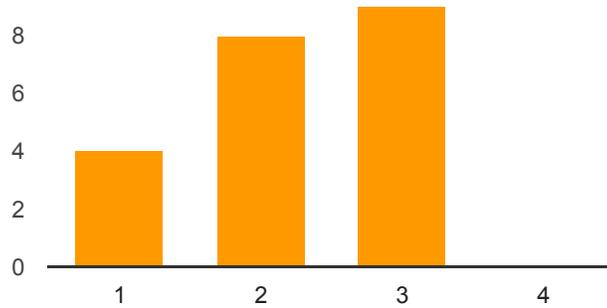
Organización

Adecuada agrupación del alumnado en función de las necesidades de la tarea

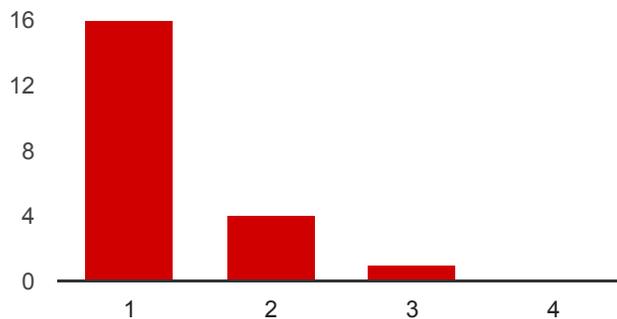


Nunca: 1 **2** 9.5%
 2 **6** 28.6%
 3 **9** 42.9%
 Siempre: 4 **4** 19%

Coherente agrupación del alumnado en función de las intenciones educativas

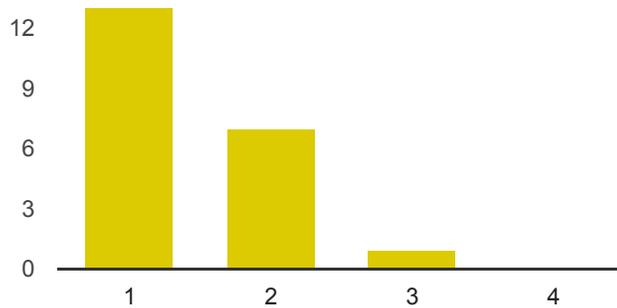
expresadas

| | | |
|------------|----------|-------|
| Nunca: 1 | 4 | 19% |
| 2 | 8 | 38.1% |
| 3 | 9 | 42.9% |
| Siempre: 4 | 0 | 0% |

Utiliza recursos didácticos

| | | |
|------------|-----------|-------|
| Nunca: 1 | 16 | 76.2% |
| 2 | 4 | 19% |
| 3 | 1 | 4.8% |
| Siempre: 4 | 0 | 0% |

Crea o adecua los entornos de enseñanza (creando espacios, introduciendo materiales, etc)



3 **1** 4.8%

Siempre: 4 **0** 0%

Observaciones:

Se han establecidos dos grupos separados por género

Los tiempos de participación son escasos debido a que los grupos son muy numerosos

Al mismo tiempo y en el mismo espacio de práctica se esta desarrollando la prueba del examen por parte de algunos alumnos y la practica libre por parte del resto de alumnos, por lo que en ocasiones se esta incomodando y alterando las condiciones de realización del examen al practicante.

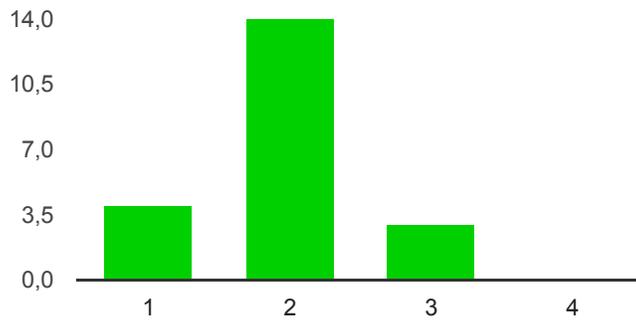
Se han adecuado los espacios en función de las necesidades del momento. Había tres cursos de secundaria, al mismo tiempo, realizando clase de EF en el mismo espacio de práctica.

Se han establecido dos grupos de trabajo voluntarios segun el interés de cada alumno por practicar las dos actividades planteadas: fútbol o baloncesto

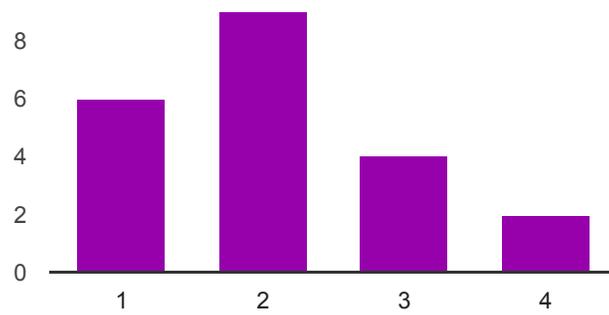
Simplemente se han utilizado pelotas de tenis. A mitad de clase se han tenido que cambiar de espacio de juego porque otra clase tenia adjudicado el mismo espacio.

Clima de la clase

Grado de cooperación y ayuda

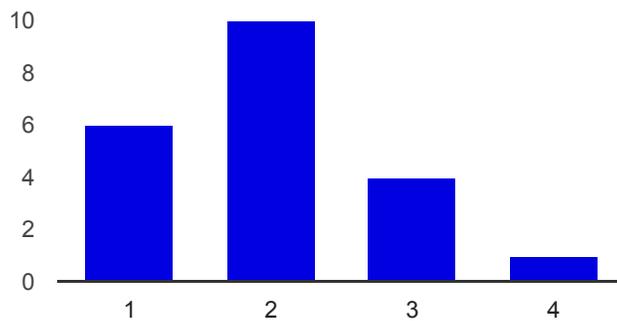


Nivel de conflictividad



| | | |
|-----------|----------|-------|
| Nulo: 1 | 6 | 28.6% |
| 2 | 9 | 42.9% |
| 3 | 4 | 19% |
| Máximo: 4 | 2 | 9.5% |

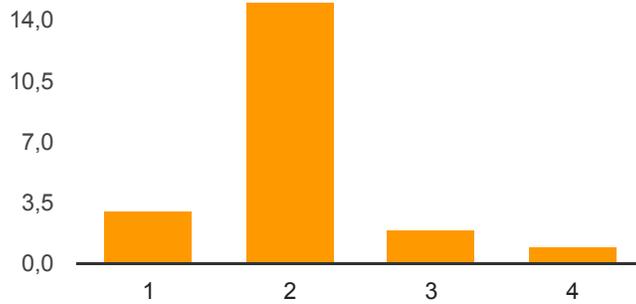
Grado de libertad de expresión



| | | |
|---------|-----------|-------|
| Nula: 1 | 6 | 28.6% |
| 2 | 10 | 47.6% |

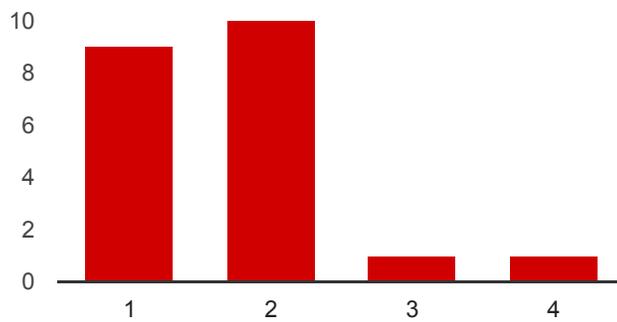
3 **4** 19%
 Máxima: 4 **1** 4.8%

Nivel de motivación



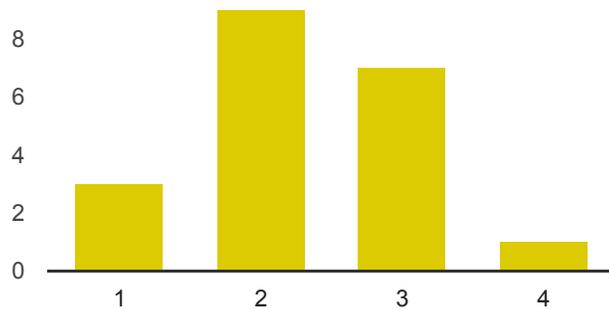
Nula : 1 **3** 14.3%
 2 **15** 71.4%
 3 **2** 9.5%
 Máxima: 4 **1** 4.8%

Grado de autonomía



Nula: 1 **9** 42.9%
 2 **10** 47.6%
 3 **1** 4.8%
 Máxima: 4 **1** 4.8%

Nivel de participación



| | | |
|-----------|----------|-----|
| Nula: 1 | 3 | 15% |
| 2 | 9 | 45% |
| 3 | 7 | 35% |
| Máxima: 4 | 1 | 5% |

Observaciones:

Hay 7 alumnos que no participan en la sesión, 4 de ellos sin justificación

Para ser tareas relacionadas con el contenido de expresión corporal estaban muy marcadas y cerradas a través de las indicaciones y demostraciones por parte del profesor, lo que apenas daba lugar a la creatividad, autonomía y expresión libre por parte de los alumnos.

Apenas han participado en la sesión. Muchos chicos han estado sentados o participando de forma intermitente e irregular en la práctica libre, mientras que no ha asistido a clase ninguna chica sin motivo justificado aparente

Los alumnos caminan, realizan participaciones intermitentes y critican las tareas propuestas

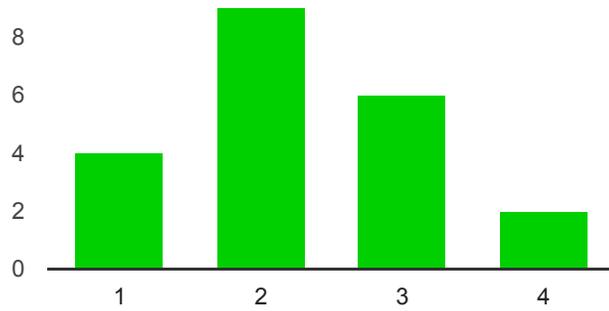
La participación es intermitente.

Más de la mitad de las clases no han participado en los juegos porque tenían un examen de inglés

No hay apenas autonomía y libertad dentro de las clases, ya que las tareas son de carácter cerrado

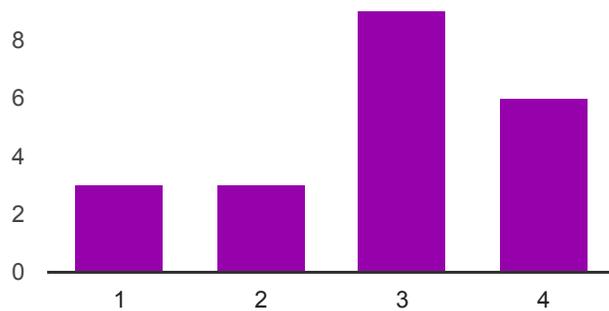
Actitudes del alumno

Muestran aceptación hacia las actividades y habilidades realizadas y hacia los materiales utilizados,



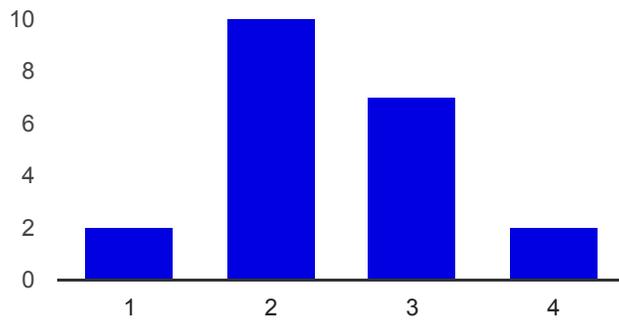
| | | |
|----------|----------|-------|
| Nada: 1 | 4 | 19% |
| 2 | 9 | 42.9% |
| 3 | 6 | 28.6% |
| Mucha: 4 | 2 | 9.5% |

Las situaciones donde se producen ganadores y perdedores son generadoras de una mala actitud o comportamiento

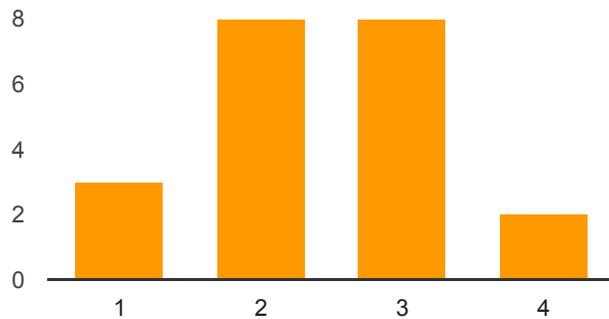


| | | |
|------------|----------|-------|
| Nunca: 1 | 3 | 14.3% |
| 2 | 3 | 14.3% |
| 3 | 9 | 42.9% |
| Siempre: 4 | 6 | 28.6% |

Participa de forma activa en la realización de las actividades

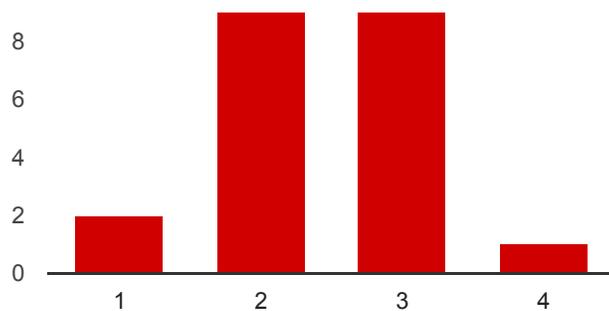


Respeto las normas establecidas responsabilizándose de la adecuada utilización de los materiales e instalaciones



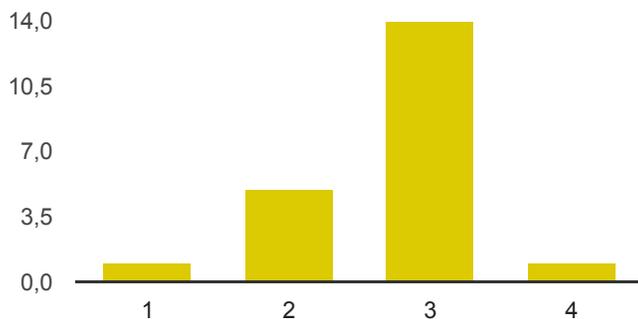
| | | |
|------------|----------|-------|
| Nunca: 1 | 3 | 14.3% |
| 2 | 8 | 38.1% |
| 3 | 8 | 38.1% |
| Siempre: 4 | 2 | 9.5% |

Muestra una actitud de tolerancia y deportividad, tanto de participante como de espectador



| | | |
|------------|----------|-------|
| Nunca: 1 | 2 | 9.5% |
| | 9 | 42.9% |
| | 9 | 42.9% |
| Siempre: 4 | 1 | 4.8% |

Acepta las diferencias de habilidad y de conocimientos



| | | |
|------------|-----------|-------|
| Nunca: 1 | 1 | 4.8% |
| | 5 | 23.8% |
| | 14 | 66.7% |
| Siempre: 4 | 1 | 4.8% |

Observaciones:

No ayudan en la recogida del material Algunos utilizan el material de forma inadecuada

Durante las actividades se escuchan comentarios malencarados entre compañeros criticandose su actitud ante el juego

Hay comentarios ofensivos ante los fallos en la ejecución de las habilidades específicas del juego

Al finalizar la clase han aparecido 4 pelotas de tenis perdidas por el espacio de juego sin haber sido recogidas por los alumnos que han participado en la actividad

Número de respuestas diarias

PROCESO DE GAMIFICACIÓN

INTRODUCCIÓN:

De acuerdo con González y Monguilot (2015), la gamificación consiste en introducir estrategias y dinámicas propias de los videojuegos en contextos ajenos o no lúdicos a fin de modificar conductas, comportamientos y habilidades de las personas. En este caso, se trata de introducir estas estrategias en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de que los alumnos presten una mayor motivación e interés por los aprendizajes que se proponen en la unidad didáctica presentada.

La dinámica que hará las funciones de hilo conductor y motivante para el alumno/a, haciéndole participe activamente de su aprendizaje, va a ser la emulación de una gran vuelta ciclista, donde a través de diferentes mecánicas de juego como la recolección de puntos durante la sucesión de las sesiones convertidas en etapas de la vuelta ciclista. En ellas los alumnos/as tendrán que resolver retos planteados individualmente y en equipo, con el objetivo de conseguir llegar a la meta final. Asimismo, los alumnos serán motivados y guiados por diferentes clasificaciones (general, montaña, regularidad, etc.), premios (maillot, bidón, etc.), niveles (amateur, experto), etc con el fin de secuenciar y adecuar las tareas de enseñanza-aprendizaje que tengan relación con los objetivos planteados de la unidad didáctica. Además se introducen componentes del juego como avatares, e insignias y niveles para fomentar el tratamiento de los contenidos transversales propuestos a través del uso y disfrute de la bicicleta fuera del horario escolar.

a) SESIONES GAMIFICADAS

Las sesiones a través del proceso de gamificación serán presentadas al alumno como etapas de una gran vuelta ciclista, indicando diferentes tipos de etapa según las estrategias a seguir según las peculiaridades de cada etapa. En este caso, se utilizarán etapas prologo, llano, montaña, contrarreloj individual y por equipos.

| Nº DE SESIÓN | TIPO | ETAPAS |
|--------------|--------------|---------|
| 1 | Introducción | Prologo |
| 2 | Desarrollo | Llano |
| 3 | Desarrollo | Llano |
| 4 | Desarrollo | Llano |

| | | |
|----|----------------|--------------------------|
| 5 | Desarrollo | Llano |
| 6 | Desarrollo | Montaña |
| 7 | Desarrollo | Montaña |
| 8 | Desarrollo | Contrarreloj por equipos |
| 9 | Complementaria | Etapa reina |
| 10 | Ampliación | Jornada de descanso |
| 11 | Refuerzo | Contrarreloj individual |
| 12 | Evaluación | Paseo de la victoria |

b) TEMAS TRANSVERSALES

Los temas transversales, además del tratamiento en el apartado de actitudes, a través de la gamificación se crearán dos tipos de insignias: ambiental y vial. Para conseguir estas insignias los alumnos/as tendrán que realizar y demostrar la realización de actividades con la bicicleta en su tiempo libre. De esta manera, para conseguir la insignia ambiental, las actividades en bicicleta tendrán que tener relación con la disminución del impacto ambiental que generan este tipo de actividades, mientras que, para conseguir la insignia vial, las actividades en bicicleta tendrán que tener relación con el cicloturismo para reflexionar y tomar una actitud crítica ante el comportamiento de la sociedad respecto al cicloturismo. Estas serán correspondidas a través de menciones especiales realizadas en el blog diseñado para la unidad didáctica.

Además se ha creado la figura del “gregario” correspondiente a un avatar, que tomará parte del proceso. Este tipo de estrategias tienen como finalidad, que una vez el alumno/alumna haya realizado los criterios mínimos de la sesión, tiene la oportunidad de decidir sobre dos opciones: la primera es seguir con su proceso de aprendizaje y resolver los retos propuestos del nivel avanzado, o asumir el rol de “gregario” con el fin de ayudar a los demás compañeros en la consecución de los retos del nivel básico que aun no hayan sido superados. Esta figura será valorado al final de la unidad didáctica con la entrega de un bidón conmemorativo al alumno/a elegido/a como el mejor gregario.

c) INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

PAPEL DEL PROFESOR: El profesor acometerá las funciones de director y juez de la carrera realizando las indicaciones pertinentes y tomando las decisiones

necesarias para su desarrollo. Además, tomará la figura de fisioterapeuta, entrenador y periodista con el fin de ayudar, asesorar y hacer reflexionar al alumnado sobre los conceptos, procedimientos y actitudes a tomar para la finalización de cada etapa con el objetivo de finalizar la gran ruta ciclista. También tendrá el papel fundamental de registrar y actualizar los puntos y clasificaciones después de cada etapa.

PAPEL DEL ALUMNO: El alumno/a será el participante en cuestión, es decir, un ciclista en una vuelta por etapas. Deberá recorrer las etapas, sumando puntos con el objetivo de llegar a la meta final. De la misma manera, deberá responder a preguntas de los periodistas, aceptar consejos e indicaciones, tanto del fisioterapeuta como del entrenador, y deberá aceptar y respetar las decisiones del director y juez de la carrera.

d) EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta la evaluación comentada y desarrollada en el apartado de esta en el desarrollo de la unidad didáctica se propone la siguiente gamificación:

CONCEPTOS:

- Avituallamiento: trabajo monográfico y cuaderno del alumno/a (mapas conceptuales).
- Sprint: formularios digitales

PROCEDIMIENTOS

- Metas volante: serán las correspondientes a las tareas de enseñanza-aprendizaje propuestas en la unidad a través de los códigos QR. En este caso se establecen dos niveles de “metas volantes”, al igual que en la unidad didáctica.
 - Primera categoría: tareas pertenecientes al circuito básico
 - Segunda categoría: tareas pertenecientes al circuito avanzado

ACTITUDES

- Puertos de montaña: serán los correspondientes a los comportamientos y actitudes tomadas durante el desarrollo de las sesiones. En este caso, se han establecido tres niveles de “puestos de montaña” para dar cabida a las tres tipos de actitudes que se pretenden alcanzar.
 - Primera categoría: escala de actitudes y comportamientos generales
 - Segunda categoría: escala de actitudes y comportamientos de educación vial

- Tercera categoría: escala de actitudes y comportamientos de educación ambiental

e) RECURSOS

Se proponen como recursos para llevar a cabo el seguimiento de esta gamificación un tablón informativo que se situará en el aula de Educación Física. También, se dispondrá de un blog, explicado anteriormente en el trabajo, en el cual se pondrán a disposición de los alumnos, la información relevante y necesaria para llevar a cabo las etapas de la gran ruta ciclista y su seguimiento, así como otros datos de ampliación y de interés como noticias y sugerencias en torno a al ámbito de la bicicleta. Así mismo, los alumnos podrán comentar y reflexionar sobre lo ocurrido, compartiendo imágenes, videos u otros aspectos relacionados con la temática expuesta. Además se utilizarán cuatro maillots de colores que serán entregados al principio de cada clase a los líderes de las clasificaciones estipuladas.

f) CLASIFICACIONES Y SISTEMAS DE PUNTUACIÓN

-Clasificación de la regularidad (conceptos): se llevará a cabo a través de la evaluación de conceptos con los instrumentos comentados. El líder de esta clasificación portará el maillot de color verde. La puntuación de este apartado será la siguiente:

- 1 punto por número de respuestas correctas en los formularios digitales.
- 5 puntos por cada mapa conceptual elaborado en el cuaderno del alumno.
- 10 puntos por la realización del trabajo monográfico

-Clasificación de la combatividad (procedimientos): se llevará a cabo a través de la evaluación de procedimientos con los instrumentos comentados en el desarrollo de la unidad didáctica: El líder de esta clasificación será el portador del maillot de color blanco. La puntuación para este apartado será la siguiente:

- 5 puntos por cada meta volante de primera categoría alcanzada.
- 10 puntos por cada meta volante de segunda categoría alcanzada

-Clasificación de la montaña (actitudes): se llevará a cabo a través de la evaluación de actitudes con los instrumentos comentados en el desarrollo de la unidad didáctica: El líder de esta clasificación será el portador del maillot de color con puntos rojos. La puntuación para este apartado será la siguiente:

- 1 punto por cada puerto de montaña de primera categoría alcanzado
- 5 puntos por cada puerto de montaña alcanzado de segunda categoría
- 10 puntos por cada puerto de montaña alcanzado de tercera categoría

ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO DE 4º E.S.O.

- OBJETIVOS DE CURSO

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria requiere, por parte del profesorado, el diseño y elaboración de los objetivos para cada curso. Teniendo en cuenta la intencionalidad de los objetivos de la etapa educativa respecto al conocimiento y valoración de la actividad física y de su práctica, modalidades de actividad física, actitudes y autonomía (Hernández y Velázquez, 2010), se presenta una propuesta de objetivos para el curso, determinando un objetivo referido a cada una de las intenciones mencionadas. Además con el pensamiento de ofrecer una propuesta más integral se establecen los objetivos en relación con cada uno de los bloques de contenidos curriculares con el objetivo de que no haya un bloque de contenidos preponderante, tal y como sucede, con los objetivos relacionados con el bloque de condición física en el currículo oficial. (Véase tabla 1)

1. Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas relacionadas con la salud, así como las primeras actuaciones ante lesiones más comunes de la práctica deportiva.
2. Diseñar y practicar calentamientos autónomos previo análisis de la actividad física que se realiza.
3. Desarrollar actitudes de autoexigencia y superación en la práctica de actividades físico-deportivas valorando los efectos positivos y negativos de determinados hábitos sobre la condición física y la salud.
4. Planificar planes de trabajo para el desarrollo de las cualidades físicas vinculada a la prevención y mantenimiento de la salud valorando el estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices específicas.
5. Conocer y valorar los juegos y deportes como actividades físicas de ocio y de tiempo libre y así como sus diferencias respecto al deporte profesional.
6. Practicar juegos y deportes de adversario con implementos , aplicándolos fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego
7. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en las de los juegos y deportes , tanto en el plano de participante como de espectador.
8. Planificar y organizar actividades deportivo-recreativas de forma autónoma, utilizándolo como recurso para la ocupación del tiempo libre
9. Indagar y valorar diversas actividades y manifestaciones culturales y artísticas, la riqueza expresiva del cuerpo y el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.

10. Practicar distintas actividades y manifestaciones del movimiento como medio de desarrollo de la riqueza expresiva de cuerpo
11. Participar en actividades y manifestaciones culturales y artísticas con independencia del nivel de habilidad alcanzado, mostrando actitudes de cooperación, ayuda y respeto ante la ejecución de los demás.
12. Diseñar actividades rítmicas en grupo utilizando el cuerpo y el movimiento para comunicar y expresar de forma creativa.
13. Conocer las características del medio natural ,y de adaptación al mismo así como las diferentes actividades físico-recreativas que se desarrollan en él, valorando las posibilidades que se ofrecen para la ocupación del tiempo libre en la naturaleza como hábito saludable y de calidad de vida
14. Desarrollar actividades organizadas en el medio natural que nos permitan desenvolvemos en el medio, valorando, respetando y disfrutando del patrimonio natural y cultural
15. Adoptar las medidas de seguridad y protección necesarias para desenvolverse con autonomía y confianza en entornos naturales realizando actividades físico-recreativas de bajo impacto ambiental contribuyendo a la conservación y mejora del medio ambiente
16. Planificar y realizar actividades en la naturaleza tomando conciencia del impacto que tienen algunas actividades físico-deportivas en el medio natural.

| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Condición Física y Salud | Objetivo 1 | Objetivo 2 | Objetivo 3 | Objetivo 4 |
| Juegos y Deportes | Objetivo 5 | Objetivo 6 | Objetivo 7 | Objetivo 8 |
| Expresión Corporal | Objetivo 9 | Objetivo 10 | Objetivo 11 | Objetivo 12 |
| Actividades Físicas en el Medio Natural | Objetivo 13 | Objetivo 14 | Objetivo 15 | Objetivo 16 |

Tabla 1-Relación de los objetivos de curso con la intencionalidad de los objetivos de la etapa educativa propuesta por Hernández y Velázquez (2010) y los bloques de contenidos del currículo LOE (2006)

- CONTENIDOS DE CURSO

Para la elaboración de los contenidos de curso con el objetivo de darle significación y coherencia a la propuesta de objetivos de curso expuesta anteriormente, se realiza una propuesta a partir de la integración de la secuenciación de contenidos que se propone en el currículo LOE (Véase ilustración 1), formulando contenidos de curso para cada una de las intenciones de los objetivos propuestos, así como equiparar las desigualdades percibidas en el currículo con respecto a la mayor carga del bloque de condición física (Véase tabla 2). Además, se presentan los bloques de contenidos agrupados en función de su tipología: conceptos, procedimientos y actitudes.

Bloque 1- Condición física y salud

Conceptos

- a) Efectos de la actividad física sobre el organismo y la salud: beneficios, riesgos, indicaciones y contraindicaciones para prevenir o actuar ante lesiones y accidentes en la práctica deportiva.
- b) El calentamiento: fundamentos y tipos.
- c) Hábitos y prácticas que perjudican la salud
- d) Planificación del entrenamiento de las capacidades físicas básicas

Procedimientos

- e) Actividades para la prevención y actuación en lesiones y accidentes.
- f) Elaboración de un calentamiento personal, previo análisis a la actividad a realizar
- g) Aplicación de pruebas de evaluación de las capacidades físicas
- h) Planificación de un plan personal de entrenamiento de condición física: mantenimiento, mejora o recuperación.

Actitudes

- i) Toma de conciencia de la importancia de evitar actitudes posturales inadecuadas y cuidar la seguridad en la práctica de ejercicio físico
- j) Valoración de los efectos negativos que determinados hábitos tienen sobre la condición física y sobre la salud, adoptando una actitud de rechazo hacia estos.
- k) Respeto de las normas de higiene, prevención y seguridad en la práctica de actividades físico deportivas.
- l) Apreciación de los métodos de entrenamiento de las capacidades físicas relacionadas con la salud, así como de los recursos disponibles en su entorno y elección para su trabajo de aquellos que más convengan a su edad, intereses y estado físico actual.

Bloque 2- Juegos y deportes

Conceptos

- m) Juegos deportivo-recreativos y deportes más habituales en el entorno: clasificaciones, instituciones, instalaciones, etc.
- n) Origen e historia de juegos y deportes a practicar.
- o) El deporte como fenómeno cultural y social: aspectos sociológicos, culturales, y económicos de las actividades físico-deportivas.
- p) Aspectos de planificación y organización de torneos: juegos y actividades deportivas-recreativas.

Procedimientos

- q) Análisis crítico del entorno deportivo-recreativo.
- r) Realización de juegos y deportes individuales, de adversario y colectivos de ocio y recreación.
- s) Observación, seguimiento y reflexión de la actualidad deportiva.
- t) Planificación, organización y dirección de campeonatos deportivo-recreativos.

Actitudes

- u) Aprecio de la función de integración social que tiene la práctica de actividades físicas de carácter deportivo-recreativas.
- v) Aceptación del reto que suponen competir con otros sin que ello suponga actitudes de rivalidad y menosprecio, entendiendo la oposición como una estrategia de juego.
- w) Actitud crítica ante el fenómeno socio-cultural que representan las actividades físico-deportivas.
- x) Asumir autonomía y responsabilidad en la organización, desarrollo y control de actividades deportivo-recreativas.

Bloque 3- Expresión corporal

Conceptos

- y) El cuerpo expresivo: las posibilidades de expresión y comunicación en distintas manifestaciones (mimo, danza, dramatización, etc.).
- z) Técnica y significado del uso de diversos parámetros: intensidad, espacio y tiempo.
- aa) Conocimiento de las actividades y manifestaciones artísticas y culturales del entorno.
- bb) Aspectos básicos de composiciones coreográficas: tipos, estructura, procedimientos, etc.

Procedimientos

- cc) Investigación y práctica de las diferentes posibilidades expresiva del cuerpo.

- dd) Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación.
- ee) Colaboración en la organización y participación en actividades y manifestaciones artísticas y culturales del entorno.
- ff) Creación de una composición coreográfica colectiva con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad.

Actitudes

- gg) Interés por las producciones culturales que existen en el campo de la expresión corporal.
- hh) Disposición favorable para explorar las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.
- ii) Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con los otros.
- jj) Participación y aportación al trabajo en grupo en la medida de las posibilidades de cada uno.

Bloque 4-Medio natural

Conceptos

- kk) Aspectos básicos del medio natural y de adaptación al mismo, así como las diferentes formas para ocupar el tiempo libre en la naturaleza.
- ll) Nociones básicas sobre actividades que nos permiten desenvolvernó en el medio: cicloturismo, marchas,... etc.
- mm) Conocimiento de las medidas de seguridad, conservación y protección del medio natural.
- nn) Aspectos generales a considerar en la organización de actividades en el medio natural (elección del lugar, gestiones administrativas, recursos e instalaciones,...etc.).

Procedimientos

- oo) Investigación sobre actividades para la ocupación del tiempo libre en la naturaleza en el entorno más cercano y práctica de actividades de adaptación al medio natural.
- pp) Experimentación de técnicas básicas que nos permitan desenvolvernó en el medio: cicloturismo y orientación.
- qq) Participación en actividades de sensibilización y educación ecológica.
- rr) Planificación, experimentación y evaluación de actividades.

Actitudes

ss) Disposición por conocer nuevas formas de ocupar el tiempo libre y conocer otros entornos distintos a los habituales.

tt) Valoración, respeto y disfrute del patrimonio cultural y natural.

uu) Aceptación de las normas de seguridad y de protección en la realización de actividades.

vv) Responsabilidad en la organización, realización y evaluación de actividades.

| | GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 | GRUPO 4 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Condición Física y Salud | Contenidos a, e, i | Contenidos b, f, j | Contenidos c, k, g | Contenidos d, h, i |
| Juegos y Deportes | Contenidos y m, q, u | Contenidos n, r, v | Contenidos o, s, t | Contenidos u, v, x |
| Expresión Corporal | Contenidos y, cc, gg | Contenidos z, dd, hh | Contenidos aa, ee, ii | Contenidos bb, ff, jj |
| Actividades Físicas en el Medio Natural | Contenidos kk, oo, ss | Contenidos ll, pp, tt | Contenidos Mm, qq, uu | Contenidos nn, rr, vv |

Tabla 2- Relación de los contenidos de curso propuestos con la intencionalidad de los objetivos de la etapa educativa y los bloques de contenidos del currículo LOE (2006)

- **CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CURSO**

A continuación se exponen los criterios de evaluación propuestos en el currículo LOE (Véase ilustración 2). En la misma línea que en objetivos y contenidos del curso, se presenta una propuesta de criterios de evaluación en las que se ha intentado diseñar un criterio para cada intencionalidad de los objetivos expresada anteriormente. Así mismo, se han elaborado a partir de la integración de la propuesta LOE. Además, se han diseñado criterios de evaluación en relación a cada bloque de contenidos, intentando dar respuesta a la falta de coherencia en el currículo, en cuanto a que no se aprecian criterios de evaluación para el bloque de contenidos de actividades físicas en el medio natural (Véase tabla 3).

1. Describir los efectos que tienen sobre el organismo en la práctica habitual y sistemática de actividades físico-deportivas.

2. Utilizar las modificaciones de la frecuencia cardíaca y respiratoria como indicadores de la intensidad y/o adaptación del organismo al esfuerzo físico con el fin de regular la propia actividad.
3. Manifestar una actitud favorable a la autoexigencia y superación de sus propios límites, proponiéndose metas personales.
4. Diseñar un plan de actividad física orientado a la prevención y mantenimiento de la salud.
5. Diferenciar los elementos de la actividad física y el deporte que los clasifican como actividad física de ocio y tiempo libre o como deporte profesional.
6. Coordinar, en situaciones reales de práctica de juegos y deportes, acciones propias con las del equipo, aplicando las reglas, la técnica y la táctica con eficacia.
7. Evaluar las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.
8. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas.
9. Presentar las diferentes actividades y manifestaciones culturales y artísticas valorando la riqueza expresiva del cuerpo como medio de comunicación.
10. Expresar y comunicar con eficacia, de forma individual y colectiva, estados emotivos o ideas incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad.
11. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas.
12. Crear composiciones coreográficas colectivas con apoyo de una estructura musical.
13. Emplear técnicas que permitan desenvolverse en el medio, tanto para situarse como para desplazarse en los diferentes entornos de práctica.
14. Comportarse respetuosamente con el medio natural, desarrollando las actividades físicas en la naturaleza con autonomía y confianza, atendiendo a las medidas de seguridad y protección necesarias establecidas.
15. Planificar, experimentar y evaluar actividades en el medio natural atendiendo a su impacto medioambiental.
16. 1-Interpretar las características del entorno utilizando pertinentemente las habilidades de adaptación al mismo, valorando las actividades físico-recreativas en el medio natural como medio de mejora de la salud y la calidad de vida,
17. 2-Emplear técnicas que permitan desenvolverse en el medio, tanto para situarse como para desplazarse en los diferentes entornos de práctica.
18. 3-Comportarse respetuosamente con el medio natural, desarrollando las actividades físicas en la naturaleza con autonomía y confianza, atendiendo a las medidas de seguridad y protección necesarias establecidas.

19. 4-Planificar, experimentar y evaluar actividades en el medio natural atendiendo a su impacto medioambiental.

| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Condición Física y Salud | Criterio 1 | Criterio 2 | Criterio 3 | Criterio 4 |
| Juegos y Deportes | Criterio 5 | Criterio 6 | Criterio 7 | Criterio 8 |
| Expresión Corporal | Criterio 9 | Criterio 10 | Criterio 11 | Criterio 12 |
| Actividades Físicas en el Medio Natural | Criterio 13 | Criterio 14 | Criterio 15 | Criterio 16 |

Tabla 3- Relación de los criterios de evaluación de curso propuestos con la intencionalidad de los objetivos de la etapa educativa y los bloques de contenidos del currículo LOE (2006).

1. Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará.
2. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.
3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.
4. Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.
5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.
6. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.
7. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.
8. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.

Ilustración 1-Propuesta de criterios de evaluación para el 4º ESO, LOE (2006)

- ATENCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURSO

| Competencia | Aprendizaje | Curso |
|--|--|--------|
| Comunicación lingüística | Capacidad para recopilar actividades, juegos, ejercicios realizados. | 1º ESO |
| Conocimiento e interacción con el mundo físico | Capacidad para seguir señales de rastreo en recorridos. | 1º ESO |
| Matemática | Capacidad para calcular la zona de trabajo óptima a partir de su frecuencia cardíaca | 2º ESO |
| Cultural y artística | Capacidad para crear y poner en práctica secuencias armónicas de movimientos corporales. | 2º ESO |
| Social y ciudadana | Capacidad para resolver situaciones de juego aplicando los aspectos reglamentarios que rigen las actividades. | 3º ESO |
| Aprender a aprender a | Desarrollar habilidades para el trabajo en equipo en diferentes actividades colectivas deportivas y expresivas | 3º ESO |
| Tratamiento de la información y competencia digital | Capacidad para valorar las prácticas de la actividad física y del deporte. | 4º ESO |
| Autonomía e iniciativa personal | Capacidad para diseñar y llevar a cabo planes de trabajo y actividades físicas. | 4º ESO |

Tabla 4-Propuesta de tratamiento de competencias para cada curso de la etapa educativa.

1.1. DESCRIPCIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

A continuación se exponen una breve descripción de las unidades didácticas que se van a tratar durante el curso, haciendo hincapié en como aborda todos y cada uno de los elementos curriculares del curso propuestos (Véase tabla 5).

- UD-Academia

La siguiente UD supone el comienzo e introducción al curso, ya que será la primera en desarrollarse, y estará compuesta por diez sesiones. Se pretende que los alumnos/as recapitulen los aprendizajes claves del curso anterior. Se trata de establecer las bases y de preparar a los alumnos/as para el resto de unidades que se van a desarrollar durante el curso. Para ello, se van a utilizar los cuatro bloques de contenidos planteados, de forma que las actividades y tareas que se plantean estén encaminadas para valorar y evaluar las posibilidades y características de los alumnos. Además, como si de una academia o pretemporada se tratara, se pondrán en práctica los recursos y estrategias metodológicas que se desarrollaran durante el curso con el objetivo de que los alumnos interioricen la forma de trabajo y de desarrollo de las sesiones. En cuanto al tratamiento de las competencias, se pondrá especial atención en la adquisición de capacidades para el uso de aplicaciones móviles y plataformas digitales que van a servir como herramientas y guías del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el curso. Paralelamente se tratará de forma específica el tema transversal de educación para la paz con el fin de consolidar el grupo de clase y crear un ambiente positivo del aula para el resto del curso. Además se establecerán a consenso las normas y consideraciones que regirán durante todo el año durante la intervención en las clases. Por último, además de fomentar las actitudes del alumnado respecto al área, y establecer las rutinas y aprendizajes de utilidad para el resto del curso, la intención de la UD, no es otra, que la de valorar las clases de EF a través de actividades globales motivantes de carácter lúdico para la cohesión y disfrute del grupo hacia la práctica.

- UD-Crossfit

La siguiente UD se corresponde con la segunda unidad a tratar con un total de doce sesiones de duración, valorando la posibilidad de incrementar su duración, dado el amplio abanico de contenidos que recoge la legislación sobre el bloque de contenidos que se tratará de forma específica en esta UD, “condición física y salud”. Se pretende trabajar contenidos relativos a los efectos de la práctica habitual y sistemática en el organismo, utilización de los indicadores propios para graduar y controlar el entrenamiento a través del diseño de un plan de actividad física orientado a la prevención y mantenimiento de la salud. Todo ello, se llevará a cabo a través de la introducción de una de las disciplinas de actualidad respecto a este tipo de contenidos, el “crossfit”. Esta UD también tratará de forma específica competencias relacionadas con la elaboración y empleo de gráficos y datos relacionados con el cuidado de la salud. Además, como contenido transversal, al estar íntimamente relacionado con los objetivos y contenidos propuestos en esta UD se trabajará de forma específica para que los alumnos/as adquieran conocimientos de educación para la salud. Las intenciones de esta UD es vincular las capacidades físicas básicas con la salud de los alumnos/as, contrarrestar los efectos de la vida sedentaria incrementando, en la medida de lo posible, el momento de forma de los alumnos/as. Todo ello se pretende conseguir a través de experiencias motrices positivas que deriven en la práctica diaria de actividad física en busca de la salud.

- UD-Parkour

La siguiente UD trata de acometer y desarrollar aprendizajes claves encuadrados dentro de los objetivos propuestos en relación con el bloque de contenidos de expresión corporal. Para ello se utiliza, una de las disciplinas o modalidades de actividad física en la que el cuerpo y

la adaptación al entorno para superar los obstáculos se utiliza como forma de manifestación artística y cultural. La utilización del cuerpo expresivo para elaborar composiciones coreográficas colectivas con apoyo musical explorando diferentes posibilidades del espacio y del tiempo como elemento de expresión y de comunicación suponen el eje principal para el desarrollo de esta UD. Por otra parte, en esta caso, se pretende desarrollar el tema transversa de educación a la diversidad dadas las características culturales y sociales de este tipo de disciplinas. Así mismo, se pretende trabajar, como no podría ser de otra manera, la competencia cultural y artística desarrollando capacidades creativas para la expresión a través del movimiento humano y valorando y manifestando una actitud crítica ante estas como manifestaciones culturales. Con esta UD se plantea un trabajo de la expresión corporal a través de actividades de coordinación, exploración del espacio y del tiempo, creación de composiciones coreográficas, practica de las diferentes posibilidades expresivas del cuerpo con el fin de que los alumnos desarrollen actitudes de exhibición, apertura y disposición favorable a este tipo de planteamientos, en búsqueda de un aprendizaje significativo e integral.

- UD-Deportes de raqueta

La siguiente UD se corresponde con la adquisición de aprendizajes relativos al bloque de contenidos “juegos y deportes”. Los objetivos de esta UD están encaminados a la conocimiento y práctica de modalidades deportivas de adversario con implementos, en los que el alumno/a, pueda aplicar aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios propios del deporte, manifestando actitudes y habilidades sociales de respeto, trabajo en equipo y deportiva, y a la vez sea capaz de planificar y organizar actividades deportivas, como un torneo, de forma autónoma como recurso para la ocupación del tiempo libre. De esta manera, se ofrece dentro de esta UD, un tratamiento específico a los deportes de adversario con implementos como son los deportes de raqueta. Se plantearan diferentes tipos de actividades y tareas, de forma que se den a conocer y las diferentes modalidades existentes respecto a estos juegos como el bádminton, pádel, tenis, ping-pong, squash, etc. En este caso se pretende contribuir al desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de desarrollar capacidades para el cumplimiento de las normas de los deportes y juegos planteados, así como el respeto y aceptación de las diferencias y limitaciones individuales respecto a nivel de habilidad. Además, se plantea el desarrollo de forma transversal de la educación moral y cívica, utilizando los valores propios de los deportes para su interpretación y reflexión sobre el uso que se hace de ellos dentro de la sociedad. La UD que se plantea tiene como finalidad el uso y empleo de las actividades deportivas apreciando la función social que puede desarrollar, al mismo tiempo que a través de la competición se adquieren comportamientos éticos y morales, que capacitan al alumno/a para manifestar actitudes críticas ante el fenómeno socio-cultural que representan las actividades físico-deportivas, asumiendo un papel autónomo y responsable para su práctica u organización.

- UD- Bicitour (se expone de forma detallada en la propuesta del trabajo).

- UD-Olimpo

El desarrollo de esta UD está centrado en la culminación del curso y del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado durante el año-curso, en la que los alumnos/as tendrán que emplear los diferentes aprendizajes desarrollados durante el curso para llevar a cabo las tareas y actividades planteadas. En este caso, los contenidos relacionados con esta UD, serán escogidos libremente por los propios alumnos/as, con el objetivo de llevar a cabo actividades dirigidas y planteadas por ellos mismos a su gusto y disfrute, tendiendo que emplear diferentes recursos e instrumentos utilizados en el resto de unidades didácticas realizadas. Se considera esta UD como la graduación y culminación de una etapa por parte de los alumnos, en cuanto a la materia de EF se refiere. Para ello, tendrán alcanzar el desarrollo de su máxima autonomía en las sesiones, elaborando sus propias actividades y dinámicas a través de un planteamiento de olimpiadas, donde los alumnos/as, en grupos o de forma individual llevaran a cabo la propuesta de actividades realizada de forma justificada con respecto a los objetivos planteados, contenidos utilizados y criterios para su evaluación. El profesor tendrá un papel esencial, en cuanto a su intervención, ya que realizará las funciones de un tutor, como si de un periodo de practicum se tratara, facilitando y asesorando a los alumnos/as en la realización de sus propuestas, Además, se es pedirá a los alumnos que hagan hincapié y reflexionen sobre la integración en sus planteamientos del tema transversal de educación para la igualdad. En este caso, la UD, trata de desarrollar y contribuir a la competencia básica de autonomía e iniciativa personal fomentando la toma decisiones en el planteamiento de actividades y la transformación de las ideas que les surjan en acciones propias llevadas a la práctica dentro del aula. Con todo esto la UD tiene la finalidad culminar el proceso de enseñanza-aprendizaje dotando a los alumnos de la responsabilidad y gestión de su propio tiempo para el aprovechamiento y utilización de la actividad física y el deporte como medio de mejora de la salud y de la calidad de vida, de forma que su actitud hacia la práctica sea positiva y autónoma.

| Unidad didáctica | Objetivos | Contenidos | Criterios de evaluación | Competencias | Temas transversales |
|------------------|-------------|--|-------------------------|---|------------------------------|
| Academia | 1, 5, 9, 13 | a, e, i, aa, ee, ii, m, q, u, kk, oo, ss | 1,5,9,13 | Tratamiento de la información y competencia digital | Educación para la paz |
| Crossfit | 1, 2, 3, 4 | a, e, i, b, f, j, c, k, g, d, h, i | 1,2,3,4 | Matemática | Educación para la salud |
| Parkour | 5, 6, 7, 8 | y, cc, gg, z, dd, hh, aa, ee, ii, bb, ff, jj | 5,6,7,8 | Artística cultural y | Educación para la diversidad |

| | | | | | |
|---------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------------|--|----------------------------|
| Deportes de raqueta | 9, 10, 11, 12 | m, q, u, n, r, v, o, s, t, u, v, x | 9,10,11,12 | Social y ciudadana | Educación moral y cívica |
| Bicitour | 13, 14, 15, 16 | kk, oo, ss, ll, pp, tt, mm, qq, uu, nn, rr, vv | 13,14,15,16 | Conocimiento e interacción con el mundo físico | Educación vial y ambiental |
| Olimpo | Libre elección por parte del alumno/a | Libre elección por parte del alumno/a | Libre elección por parte del alumno/a | Autonomía e iniciativa personal | Educación para la igualdad |

Tabla 5-Relación de las unidades didácticas con los elementos curriculares del curso

| | | | | | | | |
|---|---|--|----|-------------------------|--|---------------|-----------------|
| Profesor | Óscar León Díaz | Ciclo | 2º | Unidad didáctica | Bicitour | Sesión | 3 |
| Centro | IES XXXXXXXX | Curso | 4º | Temática | Gran ruta ciclista | Tipo | Desarrollo |
| Área | Educación Física | Nº Alumnos | 24 | Contenido | Medio natural | Título | Llano |
| Instalaciones | -Instalaciones deportivas y zonas de patio del IES. | | | Materiales | -Conos, aros, ladrillos, pivotes -Códigos QR -Casco y bicicleta -Móvil | | |
| Objetivo didáctico | | Contenido didáctico | | | Criterio de evaluación | | |
| Conocer, practicar y valorar los aspectos técnicos básicos para la utilización de la bicicleta. | | Dossier de técnicas de conducción manejo y dominio de la bicicleta. Circuito de aspectos técnicos básicos: posición básica, frenadas, desarrollos y curvas. Reflexión y cumplimento de un formulario digital. Participación, compromiso y colaboración en la realización y ejecución de las tareas y actividades. | | | Asistencia y puntualidad Participar activamente Traer la indumentaria adecuada Realizar el circuito (Nivel Amateur). Rellenar el formulario digital. Respetar y cuidar de los materiales Mostrar actitud de respeto y colaboración | | |
| Técnica de enseñanza | | | | | | | |
| Aprendizaje recíproco | | | | | | | |
| Parte | Actividades | | | | | | Duración |
| Introducción | 1-Presentación del objetivo, contenidos y criterios didácticos de la sesión. 2-Establecimiento de grupos de tres alumnos/as y entrega un dossier que incluye: -Mapa de aprendizajes (códigos QR). -Hoja de registro -Normas y sistema de puntuación | | | | | | 10 min |
| Observaciones: | | | | | | | |
| Principal | Circuito nivel amateur: QR1-Postura de montar y ajuste del sillín Ajustar la bicicleta a tus características y desplazaste por la pista del centro para comprobar si dicho ajuste es el adecuado. QR2-Frenadas. Desplazamientos comprobando las diferencias de frenar con ambos frenos o con uno. QR3-Desarrollos. Desplazamientos comprobando las diferencias que se producen en las pedaladas en función del plato y del piñón utilizado. QR4-Curvas. Desplazamientos comprobando las diferencias de tomar la curva con un pedal levantado o con otro. Circuito nivel avanzado: QR5- Postura de montar y del manillar. Ajustar la bicicleta a tus características y desplazaste por la pista del centro para comprobar si dicho ajuste es el adecuado. QR6-Frenadas. Desplazamiento comprobando las diferencias a la hora de frenar don dos dedos. QR7- Desarrollos. Desplazamientos intentando meter la cadena a través de cambios en el desarrollo. QR8-Curvas. Desplazamientos comprobando las diferencias de tomar la curva de pie o sentado. | | | | | | 40 min |
| Observaciones: | | | | | | | |
| Reflexión | -Rellenar el formulario digital. | | | | | | 10 min |
| Observaciones: | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|----|-------------------------|--|---------------|-----------------|
| Profesor | Óscar León Díaz | Ciclo | 2º | Unidad didáctica | Bicitour | Sesión | 5 |
| Centro | IES XXXXXXXX | Curso | 4º | Temática | Gran ruta ciclista | Tipo | Desarrollo |
| Área | Educación Física | Nº Alumnos | 24 | Contenido | Medio natural | Título | Llano |
| Instalaciones | -Instalaciones deportivas y zonas de patio del IES. | | | Materiales | -Utensilios de limpieza. -Códigos QR -Casco y bicicleta -Móvil | | |
| Objetivo didáctico | | Contenido didáctico | | | Criterio de evaluación | | |
| Conocer los componentes de una bicicleta y su cuidado y mantenimiento. | | Manual de la bicicleta: componentes, mantenimiento y cuidado, y mecánica. Circuito de actividades para el cuidado y mantenimiento de la bicicleta: limpieza de cuadro, cambios, frenos, platos y piñones, cadena y ruedas. | | | Asistir puntualmente Participar activamente Traer la indumentaria adecuada Realizar el circuito (Nivel Amateur). | | |
| Técnica de enseñanza | | Reflexión y cumplimiento de un formulario digital | | | Rellena el formulario digital. | | |
| Resolución de problemas | | Participación, compromiso y colaboración en la realización y ejecución de las tareas y actividades. | | | Respetar y cuidar de los materiales a actitud de respeto y colaboración | | |
| Parte | Actividades | | | | | | Duración |
| Introducción | 1-Presentación del objetivo, contenidos y criterios didácticos de la sesión. 2-Establecimiento de grupos de tres alumnos/as y entrega un dossier que incluye: -Mapa de aprendizajes (códigos QR). -Hoja de registro -Normas y sistema de puntuación | | | | | | 10 min |
| Observaciones: | | | | | | | |
| Principal | Circuito nivel amateur: QR1-Limpieza de cuadro QR2-Limpieza de frenos QR3-Limpieza de platos, cadenas y piñones QR4-Limpieza de ruedas Circuito nivel avanzado: QR5- Lubricar con aceite los eslabones de la cadena y las carretillas de los cambios. QR6-Engrasar Los rodamientos del juego de dirección, del pedalier, de los conos de rueda y los pedales. QR7-Limpiar el asiento y el poste del manubrio. QR8-Limpiar las llantas y radios. | | | | | | 40 min |
| Observaciones: | | | | | | | |
| Reflexión | -Rellenar el formulario digital. | | | | | | 10 min |
| Observaciones: | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|----|-------------------------|--|---------------|-----------------|
| Profesor | Óscar León Díaz | Ciclo | 2º | Unidad didáctica | Bicitour | Sesión | 12 |
| Centro | IES XXXXXXXX | Curso | 4º | Temática | Gran ruta ciclista | Tipo | Evaluación |
| Área | Educación Física | Nº Alumnos | 24 | Contenido | Medio natural | Título | Paseo |
| Instalaciones | -Instalaciones deportivas y zonas de patio del IES. | | | Materiales | -Aros, pelotas, conos y pivotes -Utensilios de limpieza y de mecánica -Códigos QR -Casco y bicicleta -Móvil | | |
| Objetivo didáctico | | Contenidos de evaluación | | | Criterio de evaluación | | |
| Conocer los componentes de una bicicleta y su cuidado y mantenimiento. | | -Aspectos técnicos de manejo y dominio de la bicicleta. -Aspectos de cuidado y mantenimiento de la bicicleta. | | | Asistir puntualmente Participar activamente Traer la indumentaria adecuada Realizar el recorrido Rellena el formulario digital. Respetar y cuidar de los materiales a actitud de respeto y colaboración Evaluar a un compañero | | |
| Técnica de enseñanza | | -Aspectos de reparación y ajuste de la bicicleta. | | | | | |
| Resolución de problemas | | -Circulación vial -Normas de cuidado y respeto del medio ambiente | | | | | |
| Parte | Actividades | | | | | | Duración |
| Introducción | 1-Presentación del objetivo, contenidos y criterios didácticos de la sesión. 2-Establecimiento parejas y entregar: -Mapa de evaluación (códigos QR) -Normas y puntuación -Hoja de registro | | | | | | 10 min |
| Observaciones: | | | | | | | |
| Principal | QR1- Realizar un recorrido resolviendo problemas y dificultades a modo de obstáculos (frenadas, curvas, bajadas, subidas, sin manos, etc.) QR2-Limpieza y engrase de la cadena. QR3-Reparación de un pinchazo QR4-Recorrido por una vía urbana. QR5-Recorrido por un sendero natural. | | | | | | 40 min |
| Observaciones: | | | | | | | |
| Reflexión | -Rellenar el formulario digital. | | | | | | 10 min |
| Observaciones: | | | | | | | |

RÚBRICA PARA EVALUAR MAPAS CONCEPTUALES

| CRITERIO | EXCELENTE | BUENO | SUFICIENTE | NO SUFICIENTE |
|--|---|--|---|--|
| TEMAS CENTRALES Y MANEJO DE CONCEPTOS | DEMUESTRA ENTENDIMIENTO ADECUADO DE LOS CONCEPTOS TRATADOS. | TIENE ALGUNOS ERRORES EN TERMINOLOGÍA Y MANIFIESTA DESCONOCIMIENTO DE ALGUNOS CONCEPTOS. | TIENE MUCHOS ERRORES EN TERMINOLOGÍA Y MANIFIESTA DESCONOCIMIENTO DE ALGUNOS CONCEPTOS. | NO MUESTRA NINGÚN CONOCIMIENTO FRENTE AL TEMA TRATADO. |
| RELACIÓN DE CONCEPTOS | INCLUYE TODOS LOS CONCEPTOS RELEVANTES Y DEMUESTRA CONOCIMIENTO DE LAS RELACIONES ENTRE ESTOS. | IDENTIFICA CONCEPTOS RELEVANTES, PERO CIERTAS CONEXIONES NO SON APROPIADAS. | RELACIONA MUCHOS CONCEPTOS DE MANERA ERRÓNEA. | NO ESTABLECE CONEXIONES APROPIADAS ENTRE CONCEPTOS. |
| COMUNICACIÓN DE IDEA MEDIANTE MAPAS CONCEPTUALES | DISEÑA UN MAPA MENTAL QUE INCLUYE EJEMPLOS MEDIANTE JERARQUÍAS Y CONEXIONES ADECUADAS QUE PERMITE UNA INTERPRETACIÓN FÁCIL. | LA MAYORÍA DE LOS CONCEPTOS POSEEN UNA JERARQUÍA ADECUADA QUE PERMITEN UNA INTERPRETACIÓN FÁCIL. | INCLUYE POCOS CONCEPTOS EN UNA JERARQUÍA APROPIADA, LO CUAL NO FACILITA DEL TODO LA INTERPRETACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL. | NO DISEÑA UN MAPA CONCEPTUAL. |

HOJA DE CONTROL

| Observador: | | | | Fecha | |
|-------------|----|----|----|---------------------|---------------|
| Anotador: | | | | Sesión: | |
| Ejecutor: | | | | Objetivo didáctico: | |
| ACTIVIDADES | TC | SC | AT | ASPECTO A MEJORAR | OBSERVACIONES |
| QR1 | | | | | |
| QR2 | | | | | |
| QR3 | | | | | |
| QR4 | | | | | |
| QR5 | | | | | |
| QR6 | | | | | |
| QR7 | | | | | |
| QR8 | | | | | |
| QR9 | | | | | |
| QR10 | | | | | |

TC (totalmente conseguido), SC (suficientemente conseguido) o AT (a trabajar)

ESCALA DE ACTITUDES: GENERALES

| Alumno: | | Sesión: | | OBSERVACIONES |
|---|-----------|----------------|----------------|----------------------|
| Indicadores | SI | NO | A VECES | |
| Asiste a clase de forma puntual | | | | |
| Trae la indumentaria adecuada para realizar la actividad | | | | |
| Participa activamente en el desarrollo de las clases respetando las normas establecidas | | | | |
| Muestra respeto y cuidado por el material utilizado | | | | |
| Colabora y ayuda a los compañeros aceptando las diferencias individuales | | | | |

EJEMPLO FORMULARIO DIGITAL

SESIÓN 9

CUANDO HAGAMOS UNA SALIDA EN BICICLETA...

*Obligatorio

1. Debemos llevar: *

Selecciona todos los que correspondan.

El equipaje justo

Mucho equipaje

Mucha comida

De todo un poco

2. Llevaremos ropa que:

Selecciona todos los que correspondan.

Nos abrigue

Que no nos dé demasiado calor ni frío

Sea fresca

De diseño

3. Para comenzar haremos:

Selecciona todos los que correspondan.

Paseos cortos

Paseos largos

Paseos de 10 km

Paseos de 15 km

4. Comenzaremos pedaleando por:

Selecciona todos los que correspondan.

Terreno ascendente

Terreno llano

Terreno desconocido

Terreno bacheado

3/5/2016 EJEMPLO FORMULARIO DIGITAL

https://docs.google.com/forms/u/0/d/1RatN3-1Wt_5eROBbqS6qYrsoW9SZ_WHgEXcz3f6t2CA/edit 2/2

Con la tecnología de

5. El calentamiento debe hacerse

Selecciona todos los que correspondan.

Durante el paseo en bici

Antes de empezar a pedalear

No se hace calentamiento

a y b son correctas

6. Deberemos beber agua

Selecciona todos los que correspondan.

Pocas veces pero en abundancia

De forma continua en pequeñas cantidades

Solo cuando nos acordemos

Nunca, nos hace sentir pesados

7. Después de la salida

Selecciona todos los que correspondan.

Limpiaremos la bici y la engrasaremos

Dejaremos la bici en un sitio fresco y seco

Limpiaremos bien los neumáticos con un trapo

a, b y c son correctas

8. En mis salidas al campo

Marca solo un óvalo.

Tirare papeles al suelo

Respetaré el medio ambiente, las señales viales y a las personas y animales que

encuentre en mi camino

Acortaré camino por lo campo sembrados

A, b y c son incorrectas