

Proyectos de Cooperación en materia de investigación y prácticas educativas entre Departamentos Universitarios y Departamentos de Institutos de Educación Secundaria o Equipos de Personal Docente, de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2008-2009

“La formación de estilos de vida activos, desde el tratamiento equilibrado de las competencias básicas, en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria”.

ORDEN de 12 de mayo de 2008 (Boa de 3 de junio de 2008), del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

GOBIERNO DE ARAGÓN.
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Coordinador
José Antonio Julián Clemente
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

ÍNDICE

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
1.1. Título del proyecto	4
1.2. Coordinador del Proyecto.	4
<i>1.2.1. Participantes en el proyecto.</i>	4
<i>1.2.2. Participantes en el proyecto y su relación con las prácticas escolares.</i>	5
1.3. Área y nivel Educativo.	6
1.4. Descripción de la situación educativa que se piensa investigar o poner en práctica.	6
1.5. Contextualización: Descripción de las circunstancias en las que se va a desarrollar el Proyecto.	7
1.6. Fecha de finalización del Proyecto.	9
1.7. Justificación de la Actividad.	9
2. DISEÑO DEL PROYECTO Y ACTIVIDAD	11
2.1. Objetivos del proyecto.	11
2.2. Hipótesis que guían la investigación o la práctica educativa.	12
2.3. Contenidos que se van a desarrollar en la investigación o la práctica educativa.	12
2.3.1. Introducción.	12
2.3.2. ¿De qué Educación Física hablamos hoy?	12
2.3.3. Las competencias básicas.	14
2.3.4. El clima motivacional y las implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	28
2.3.5. Valoración del nivel de actividad física en la clase de Educación Física y en la vida cotidiana del ciudadano.	34
2.3.6. Las competencias básicas y el área de Educación Física.	41
2.4. Metodología de trabajo.	48
2.4.1. Papel de la Universidad en el desarrollo del proyecto.	57
2.4.2. Papel del equipo no universitario en el desarrollo del proyecto.	58
2.5. Organización y temporalización.	61
2.6. Evaluación prevista del proceso.	65
3. PRESUPUESTO DETALLADO.	66
3.1. Material fungible y de reprografía.	66
3.2. Material bibliográfico y publicaciones.	66

3.3. Material diverso de utilización docente.	67
3.4. Desplazamientos y Asesorías.	68
3.5. Desplazamiento y Asesorías.	68
3.6. Total gastos.	68
4. DOCUMENTACIÓN ACREDITATIVA DE LOS MÉRITOS RELACIONADOS CON LA PARTICIPACIÓN EN OTROS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN O INNOVACIÓN, Y CON PUBLICACIONES DE CARÁCTER CIENTÍFICO O DIDÁCTICO POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO.	69
4.1. Asistencia a congresos y jornadas por parte de los miembros que presentan el proyecto.	69
4.2. Realización de Grupos de trabajo de los miembros que presentan el proyecto.	70
4.3. Impartición de Cursos vinculados con el área de objeto del proyecto de los miembros que presentan el proyecto.	71
4.4. Pertenencia a grupo de investigación de los miembros que presentan el proyecto.	75
4.5. Participaciones en investigaciones de los miembros que presentan el proyecto.	75
4.6. Libros y capítulos de libros de los miembros que presentan el proyecto.	77
4.7. Artículos de revistas de los miembros que presentan el proyecto.	79
4.8. Comunicaciones a congresos de los miembros que presentan el proyecto.	80

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1. Título del proyecto

La formación de estilos de vida activos, desde el tratamiento equilibrado de las competencias básicas, en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

1.2. Coordinador del Proyecto.

José Antonio Julián Clemente.

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal.

1.2.1. Participantes en el proyecto.

Por parte del Departamento Universitario.

APELLIDOS, NOMBRE	NIF	DEPARTAMENTO	TUTOR DE PRÁCTICAS
Julián Clemente, José Antonio	18 436 688 A	Expresión Musical, Plástica y Corporal	Sí (Maestro)
Generelo Lanaspá, Eduardo	18 007 632 N	Expresión Musical, Plástica y Corporal	Si (Maestro y CC. del Deporte)
Zaragoza Casterad, Javier	18 014 963	Expresión Musical, Plástica y Corporal	Sí (Maestro)
Murillo Pardo, Berta	17 758 360	Expresión Musical, Plástica y Corporal	Sí (Maestro)
Abarca Sos, Alberto	25 191 300 K	Expresión Musical, Plástica y Corporal	

Por parte de los centros escolares.

APELLIDOS, NOMBRE	NIF	ESPECIALIDAD	MAESTRO/TUTOR DE PRÁCTICAS
-------------------	-----	--------------	----------------------------

Tierz Gracia, Paz	18 007 555 G	Profesora de ESO de Educación Física	Sí (CC. del Deporte)
Ibor Marcuello, Antonio	18050723-R	Tutor de primaria y especialista en Educación Física.	Sí (Maestro)
Rapún Mairal, Alfonso	18053975-X	Profesora de Primaria de Educación Física	Sí (Maestro)
López Lorda, Nicolás	18029741-H	Profesor de ESO de Educación Física	Sí (CC. del Deporte)
Belenguer Losfablos, Isabel	18037516-L	Educación Física	Sí (Maestro).
Lafarga Arnal, Ramón	17 999 364 R	Profesor de ESO de Ciencias Naturales y Matemáticas	
Moreno Cruz, Gil M.	18 030 403 J	Profesor de ESO de Tecnología, Biología y Física y química	

1.2.2. Participantes en el proyecto y su relación con las prácticas escolares.

Creemos que es conveniente tener en cuenta, **al ser un criterio a valorar en el proyecto que presentamos, la vinculación que tenemos la mayoría de participantes con las prácticas de maestro y con el practicum (cada vez más demandado) de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.**

Tanto el coordinador, como los profesores Zaragoza y Generelo son tutores de la Universidad de alumnos de prácticas escolares en la titulación de maestro. A su vez el profesor Generelo ha sido tutor en el practicum vinculado a educación en la licenciatura en Ciencias del Deporte.

En los centros escolares, tanto Isabel Belenguer, Alfonso Rapún como Antonio Ibor, han sido tutores este curso 2007-2008 de prácticas escolares en su centro.

Por último, Paz Tierz y Nicolás López, han sido tutores en sus centros de alumnos/as de la licenciatura en Ciencias del Deporte, que realizan el practicum en Educación.

1.3. Área y nivel Educativo.

- **Áreas implicadas:** Educación Física, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Biología y Tecnología.
- **Nivel Educativo:** Educación Primaria y Secundaria.

1.4. Descripción de la situación educativa que se piensa investigar o poner en práctica.

La provincia de Huesca en general y los centros ubicados en su capital, en particular, han tenido tradicionalmente, una relación natural con el contexto universitario, y más concretamente con la formación inicial del profesorado de Educación Física, dando como resultado la participación en proyectos de innovación, grupos de trabajo, participación activa en las jornadas provinciales de Educación Física, realización de cursos de formación, publicación de artículos, libros, etc.

Sin lugar a dudas, dos de los centros educativos con los que más se están desarrollando estas actividades formativas, son el centro Salesiano San Bernardo y el IES Sierra de Guara. Estos dos centros junto al departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza y vinculados a los centros de formación inicial del profesorado, llevamos dos curso trabajando mediante grupos de trabajo en la secuenciación de contenidos para el área de Educación Física.

Desde el curso pasado con la entrada en vigor de los nuevos currículum en nuestra comunidad autónoma, y la incorporación a los mismos de las competencias básicas, hemos considerado oportuno profundizar en estos dos conceptos y hacerlos compatibles.

Sumada a esta realidad y la dinámica formativa que comienza a impregnar los centros, este proyecto amplía relaciones con otros profesionales y otras áreas. Esta ampliación hacia una realidad más interdisciplinar, seguro que conseguirá que los contenidos culturales de distintas áreas, tengan una presencia más global en las aulas de educación

secundaria. Este esfuerzo seguro que merece la pena para lograr una mayor significatividad en el aprendizaje del alumnado, al mismo tiempo que profundizamos en la singularidad didáctica de cada área.

Por lo tanto, en este proyecto se unen, experiencia, tradición, ganas de seguir mejorando nuestro quehacer diario en nombre de la calidad educativa y con una segura difusión de los resultados encontrados en diferentes formatos.

1.5. Contextualización: Descripción de las circunstancias en las que se va a desarrollar el Proyecto.

El área de Educación Física debe aproximar los conocimientos que constituyen la cultura básica que representan las prácticas motrices (prácticas sociales de referencia) y atender a las demandas sociales. Una de estas demandas sociales hace referencia a la salud, su promoción y la utilización constructiva del ocio. Esta posición hay que hacerla compatible y complementaria al nuevo enfoque que se instaura en la educación con las competencias básicas.

La salud entendida como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solo entendida como ausencia de enfermedad, debe de ser tratada desde el ámbito escolar, no solo desde el área de educación física sino, como contempla la Ley de Educación, también desde los contenidos transversales, que suponen verdaderos ejes vertebradores de todas las áreas que comprende el currículo.

La educación para la salud (EPS), debe suponer un proceso de formación y responsabilización individual, un aprendizaje consciente, como señala la Organización Mundial de la salud (1999), que comprende no sólo el aumento de los conocimientos relacionados con la salud, sino también el desarrollo de habilidades personales que favorezcan la adopción de estilos de vida saludables. Es evidente que el ámbito escolar es un buen escenario para generar *“procedimientos y actitudes para que el alumno consiga su mayor grado de bienestar, adquiera conocimientos y habilidades básicas, y establezca hábitos, valores, conductas y prácticas saludables para su vida presente y futura, con libre autonomía...”* (Casimiro, Tercedor, 2002). Es evidente que el ámbito

escolar y extraescolar debe asumir su responsabilidad en el desarrollo de la EPS, aunque ésta debe ser fruto del trabajo interconexionado entre la escuela, la familia y la comunidad.

Sánchez Bañuelos (1996), señala que las implicaciones de la Educación Física con el objetivo de promocionar la salud, deben fomentar hábitos a largo plazo y debe incentivar la mejor calidad de vida, la mayor disponibilidad física posible, la mejor capacidad de comunicación, inserción y relación social y la mejor operatividad sobre el entorno. Estas consideraciones son reforzadas por las apreciaciones de Almond (1992), cuando afirma que la Educación Física orientada a la salud debe pretender favorecer el proceso de maduración y desarrollo del niño, además de que adquiriera habilidades y conocimientos para que reconozca los valores de la actividad física para la salud y pueda comprometerse con un estilo de vida activo y saludable. Devís y Peiró (1992; 1998; 2001) añaden a estas afirmaciones que el sujeto debe de ser un agente activo y no pasivo en este proceso, y que el proceso de intervención debe dirigirse tanto a los aspectos cuantitativos como a los cualitativos.

Preocupados por el impacto que la Educación Física como asignatura de la Educación Primaria y Secundaria produce en el alumnado con relación a actitudes y hábitos orientados hacia la salud, y convencidos de la necesidad de realizar propuestas de intervención didáctica apoyadas en materiales curriculares suficientemente atractivos y orientados hacia este objetivo, nuestro trabajo se dirige a la búsqueda de soluciones en esta línea.

A esta realidad disciplinar aparentemente aislada, se le suma la presencia de otras áreas en secundaria que van a dotar de mayor significatividad los aprendizajes que el alumnado va a adquirir y aplicar en su vida cotidiana.

Esta idea es fundamental para entender la incorporación de las competencias básicas al contexto educativo como propuesta para ayudar a mejorar los procesos de solución de problemas en la vida cotidiana.

La tradición de trabajo internivelar dentro de la Educación Física en la Comunidad Aragonesa (**favorecida, sin duda, por las periódicas convocatorias de Jornadas**

provinciales de Educación Física, y estudios desarrollados en grupos de trabajo de los CPRs), en la que los profesores que participan de esta convocatoria, han sido protagonistas activos, hace que afrontemos estos nuevos retos, con ilusión.

Además de los centros escolares, el estudio se debe de entender respaldado por las condiciones propias del CPR de Huesca y el grupo de investigación EFYPAF¹ (Educación Física y Promoción de la Actividad Física) que aglutina docentes de las Facultades de Ciencias Humanas y de la Educación y de Ciencias de la Salud y del Deporte, ambas dentro del Campus de Huesca (Universidad de Zaragoza). Los intereses propios de estos centros se encuentran acompañados de recursos instrumentales y humanos que hacen viable el diseño de innovación al que más adelante nos referiremos.

1.6. Fecha de finalización del Proyecto.

La fecha prevista para la finalización del proyecto será coincidiendo con la última evaluación del curso, sobre el 10 de junio de 2009.

1.7. Justificación de la Actividad.

El proyecto que presentamos en este documento para ser evaluado, presenta una serie de aspectos innovadores que se merecen tener en consideración y que podemos enumerar.

- **Es un proyecto colectivo de profesores en una dinámica de formación continua, implicados en varios centros escolares,** en el que no sólo participan profesores de un área curricular, sino que la **realidad** interdisciplinar se hace evidente y patente para desarrollar las competencias básicas.

- **El proyecto es una continuidad del trabajo que de manera formal en unos casos (realización de grupos de trabajo, participación en seminarios, jornadas provinciales de Educación Física, publicaciones en revistas nacionales) y de manera informal en otros, se lleva realizando en los últimos tres años en el centro y**

984
¹ <http://efypaf.unizar.es/>

con los profesores implicados, a los que se le suman otros con ganas de apoyar y mejorar el proceso de innovación educativa.

- **Pretende establecer**, a partir de un proyecto coordinado en las tres etapas de la enseñanza obligatoria (**infantil, primaria y secundaria**) **en el área curricular de Educación Física**, un trabajo interdisciplinar con otras áreas de secundaria para mejorar la adquisición de las competencias básicas.

- **Realizar una propuesta para que se estudie incorporar** una competencia relacionada con la práctica habitual de actividad física en el ciudadano, **a partir del trabajo realizado**, de forma que seamos capaces de ofrecer una oportunidad de valoración, seguimiento y realización de propuestas básicas de intervención para mejorarla.

- Seguir indagando en el estilo docente que nos permita valorar que la percepción de competencia del alumnado es positiva con respecto a la actividad física y que permita desarrollar en el alumnado un clima de aula que favorezca la convivencia escolar, la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género.

- Conectar la realidad escolar con la formación inicial del profesorado, **buscando momentos de relación con la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y la especialidad de Educación Física.**

2. DISEÑO DEL PROYECTO Y ACTIVIDAD

2.1. Objetivos del proyecto.

1. - Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionado con el área de Educación Física, para el desarrollo de habilidades relacionadas con las competencias básicas y la resolución de problemas cotidianos.
2. - Incorporar el tratamiento reflexivo de las competencias básicas abordadas en un programa de Educación Física, a la formación inicial del profesorado, tanto en su nivel del futuro grado de Maestro de Infantil y Primaria, como al Master de Secundaria.
3. - Valorar los niveles de adhesión a la práctica de actividad física en los centros de estudio y realizar propuestas de intervención concretas para mejorarlos.
4. - Estudiar las relaciones que tiene la adhesión a la práctica de actividad física con variables como el clima motivacional, la diversión y la percepción de competencia del alumnado de enseñanza obligatoria.
5. - Indagar sobre las repercusiones positivas de incorporar el desarrollo de las competencias básicas al área de Educación Física, en la adhesión a la práctica de actividad física.
6. - Afianzar relaciones esporádicas por otras más directas y planificadas, entre el área de Educación Física y otras áreas del currículum de la enseñanza obligatoria.

2.2. Hipótesis que guían la investigación o la práctica educativa.

Podemos enunciar las siguientes:

1. Un tratamiento equilibrado de las competencias básicas al área de Educación Física, dotará de mayor significatividad el aprendizaje del alumnado.

2. Un tratamiento equilibrado de las competencias básicas al área de Educación Física, junto con una acción docente óptima, conllevará una mayor adhesión a la práctica de actividad física.

3. Un tratamiento equilibrado de las competencias básicas al área de Educación Física para dotar de mayor significatividad el aprendizaje del alumnado, tendrá que realizarse a partir de las relaciones interdisciplinares que se produzcan con otras áreas del currículum.

2.3. Contenidos que se van a desarrollar en la investigación o la práctica educativa.

2.3.1. Introducción.

A continuación presentamos los soportes teóricos de nuestro trabajo y que discurren desde la concepción del área de Educación Física, al tratamiento de las competencias básicas, el desarrollo de climas motivacionales óptimos, la valoración de la adhesión a la práctica de actividad física y el primer apunte del trabajo sobre competencias básicas y Educación Física realizado este curso escolar que finaliza.

2.3.2. ¿De qué Educación Física hablamos hoy?

Para Larraz (2008), como **área educativa enmarcada en la institución escolar, la educación física debe colaborar e intervenir para lograr la consecución de los fines educativos de la escuela a través de su identidad disciplinar, de lo propio, de lo que le pertenece como disciplina, de lo que le diferencia de otras.** Esta identidad se la da el concepto de (conducta motriz) entendida como “organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas, P., 1999: 74). **Este concepto supera el comportamiento motor, el movimiento en sí, para pasar a la comprensión de la conducta motriz como reflejo de la persona que actúa con un sentido y una intencionalidad.**

La conducta motriz aparece unida a la implicación total de la persona actuante. Por consiguiente, las conductas motrices, debido a la implicación global y unitaria de la persona, resultan de gran ayuda para formar y desarrollar los diferentes ámbitos de la persona. Al mismo tiempo estas conductas motrices pueden y deben desarrollarse y mejorarse a lo largo del proceso escolar del alumno.

En clase de educación física cuando el profesor plantea situaciones de bádminton, atletismo, expresión corporal, o el juego de “robar piedras” a sus alumnos, los alumnos ponen en funcionamiento sus conductas motrices y las adaptan transformándolas o modificándolas de acuerdo con lo que acontece en el juego o la actividad, con sus intenciones, pero fundamentalmente con las premisas de lógica interna que marca la tarea motriz concreta. De esta forma la educación física se constituye, dicho de forma simple, como “pedagogía de conductas motrices” (Parlebas, P., 1971)

En nuestro contexto y el trabajo realizado en los últimos años, hemos realizado una clasificación basada en 5 competencias deben abordarse cada año. En efecto, las actividades referidas no plantean el mismo tipo de problemas al niño y los recursos movilizados no son de la misma naturaleza. Un equilibrio deberá pues buscarse. Sería deseable que, sobre el año, las masas por hora consagradas a cada competencia fueran sensiblemente de igual importancia. A falta de poder hacerse cada año, será imprescindible velar por que al final de cada ciclo, las 5 competencias hayan estado cubiertas con una duración equivalente.

Las cinco grandes clases de experiencias motrices responden a la lógica interna de las situaciones sociales de referencia y deben abordarse en cada curso escolar. La principal razón de esta clasificación, responde a que las actividades enseñadas no plantean el mismo tipo de problemas al aprendiz, ni los recursos cognitivos movilizados son de la misma naturaleza. Las cinco experiencias corporales, tomando como referencia las establecidas por Larraz (2003) son las siguientes:

CM 1: Realizar una acción que se puede medir. Se apoyan en actividades esencialmente cuantificables bajo parámetros espaciales o temporales o de producción de formas.

CM 2: Adaptar sus desplazamientos a distintos tipos de medio ambiente. Son las actividades cuya respuesta está modulada por las variaciones de las características del medio físico.

CM 3: Cooperar u oponerse individual. Se trata de juegos cooperativos y situaciones de algunas actividades deportivas (relevos), en las que priman el entendimiento y la solidaridad, también se refiere a las situaciones de antagonismo exclusivo «uno contra uno».

CM 4: Cooperar u oponerse colectivamente. Se trata de juegos cooperativos, en las que priman el entendimiento y la solidaridad, también se refiere a las situaciones colectivas de enfrentamiento codificado.

CM 5: Realizar acciones con un objetivo artístico, estético o expresivo. Pretenden finalidades estéticas y comunicativas y pueden comportar acciones colectivas.

Sería deseable que cada curso escolar, las horas dedicadas a cada familia de acciones fuera parecida, de forma que al finalizar cada ciclo y cada etapa educativa, el alumnado haya tenido aprendizajes correspondientes a las cuatro grandes clases de experiencias corporales.

El objetivo de esta idea de Educación Física, es que el alumnado desarrolle **una competencia que permita autogestionarse la práctica de actividad física de forma habitual**. Para ello nos basaremos en realizar estas premisas:

- La primera es **actuar en contextos de actividades variadas**,
- la segunda, **interactuar con otros en los contextos deportivos y**
- la tercera, **adoptar un modelo de vida activo**.

2.3.3. Las competencias básicas.

Según el Proyecto Atlántida (2007), la incorporación de un conjunto de competencias básicas a la definición del currículo que se hace en la Ley Orgánica de Educación (2006), y su posterior desarrollo en los decretos correspondientes a las enseñanzas

mínimas, ha reabierto el debate sobre la conveniencia o inconveniencia de incorporar al lenguaje educativo un término generado en el ámbito profesional. Por cierto, conviene recordar que esto mismo ocurrió con la incorporación del término currículo al lenguaje educativo, antes de adoptar alguna decisión razonable.

El conocimiento de una sociedad muy rara vez es desinteresado. Contribuye a mantener o a cambiar el statu quo y a legitimar o desafiar las políticas y legislaciones sociales públicas, así como las estructuras y estrategias de los negocios, hospitales, partidos políticos, sindicatos, administraciones y todas las instituciones de las que dependen los ciudadanos.

El concepto de competencia, según lo definen la psicología, la lingüística y la sociología o la antropología, no es la excepción de esta regla. Dependiendo de cómo se conciba a las competencias, se refuerzan o debilitan algunos conceptos de humanidad y sociedad. (Perrenoud, 2004: 218)

Para algunas personas la utilización del término debe ser rechazada frontalmente, dado que es un término contaminado por los intereses economicistas más conservadores y cuya preocupación educativa no iría más allá del interés por mejorar el capital humano.

Para otras personas y colectivos, entre los que nos incluimos, el término puede vincularse a otras tradiciones no economicistas, especialmente la tradición de la educación funcional y crítica, poniendo de manifiesto la necesidad de considerar el proceso educativo como un proceso de “empowerment”: un proceso para transformar el saber en poder, es decir, en capacidad de acción ciudadana. (Perrenoud, 2004)

A nuestro juicio la dificultad para que las competencias básicas puedan transformarse en un factor de mejora no reside en la utilización del término competencia sino en el concepto que finalmente se vincule a ese término. Lo cierto es que la generalización del término tanto en el sistema educativo universitario como no universitario parece inevitable, por ello, lo que nos ocupa y preocupa es el concepto que finalmente se asocie a ese término. De aquí la necesidad de impulsar un amplio debate sobre las distintas concepciones en conflicto que se pueden asociar al término competencia, explorando críticamente tanto sus fundamentos como sus consecuencias.

Para nosotros, la competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades. La definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias, presenta una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). Siendo la competencia una forma de utilización de todos los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) en unas condiciones concretas y para unas tareas definidas, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas.

En consonancia con esa definición, las competencias básicas constituyen la dotación cultural mínima que cualquier ciudadano o ciudadana debe adquirir y que, por lo tanto, el Estado debe garantizar.

Hay una serie de preguntas que sería interesante tener en consideración para el desarrollo del proyecto.

1. ¿Qué es una competencia?

La forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido.

Una competencia representa un tipo de aprendizaje distinto a la conducta, el comportamiento, la habilidad o la capacidad. Estos tipos de aprendizaje son complementarios y mutuamente dependientes, pero se manifiestan y se adquieren de forma diferente.

2. ¿Qué es una competencia básica?

La forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social.

El conjunto de competencias básicas constituye los aprendizajes imprescindibles para llevar una vida plena.

Los criterios que han permitido seleccionar estas competencias son tres:

1. Están al alcance de todos.
2. Son comunes a muchos ámbitos de la vida.
3. Son útiles para seguir aprendiendo.

3. ¿Cuáles son las competencias básicas?

Las competencias básicas seleccionadas por la UE y el MEC son ocho:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Las competencias básicas son comunes a toda la enseñanza obligatoria y constituyen, de hecho, el hilo conductor que permite considerarla como una unidad.

Las competencias básicas ponen de manifiesto los niveles de consecución de las capacidades propias de cada una de las etapas.

4. ¿Se pueden adquirir las competencias básicas en el ámbito educativo?

Las competencias básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas. Para que esas experiencias sean adecuadas se deben cumplir dos requisitos.

Primero, que se ordenen adecuadamente todos los elementos (objetivos, contenidos...) que conforman la competencia en los diseños curriculares.

Segundo, que se definan y seleccionen las tareas adecuadas para que las personas aprendan los elementos que conforman la competencia.

5. ¿Se pueden evaluar las competencias?

Sí. Para evaluar las competencias, como para evaluar cualquier aprendizaje, es necesario disponer de alguna fuente de información y algunos criterios de evaluación. En el ámbito laboral se utilizan como fuente de información las realizaciones de las tareas profesionales y como criterios de evaluación los estándares de calidad. En el ámbito educativo las fuentes de información deberán ser variadas, prestando una especial atención a las tareas. Los criterios de evaluación serán los establecidos en los diseños curriculares.

6. ¿Cómo se definen las competencias básicas en los diseños curriculares?

Las competencias básicas aparecen definidas en los diseños curriculares de dos formas. En primer lugar, una definición semántica que explica conceptualmente cada competencia y, en segundo lugar, una definición operativa que nos indica la contribución que cada área curricular hace a cada una de las competencias.

Los centros educativos, analizando los diseños curriculares, podrán concretar qué elementos de las áreas (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) contribuyen a la consecución de cada una de las competencias básicas.

7. ¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para los centros educativos?

La incorporación de las competencias a los proyectos educativos de centro podrían tener dos tipos de consecuencias: (1) consecuencias en el currículo, y (2) consecuencias en la organización.

(1) Las consecuencias más importantes en el currículo serían dos: una modificación sustancial de las tareas actuales, y una mejor integración entre el currículum formal, informal y no formal.

Para saber qué tareas habría que modificar sería necesario que todo el profesorado analizara la relación entre las tareas que actualmente ofrece a su alumnado y la contribución de cada una de ellas a la adquisición de las competencias básicas.

Para facilitar la integración del currículum formal, informal y no formal sería necesario un desarrollo del compromiso educativo entre el centro, la familia y el entorno.

(2) Las consecuencias organizativas más importantes serían: (a) una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados, (b) una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales, y (c) una eficaz utilización de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje. Todas estas medidas tienen una finalidad común: ampliar las oportunidades educativas aumentando el tiempo efectivo para la resolución de las tareas.

8. ¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?

Las consecuencias pueden ser tres:

- **Mantener** las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro...
- **Modificar** algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico..

- **Incorporar** algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal, informal y no formal...

9. ¿Cómo se adquieren las competencias básicas en el ámbito educativo?

Se adquieren a través de la resolución de tareas, para ello se requiere una adecuada **formulación y selección** de las mismas, dado que es la resolución de la tarea lo que hace que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de los que dispone.

Una formulación adecuada de la tarea se realiza cuando se definen con claridad, al menos, los siguientes elementos: las **operaciones mentales** (razonar, argumentar, crear...) que el alumnado deberá realizar, los **contenidos** que necesita dominar y el **contexto** en el que esa tarea se va a desarrollar. Una adecuada selección de tareas requiere que éstas sean variadas, relevantes para la vida, adecuadas a los objetivos que se desean y que propicien la adquisición del máximo número de competencias.

10. ¿Cómo se evalúan las competencias básicas?

A través de las tareas realizadas, utilizando diferentes fuentes de información (trabajos del alumnado, exámenes, observaciones en el aula, entrevistas, etc.), y aplicando los **criterios de evaluación** más adecuados para el nivel educativo en que se encuentra el alumnado.

Es muy importante que las administraciones educativas reconozcan a todas las personas, una vez concluida su formación obligatoria, el nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias, sobre todo, si esas personas no han logrado alcanzar la titulación correspondiente.

Las competencias básicas como concreción del derecho a la educación.

Cabe, en primer lugar, justificar la necesidad de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todo el alumnado basándose en el derecho a la educación,

entendiendo que representan el contenido propio de dicho derecho. La Convención de los Derechos del Niño (1989) ratificó la educación como un derecho de niños y niñas.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), subtitulada “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”; y la Declaración de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990) reconocieron la educación “básica”, entendida de manera amplia, como el cimiento de todo aprendizaje y de toda educación posterior de las personas. Contar con una buena educación forma parte esencial del derecho a la educación de todo niño y niña. Cuando éste no queda asegurado, se le está negando la ciudadanía, en lo que a la educación compete. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto, por una parte, es que los centros escolares garanticen a todos los estudiantes el derecho a desarrollarse en todas sus posibilidades.

Por otra, en la mayoría de países (incluidos los en vía de desarrollo) ese derecho a la educación no queda limitado a Primaria, comprende -como “educación básica”- también la Secundaria inferior (World Bank, 2005).

A su vez, pretender una buena educación para todos equivale, en primer término, comenta Escudero (2006b: 26), “a determinar y concertar el núcleo de los contenidos y aprendizajes indispensables, básicos, que hay que garantizar a todos los estudiantes de la educación obligatoria”. Es preciso, pues, seleccionar los contenidos culturales y los aprendizajes esenciales que se van a garantizar a toda la población. Tarea esta última que debe ser objeto de debate y consenso social, sin ser delegada a grupos de expertos.

Además, dado que asegurar la consecución de estas competencias sociales no depende sólo del sistema escolar, sino de todo el sistema social, y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

Más particularmente, las competencias básicas suponen determinar los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado, pero especialmente aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad social o exclusión. Desde la justicia como equidad, John Rawls ha defendido que, aun cuando puedan seguir existiendo diferencias, el

Estado debe aspirar a maximizar el bienestar de las personas peor situadas de la sociedad, por lo que las desigualdades sólo se justifican en cuanto beneficien a los más desventajados, de lo contrario no son permisibles (Bolívar, 2005). Muy importante en esta cuestión es el principio de diferencia, puesto que obliga a dedicar los mayores esfuerzos en los grupos o personas más desfavorecidos. Una adecuada política compensatoria debe dirigirse, entre otras, a asegurar las competencias básicas en los alumnos más desfavorecidos.

En otro orden, como vamos a comentar a continuación, se puede hablar de las competencias básicas como el “salario mínimo cultural” o “Renta Básica” de la ciudadanía, por debajo de la cual no es posible tener una autonomía para ejercer la ciudadanía. En segundo lugar, en relación con los poderes o capacidades de la ciudadanía (Perrenoud, 2004), también puede hacerse una analogía con las condiciones de habla que, en una comunicación ideal o igualitaria, deben tener los participantes, según la argumentación de Habermas. Esto supone que, como ciudadanos, deben tener capacidad para intervenir, en discusiones públicas, en todos los asuntos que les conciernen o afectan. Pero, finalmente, estimamos que la argumentación se encuentra en el enfoque de capacidades de Amartya Sen.

Las competencias básicas como la Renta Básica de la ciudadanía.

En analogía con el movimiento de “Renta Básica”, cabe reivindicar una formación cultural básica, que todo ciudadano debe tener garantizada, para asegurar su participación e integración social. Tiene la ventaja de que no es un “subsidio” (compensación, paliativo), sino un derecho inherente a su condición de ciudadano, por lo que se aplicaría individual y universalmente. La Renta Básica es un ingreso pagado por el Estado a cada ciudadano o residente, independientemente de la condición económica o laboral en que se esté o de que se tenga o no otras posibles fuentes de renta (Raventós, 2002). Igual que ocurre con el voto, una comunidad política confiere un derecho a la Renta Básica (asignación económica universal garantizada) por el sólo hecho de existir como ciudadano (o residente acreditado), independientemente del sexo, etnia, nivel de ingresos, etc. Como señalan Van Parijs y Vanderborght (2006: 26) es “un ingreso conferido por una comunidad política a todos sus miembros, sobre una base individual, sin control de recursos ni exigencia de contrapartida”.

La Renta Básica es un mecanismo institucional, dadas las condiciones socioeconómicas del nuevo siglo, para garantizar al conjunto de la ciudadanía, y a los residentes acreditados, la existencia material. No voy a entrar aquí en su viabilidad económica (cantidad a pagar y recursos disponibles), como se puede comprobar en los escritos al respecto, y sí algo más en su justificación ética o normativa.

Es la condición de ciudadano (o con residencia acreditada) la que justifica su percepción y no un subsidio, por ejemplo de desempleo. Las competencias básicas, al igual que la Renta Básica, se justificarían para incrementar la realización equitativa de la ciudadanía, con unos niveles básicos para ejercicio de la autonomía y la ciudadanía activa. Son, por tanto, también incondicionados o no dependientes de la situación social (Pisarello y De Cabo, 2006). Además, al igual que la Renta Básica, la condición de ciudadano implica que hay un derecho igual para todos a un patrimonio común (ya sea en un caso una renta económica y en el otro cultural). En tercer lugar, “en el mundo contemporáneo, la renta básica ha sido defendida, por encima de todo, como un instrumento eficaz de lucha contra la pobreza o, con mayor precisión, como un instrumento de lucha conjunta contra la pobreza y el paro (Van Parijs y Vanderborght, 2006: 75). También las competencias básicas, prioritariamente, se dirigen a asegurar su posesión por aquellos que se encuentran actualmente en riesgo de exclusión escolar.

Desde una perspectiva republicana, tener garantizada la condición de ciudadanía supone gozar de un grado de libertad y autonomía (no-dominación) que no dependa de unos medios económicos indispensables, es decir la renta básica es una forma de asegurar unas condiciones materiales de existencia. Dicho en sentido fuerte, no es posible ejercer la ciudadanía, en condiciones formalmente equitativas, si no hay independencia material o económica. La independencia proporcionada motivaría una intervención más activa y libre en los asuntos públicos, al no verse arriesgado a tener o dichos medios económicos. Igualdad y libertad no son dos objetivos a elegir independientemente uno del otro. La desigualdad social impide, de hecho, el ejercicio de la libertad (Van Parijs y Vanderborght, 2006).

Papel que deben jugar las competencias básicas

Se ha constituido en el centro del debate curricular en Europa cuál es la cultura común necesaria y los aprendizajes clave que todo el alumnado debiera poder alcanzar para su realización personal y el buen funcionamiento de la sociedad. Así, la Comisión Europea ha establecido un marco de referencia europeo con ocho competencias clave, recomendando su adopción a los países miembros en una perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida”.. El Proyecto **DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave)**, auspiciado por la OCDE, por su parte ha realizado uno de los mejores análisis y propuestas de las competencias (Rychen y Salganik, 2006). Francia, a través de la comisión Thélot, que ha dirigido un extenso debate sobre el futuro de la escuela, ha establecido igualmente (primero en la Ley de 2005 y, posteriormente, en el Decreto 2006) una base común de indispensables (“socle commun”), cifrada en siete competencias.

Otros países (Portugal, Reino Unido, Bélgica, etc.) han emprendido el mismo camino. En este contexto, la LOE incluyó (art. 6) las competencias básicas en la definición del currículo; posteriormente los Decretos de Enseñanzas Mínimas y los respectivos de cada Comunidad Autónoma establecen en los anexos una guía orientativa, determinando (siguiendo y adaptando, como ha hecho Francia, el marco de marco de referencia europeo) ocho competencias: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal.

Las competencias básicas no están vinculadas unívocamente a una materia determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado.

Así, por ejemplo, la comprensión lectora, no se adquiere sólo en la asignatura de Lengua y literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con la competencia “social y ciudadana”, que no debe ser competencia exclusiva de la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”, puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un

cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña.

Por eso mismo, plantea graves problemas integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias, establecida hasta ahora. Como se muestra en los referidos anexos, por una parte aparecen las competencias básicas; por otra, cada materia con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Las “orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de competencias básicas”, no suponen una integración.

Una significatividad y funcionalidad a los aprendizajes

Desde una mirada crítica sobre los resultados de la escolarización vemos que los conocimientos adquiridos son, en ocasiones, poco útiles, por su escasa posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar, así como por la falta de habilidades básicas para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, que exigen respuestas complejas. El enfoque de competencias clave o básicas permite reorientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Además de las competencias instrumentales, imprescindibles para adquirir otros conocimientos, hay un conjunto de competencias necesarias para la vida personal y social. Como hemos señalado en otro lugar (Bolívar y Pereyra, 2006: 30), siendo relevantes e imprescindibles los resultados escolares, el enfoque de competencias básicas aporta una ampliación de la mirada, considerando que, además de los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículum, hay otras competencias necesarias para el bienestar individual y social.

Desde la perspectiva DeSeCo se entiende por competencia la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizand o conocimientos y aptitudes cognitivas, pero también aptitudes prácticas, así como componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Rychen y Salganik, 2006). La funcionalidad de los aprendizajes supone tener en cuenta que las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos relacionados con

las materias típicamente enseñadas en las escuelas. La enseñanza ha de estar contextualizada, en situaciones cercanas a la vida de los alumnos, para que el aprendizaje sea funcional. La funcionalidad se logra cuando éstos ven que el aprendizaje en la escuela encierra una utilidad para ellos, para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él.

Ayudar a construir conocimientos significativos y funcionales supone, entre otras cosas, tener en cuenta las experiencias y conocimientos del joven o la joven, ayudarle a encontrar sentido a lo que hace, estructurar las actividades de modo que sus aportaciones tengan cabida, observarle para ofrecerle la ayuda que requiere, procurar situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de los que se haya ido apropiando. El aprendizaje es un proceso situado, que forma parte y es producto de la propia actividad, contexto y cultura en la que se desarrolla y utiliza.

Por eso mismo, desde esa perspectiva acorde con el enfoque de competencias, aprender (know what) y hacer (know how) son acciones inseparables, por lo que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente. Una metodología basada en la resolución de problemas es la más adecuada para el aprendizaje de competencias, ya que busca combinar conocimientos, habilidades, y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad.

Las competencias básicas conducen a replantear el currículum de la escolaridad obligatoria. En lugar de un saber parcelado en distintas áreas o materias, los programas oficiales deberían definir la cultura básica común (competencias fundamentales) que todos los ciudadanos deben dominar al término de la escolaridad obligatoria, de modo que les permitan proseguir los estudios, recibir una formación profesional o adaptarse al empleo a lo largo de la vida. Precisamente, abordar los conocimientos en la perspectiva de adquisición de competencias, impide que el currículum común se convierta (como muchas veces ha sucedido) en una mera suma de diversos conocimientos disciplinares, exigiendo una integración. El conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere básico, sin que ello suponga -como señalábamos en el punto anterior- “bajar”

los contenidos. De lo que se trata, en suma, es de dar una dirección horizontal de los contenidos para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo XXI. Como señala Pérez Gómez (2007b):

Se requiere un cambio de mirada en la que debemos preguntarnos qué, por qué y para qué sirve lo que aprenden los futuros ciudadanos en el contexto escolar. Interrogarnos por el sentido de lo que hacemos y empezar a mirar desde otra perspectiva y hacia otro horizonte para poder disolver las hipotecas del pasado y alumbrar nuevas prioridades, nuevas formas de concebir las relaciones entre las personas, con el conocimiento y con la realidad natural, social y personal (p. 68).

Al respecto, adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.

El interés por la funcionalidad del aprendizaje implica seleccionar los objetivos teniendo en cuenta lo que es necesario para vivir en sociedad, insertarse laboralmente como trabajador/a y ciudadano/a (capacidad para comunicarse, relacionarse, valorar, juzgar, planificar, resolver problemas, dar satisfacción a necesidades...). El reto de los educadores y maestros es, pues, encontrar la manera de conseguir que los aprendizajes resulten de utilidad para la vida, capacitando al alumnado para planificar y guiar la solución de los problemas que se le plantean en su realidad y prepararle para un mundo cambiante. El objetivo último es “aprender a aprender”, como expresión máxima de funcionalidad de los aprendizajes.

Hay diversas estrategias para lograr la significatividad de los aprendizajes, en las que se enfoca la construcción del conocimiento en contextos reales y que provoque la reflexión: resolución de problemas, estudios de caso, método de proyectos, prácticas situadas en escenarios reales, trabajo cooperativo, aprendizaje en servicio, etc.

En general, se considera que son estrategias más pertinentes aquellas que se orientan a la resolución de problemas, a favorecer la actividad del estudiante y a la aplicación del conocimiento. Por su parte, los alumnos deben ser más activos y participativos, que se involucren de una manera más responsable y autónoma en su aprendizaje. Señala Pérez Gómez (2007a: 25) que “la reflexión sobre la práctica, o la indagación tutorizada, el desarrollo de proyectos de trabajo puede convertirse en una estrategia privilegiada para fomentar el desarrollo de competencias”.

2.3.4. El clima motivacional y las implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sabemos que los diferentes agentes sociales relacionados con los sujetos (padres, madres, profesores, abuelos, iguales, etc.) crean *climas psicológicos* (Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986) en los cuales se definen las claves de éxito y fracaso. A través del proceso de socialización, y siendo conscientes de la importancia que adquieren las primeras experiencias del individuo (Medrano, 1994), estas demandas del entorno son asumidas por los sujetos y determinan la implicación de éstos en criterios de éxito y fracaso, configurando en el sujeto su autopercepción sobre el grado de competencia o capacidad que posee.

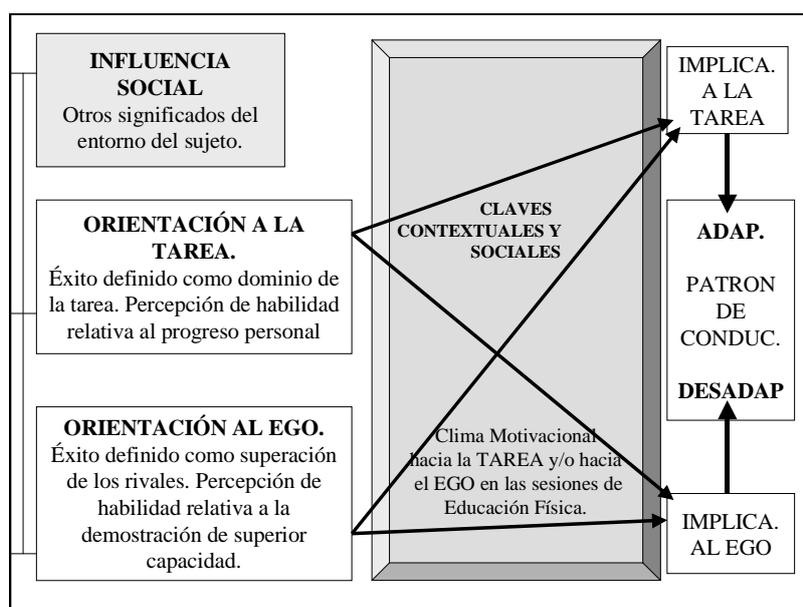
Esta demostración de la capacidad fue acuñada por Nicholls (1984) como **orientación a la tarea** (se caracteriza por la búsqueda del dominio de la tarea, el éxito es evaluado bajo criterios autoreferenciales y la percepción de habilidad es relativa al aprendizaje de la tarea) y como **orientación el ego** (se caracteriza por la búsqueda de la demostración de la mayor capacidad por encima de los demás y por la búsqueda del éxito normativo, o lo que es lo mismo, lo importante no es mejorar, es ganar a los otros).

Sin embargo estas disposiciones generales, pueden a su vez, ser moduladas por las claves de éxito o fracaso que premie el contexto en el que el alumno/a, desarrolla su actividad. Es decir, que la probabilidad de utilizar una u otra concepción de capacidad, va a depender tanto de factores personales como situacionales (Figura 3). Así independientemente de la orientación, o disposición general del alumno/a, si las claves

del entorno son lo suficientemente fuertes, premiando por ejemplo aspectos relativos al dominio de la tarea, es posible que los alumnos/as adapten sus orientaciones o disposiciones generales y se impliquen en criterios de éxito semejantes a los que demanda el entorno (Ames, 1992).

Como indica Ames (1992), los profesores, padres, entrenadores (en el caso del deporte extraescolar) e iguales, crean estructuras en las cuales emergen señales de sus criterios de éxito a través de los sistemas de recompensas, el diseño de las prácticas, la forma de agrupar a los sujetos, la forma de evaluar el rendimiento y la potenciación de ciertas actitudes. Los adultos estructuran el hogar, la clase o el entrenamiento, estableciendo varios climas, denominados **climas motivacionales** que comunican ciertos objetivos a los sujetos.

Figura 1. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados. (Cervelló, 2002)



Debemos advertir que el clima motivacional no puede ser considerado como algo general, sino que los individuos se ven expuestos a diferentes climas motivacionales según las situaciones. Debemos enfatizar la individualidad en las experiencias, los significados y las interpretaciones de las claves que se perciben implícitas en el entorno (Ryan y Grolnick, 1986), ya que el significado subjetivo que los sujetos dan al entorno

en el que se desenvuelven es un factor crítico en la prediccción de los componentes afectivos y cognitivos del proceso motivacional (Maehr, 1983).

Por ejemplo, cuando el alumnado llega al aula de Educación Física, con una **meta de acción o orientación disposicional determinada** (*Orientación al ego o a la tarea*) y se encuentra con un profesional de la actividad física, se establece un sistema de referencia sobre lo que es valorado y recompensado, es decir, si se premia el esfuerzo personal, el aprendizaje, la superación del obstáculo, etc. o por el contrario, la superioridad sobre los demás, ser el mejor, ganar siempre cueste lo que cueste, etc. Como consecuencia de todo esto, el sujeto va conformando su percepción del **clima motivacional contextual de la clase de Educación Física**, que recibiría el nombre de *Clima motivacional contextual implicante a la tarea*, en el caso que se premiara lo expuesto en primer lugar y de *Clima motivacional contextual implicante al ego* en el segundo caso.

Por lo tanto, podemos hablar que el **estado de implicación en la clase de Educación Física**, sería el resultado del conflicto entre la orientación de meta disposicional y la percepción de *la forma en la que, en un momento dado, se estructura la clase de Educación Física*.

Además del clima motivacional contextual, podemos hablar de un **clima motivacional situacional**, que haría referencia a *la estructuración del entorno de la clase en un momento dado*. Este clima motivacional, como aparecía en la Figura 1, es el responsable de la aparición del estado de implicación que se refiere a los criterios de éxito que el alumnado adquiere en un momento dado. Este estado de implicación sería el resultado del conflicto entre la orientación de metas disposicional y la percepción del clima situacional en un momento dado (Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr, 2001). El sumatorio de los diferentes climas motivacionales situacionales de un contexto determinado, es lo que nos daría una tasa del clima motivacional contextual.

Los estudios evidencian la importancia de que los profesionales de la actividad física, orienten sus clases hacia la tarea, para crear implicaciones óptimas que generen conductas adaptativas hacia el área. Y es que sabemos que un clima motivacional implicado a la tarea, predice mayor motivación intrínseca en el contexto de logro estudiado (Goudas, 1998), predice del mismo modo, pero de manera negativa, la

ansiedad cognitiva y somática y con menos procesos de estrés (Cervelló y Santos-Rosa, 2000a; Ntoumanis y Biddle, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000).

También conocemos que la implicación a la tarea provoca mayores **atribuciones internas de éxito** (Duda y Chi, 1989), **mayores índices de diversión y satisfacción en las sesiones** (Theboom de Knop y Weiss, 1995), provocando también mayor propensión a realizar **práctica deportiva extraescolar y hábitos positivos con relación a la alimentación y al descanso** (Jiménez, Cervelló, García, Santos e Iglesias, 2007). Por último, un aspecto importante que preocupa a los docentes de Educación Física es sin lugar a dudas, la disciplina. Estudios como los de Cervelló y Santos-Rosa (2000b), Cervelló y Jiménez (2002), Jiménez (2004) y Kavussanu y Roberts (1996), muestran como un clima implicante a la tarea, predice una mayor valoración e interés **por las clases de Educación física y aspectos de coeducación y que un clima implicante al ego predice conductas de indisciplina en clase.**

Para guiar lo que será muestra mediación, en el diseño del programa de formación para manipular las estructuras de aprendizaje de las sesiones de Educación Física, en las diferentes unidades didácticas que compondrán nuestra programación equilibrada, se tomará como base las orientaciones que esbozan Epstein (1988) y Ames (1992) organizadas en función de áreas de intervención, que se conocen con el acrónimo TARGET, y que son las que principalmente, debería prestar atención el profesional de la actividad física, para potenciar una implicación a la tarea de su alumnado.

Epstein utilizó el TARGET para referirse a las dimensiones de *tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo* o a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. Posteriormente Ames (1992a), formuló las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los sujetos (ver Figura 2.).

Figura 2. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea. (Ames, 1995: 173).

DESCRIPTORES DE LAS ÁREAS	ESTRATEGIAS
Tarea Diseño de las tareas y	<input type="checkbox"/> Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. <input type="checkbox"/> Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear

actividades.	objetivos a corto plazo.
Autoridad Participación del sujeto en el proceso instruccional	<input type="checkbox"/> Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. <input type="checkbox"/> Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
Reconocimiento Razones para el reconocimiento; distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.	<input type="checkbox"/> Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. <input type="checkbox"/> Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. <input type="checkbox"/> Centrarse en el autovalor de cada individuo.
Agrupación Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.	<input type="checkbox"/> Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. <input type="checkbox"/> Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.
Evaluación Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback; dirección del trabajo.	<input type="checkbox"/> Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. <input type="checkbox"/> Implicar al sujeto en la autoevaluación. <input type="checkbox"/> Utilizar evaluación privada y significativa.
Tiempo Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	<input type="checkbox"/> Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. <input type="checkbox"/> Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Para profundizar en la aplicación de estas áreas al área de Educación Física vamos a realizar un comentario de cada una de ellas.

1) Los docentes para conseguir sus objetivos de aprendizaje deberán diseñar *tareas* basadas en la variedad, evitando la rutinización y que impliquen reto para lograr su consecución y lo suficientemente abiertas para que todo el mundo pueda sentirse partícipe del mismo, lo que producirá un efecto positivo en la satisfacción al quedar bajo el alumno/a el control de la tarea, enseñándoles a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo en la adquisición del conocimiento (Ames, 1992; Marshall y Weinstein, 1984).

2) Incluir en las sesiones la participación del sujeto en el proceso instruccional, o lo que es lo mismo gestionar conjuntamente con el alumnado la *autoridad* de la clase, haciendo que el alumnado tome conciencia de lo necesario que es su comportamiento individual (autodirección), para que no interfiera en la dinámica de aprendizaje del grupo,

ya que esto se relaciona con la aparición de patrones de actuación más adaptativos por parte del alumnado en situaciones de autonomía (Ryan y Deci, 2000).

3) El docente deberá asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas y por lo tanto, durante la sesión deberemos establecer rutinas de traslado de corrección para que todo el mundo pueda tener nuestra atención y obtener el **reconocimiento** en función de su progreso individual, valorando el autovalor de cada individuo (Ryan y Deci, 2000; Lepper y Hodell, 1989).

4) Unas de las particularidades de nuestra área escolar, es sin lugar a dudas la gestión de las **agrupaciones** que se producen en el aula y que condiciona el grado en interacción de los sujetos en el proceso de adquisición. Intentaremos que éstas sean lo más variadas en forma y frecuencia posible, a lo largo del proceso de aprendizaje, tanto en lo que se refiere al nivel de habilidad (homogéneas y heterogéneas), como en lo relativo al género, ya que tiene consecuencias en el funcionamiento motivacional de los grupos (Ames, 1992; Epstein, 1988).

5) La **evaluación** como piedra angular del proceso educativo irá encaminada a establecer el grado de cumplimiento de los objetivos didácticos establecidos al comienzo del proceso instruccional, no expresados en función del rendimiento, sino que tengan en cuenta el nivel de esfuerzo realizado por el alumnado (Julián, Cervelló, Ramos y Del Villar, 2001), informando sobre su progreso personal en el dominio del contenido, realizándola de forma privada y haciéndole participe en el proceso con la utilización de procesos autoevaluativos (Butler, 1987, 1988; Cury, Biddle, Sarrazin y Famose, 1997). La participación del alumnado en el proceso de evaluación será una de las estrategias que utilicemos para desarrollar esta área (López, 2006).

6) La gestión que el docente realice del **tiempo** será sin duda un hecho importante a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje, y por supuesto para obtener consecuencias motivacionales positivas y de mayor compromiso con el proceso de enseñanza. El docente deberá posibilitar oportunidades para el progreso y por lo tanto facilidades para cumplir con el objetivo de la tarea, lo que se puede traducir en que en momentos determinados del proceso, se pueda pedir al alumnado opinión sobre el tiempo que

necesitan para mejorar lo que están trabajando y flexibilizar la duración de las unidades de aprendizaje (Epstein, 1988; Treasure, 2001).

Así, para finalizar este apartado, incidimos en que para comprender la creación del clima motivacional, además de analizar la interacción de las variables personales y situacionales, será necesario integrar las influencias políticas, culturales, del profesor, los compañeros y los padres (Ntoumanis y Biddle, 1999a, 1999b).

2.3.5. Valoración del nivel de actividad física en la clase de Educación Física y en la vida cotidiana del ciudadano.

En un momento en el que la sociedad está sufriendo las consecuencias de unos vertiginosos cambios de costumbres y de estilos de vida, que se concretan en problemas tan lamentables como el crecimiento generalizado de la tasa de obesidad infantil, parece imprescindible poner en marcha mecanismos de defensa que, de una manera rigurosa permitan corregir o contrarrestar esta situación.

El sedentarismo excesivo de nuestra sociedad ha generado que la obesidad sea una de las enfermedades más preocupantes del mundo desarrollado, alcanzando proporciones epidémicas (Moreno y cols, 1999). Según estos autores en los Estados Unidos la obesidad afecta a más del 30% de la población, y en España, o si se quiere, pues son valores muy similares, en toda Europa, se llega ya a porcentajes del 13%. Podemos insistir en que cada vez es más generalizada la postura de que la acumulación de grasa sobrante, la obesidad, se trata, sin paliativos, de una enfermedad.

Científicamente se ha demostrado que la actividad física practicada con regularidad y adecuación, es beneficiosa para la salud, y así lo certifican autores como Bouchard. Shephard (1993), Shephard (1995), Sharkey (2000). Es por ello, que en los últimos años, ha existido una gran preocupación, por conocer los niveles de actividad física de diferentes segmentos poblacionales, así como por encontrar métodos que permitan medir estos niveles de forma consistente y rigurosa.

En los últimos años se viene constatando un descenso importante de la actividad física general y en la infancia y la adolescencia en particular (Sallis, 2000; Boreham y

Riddoch, 2001). Consecuencia de esta situación son las abundantes recomendaciones y pautas de actividad física que se han venido dando desde diferentes organismos e instituciones (ACMS, 1978; AHA, 1992; Sallis y Patrick, 1994; Amstrong et al., 2000; William, Strong, Malina et al., 2005). Estas referencias nos permiten conocer como la mayoría de los estudios insisten en que los adolescentes no cumplen estas recomendaciones en proporciones verdaderamente preocupantes (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Sttertobulte, Samdal y Rasmussen, 2004). Por otro lado nos parecen coherentes posturas como la de Cantera y Devís (2002) cuando plantean que para desarrollar programas de promoción de la actividad física relacionada con la salud, sería aconsejable partir de recomendaciones de actividad física basada en estudios españoles.

Dentro de la preocupación por los niveles de actividad física habitual, lo que representa la clase de Educación Física, es sin duda una referencia importante. En España, los trabajos de Generele (1995), Sierra (2000) y Soler (2004), son puntos de partida inevitables. El momento actual en el que se combinan, por un lado importantes cambios en las directrices curriculares en la Educación Primaria y Secundaria, y por otro la cada vez más insistente necesidad de abordar soluciones que contrarresten los estilos de vida no saludables hacia los que ha tendido nuestra sociedad, confirman la pertinencia de nuestro interés por profundizar en el conocimiento de lo que representan los niveles de práctica de actividad física y su relación con la Educación Física escolar. Nos preocupa en primer lugar conocer el grado de cumplimiento de las recomendaciones relativas a la intensidad de las clases de Educación Física y lo que representa en los niveles de práctica habitual de actividad física.

Desde el punto de vista de la salud pública los programas de educación física escolar deben preparar al niño para un modo de vida activo en que la actividad física sea parte integrante de su modo de vida (Sallis & McKenzie, 1991; Morris, 1991; Nelson, 1991). Pero a pesar de esto, la actividad física proporcionada por las clases de educación física también decrece en muchos países (Coe et al., 2006) y como apunta Matos (2004) fuera de la escuela, las oportunidades para realizar una actividad física diaria cada vez son más escasas.

Según estudios, se valora muy positivamente la aportación de la clase de Educación Física a los niveles de actividad física saludables y se debería potenciar un mayor número de días de la semana la práctica físico-deportiva.

Este estudio nos permitirá conocer los niveles de actividad física y lo que representan en el nivel de práctica habitual de una muestra importante de grupos; y tomar conciencia para orientar nuestra práctica docente hacia la creación de hábitos y estilos de vida saludables, además de conocer cual es el efecto fisiológico de nuestra intervención didáctica al aplicar la programación anual de Educación Física, pudiendo al final del estudio intervenir y programar las cargas de trabajo en función de los resultados, buscando una programación de Educación Física más equilibrada y de mayor calidad. Ya que la clase de actividad física puede corregir las tendencias sobre los niveles de actividad física habitual que se produce en nuestras sociedades modernas (McKensie, Sallis & Sarkin, 1997).

La investigación epidemiológica de la actividad física (AF) demuestra bajos índices de práctica en diferentes sectores poblacionales (Van Mechelen, Twisk, Bertheke, Sneil & Kemper, 2000), siendo la adolescencia un período especialmente sensible a este descenso de práctica (Sallis, Prochaska & Taylor, 2000).

La medición precisa de la AF habitual, nos permitirá identificar sectores poblacionales que requieran intervenciones, orientadas hacia la estimulación de estilos de vida activos (Macera & Powell, 2001). Pero esta medición resulta difícil y problemática, sujeta a dificultades importantes de orden metodológico (Freedson, Sirard & Debold, 1997). El desarrollo de métodos válidos, fiables y aplicables al estudio de la AF en grandes poblaciones, sigue siendo hoy, un objetivo de estudio relevante y pertinente (Puyau, Adolph, Vohra & Butte, 2002).

El instrumento más utilizado para medir los niveles de AF ha sido el cuestionario, por su bajo coste y por su aplicabilidad en grandes poblaciones, a pesar de su limitada validez, debido a la subjetividad inherente relacionada con las respuestas y a los errores asociados al recuerdo (Hernández et al., 2000).

La monitorización de la FC y el uso de podómetros, son considerados como medidas objetivas que pueden ser usadas como criterios estándar, para validar medidas subjetivas, como son los cuestionarios (Sirard & Pate, 2001). Es por ello que diferentes estudios han utilizado, bien la monitorización de la frecuencia cardiaca (FC) (Singh, Tonstand, Abbey & Fraserm, 1996; Whareham et al., 2002) o el registro de los pasos mediante podómetros para validar cuestionarios (Treuth et al., 2003).

Pero sin lugar a dudas el instrumento más fiable y válido es el acelerómetro.

La principal utilidad del acelerómetro (GT1M actigraph) es la de recoger y grabar datos sobre actividad física. El acelerómetro mide con exactitud las variaciones de aceleración en vertical en tiempos récord que se extienden en la magnitud de aproximadamente 0.05 a 2 G's. La señal de aceleración, representada por un voltaje análogo, pasa por un filtro digital que limita los para descubrir el movimiento normal humano y rechazar el movimiento de otras fuentes. Cada muestra es sumada y guardada en la memoria del acelerómetro, en un intervalo específico de tiempo denominado "epoch".

Los "epoch" pueden ser programados por el usuario desde 30 veces por segundo hasta varios minutos. Cuando utilizamos el modo de 1 minuto "epoch", el acelerómetro puede recoger datos durante más de cuarenta días seguidos. Tiene una batería recargable de litio a través de conexión USB 2.0 con el ordenador.

Al final de cada "epoch", el valor sumado es almacenado en la memoria y el integrador numérico es reinicializado. Este proceso se repite hasta que la memoria está llena, momento en el que el acelerómetro deja de recoger datos para aquella sesión y almacena los datos para que sean descargados o inicializados de nuevo. Los datos recogidos son series de números representando el nivel de intensidad del movimiento para cada "epoch". El primer número en las series de datos representa la actividad medida para el primer "epoch", que empieza en el momento exacto (fecha y hora) en el que el usuario lo ha marcado. Los números que siguen en la serie representan la actividad para cada "epoch" ordenada de manera cronológica.

Las dimensiones del acelerómetro GT1M Actigraph son de 3,8 cm x 3,65 cm x 1,77 cm, con un peso de 27 gramos. La estructura del aparato es compleja para tan reducidas dimensiones, ya que los componentes del hardware principal incluyen un microcontrolador de 16-bit con un chip de 12 bit ADC, una memoria de un Megabyte (MEG) de capacidad, un acelerómetro, un regulador de voltaje y un cargador de batería. Además, como accesorios se necesita el software para la descarga y programación de los acelerómetros, cables de USB para la conexión con el ordenador y un cargador HUB para la batería.

Sobre la validez como instrumento de medida podemos comentar que en la actualidad están siendo utilizados de manera común por la comunidad científica. (Sirard & Pate, 2001), señalan que los éstos constituyen medidas secundarias, debido a que proporcionan una medición objetiva de la actividad física, aunque con limitaciones.

Por ello, la validación de estos instrumentos debe ser contrastada con la medición de instrumentos de carácter primario (el agua doblemente marcada, la calorimetría, consumo de O₂, METS...).

Treuth et al., (2004) realizaron un estudio en el que recogían información sobre los niveles de AF en adolescentes a través de acelerometría y consumo de oxígeno (VO₂) en 10 actividades que variaron en la intensidad entre sedentaria (p.ej., ver la TV) a vigorosa (p.ej., carrera continua). El resultado principal que recoge es que el umbral de 1500 counts·30 s⁻¹ definió el final inferior de la intensidad moderada correspondiéndose con 4.6 METS.

Nichols et al. (2000) señalan que la relación entre los registros de Counts de los CSA con el consumo de oxígeno (VO₂) es lineal ($R^2=0.89$ mi.hr⁻¹).

Puyau et al. (2002) concluyen que los Computer Science and Applications Actigraph (CSA) y los Mini-Mitter Actiwatch (MM) monitors colocados en la cadera y en la pierna son válidos para la evaluación de la AF en niños y adolescentes, habiendo sido comparada con la energía expendeda evaluada por calorimetría y frecuencia cardíaca.

Dos estudios realizados modelos de CSA de la casa Actigraph, el 5130 se en una prueba de laboratorio con adultos, hombres y mujeres (Melanson & Freedson, 1995) y el

modelo 7164 (MTI CSA) (Sirard, Melanson, Li, & Freedson, 2000), indican que el CSA es exacto para distinguir una amplia gama de valores en METS para actividades de laboratorio sobre una superficie rodante, pero el dispositivo es insensible a cambios en el grado de la pendiente.

Para tener una imagen visual de la información que aportan los acelerómetros, hemos realizado una serie de gráficas orientativas.

En la primera de ellas, vemos el tiempo de intensidad de la unidad didáctica relacionada con el bloque de contenidos de actividades artístico-expresivas (Figura 3) o de la unidad vinculada a acciones de colaboración-oposición (Figura 4).

En estas gráficas y como fruto del tratamiento de los datos, el docente y el alumnado tienen referencias objetivas de cómo es su participación en la clase, de cara a dar referencias claras de los niveles de actividad física en diferentes contenidos de la educación física escolar, diferenciados en cuatro niveles, tiempo sedentario, ligero, moderado y vigoroso.

Figura 3. Niveles de intensidad de la unidad didáctica de actividades artístico-expresivas.

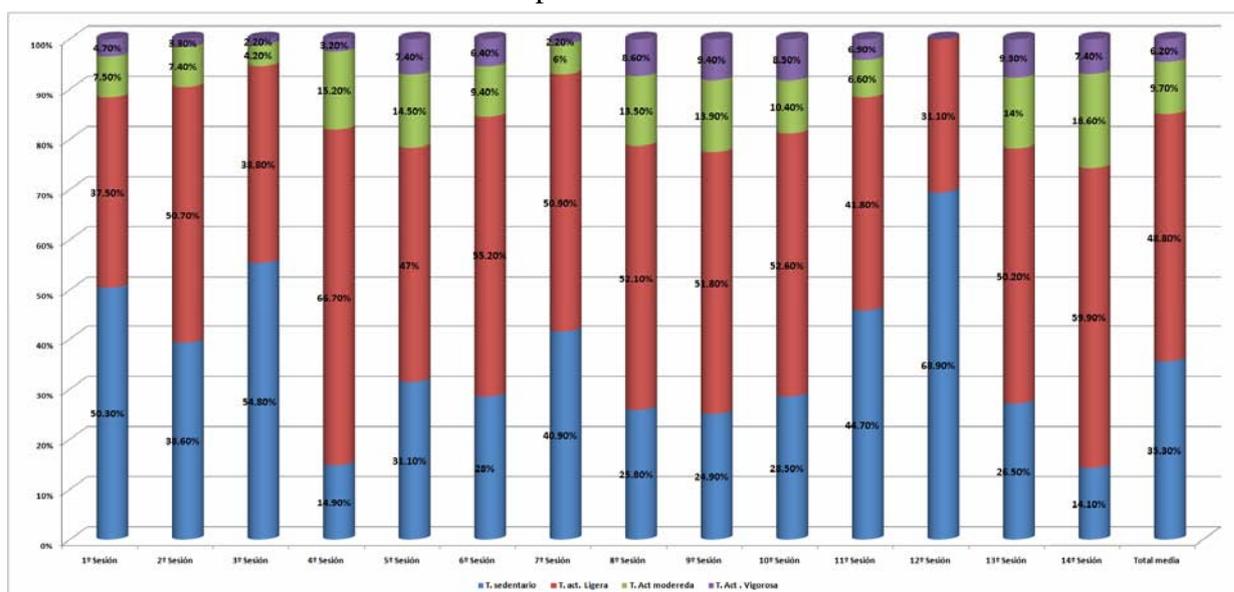
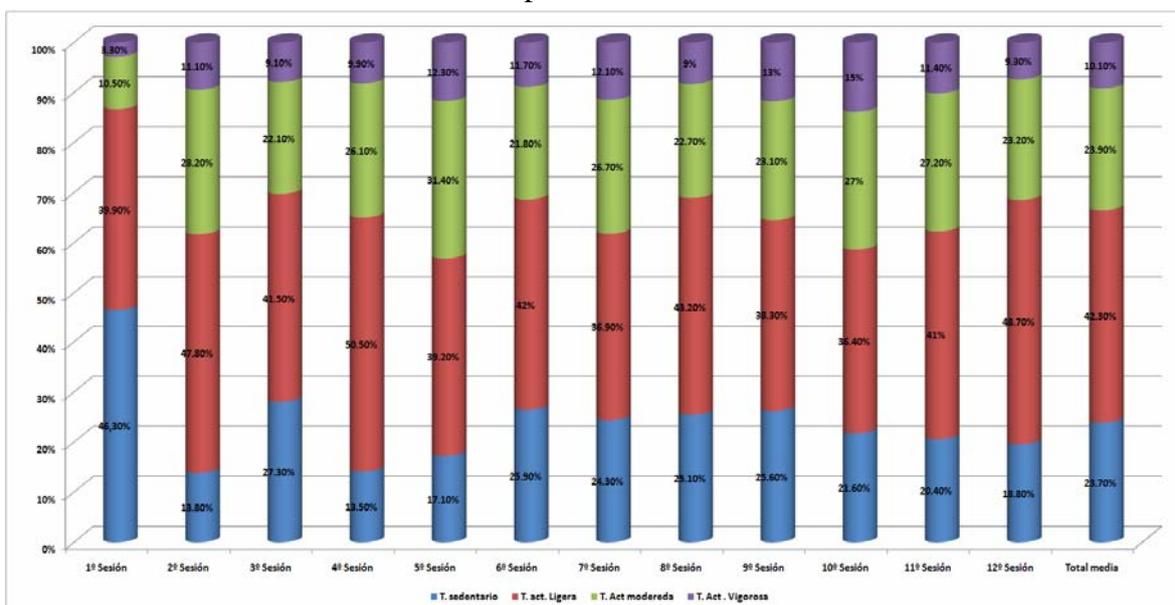


Figura 4. Niveles de intensidad de la unidad didáctica de actividades de colaboración-oposición.



De la misma manera, podemos tener datos del nivel de actividad física a lo largo de una semana, de cara a dar referencias a los adolescentes si están cumpliendo o no con las recomendaciones de actividad física que se realizan.

Los tiempos por día a lo largo de una semana, también tienen esa diferenciación que hacíamos antes, sobre los diferentes niveles de intensidad (figura 5 y 6)

Figura 5. Niveles de intensidad en una semana de un chico

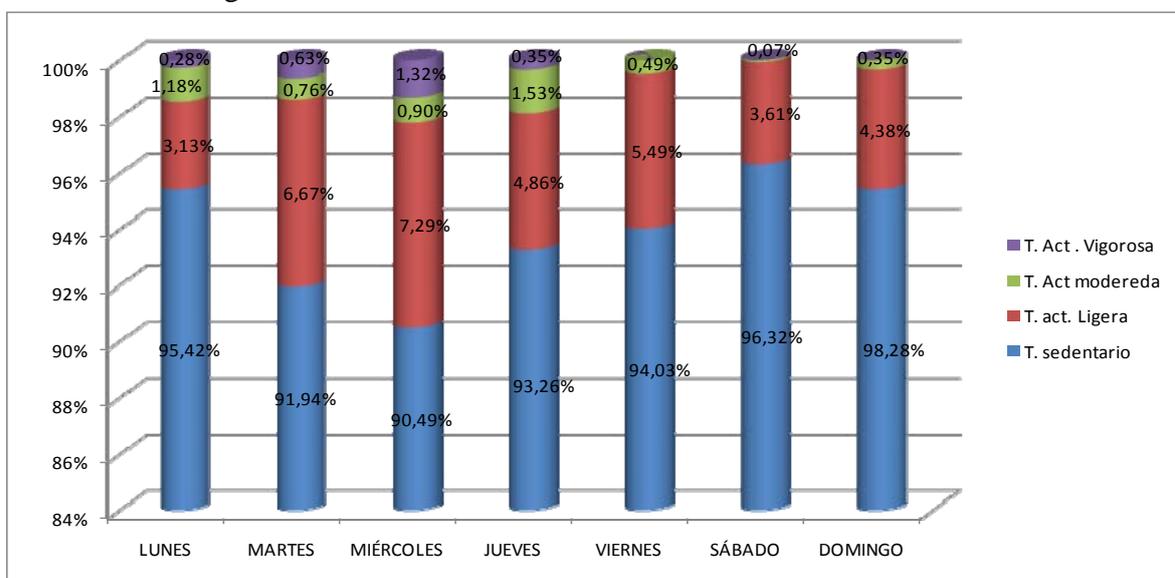
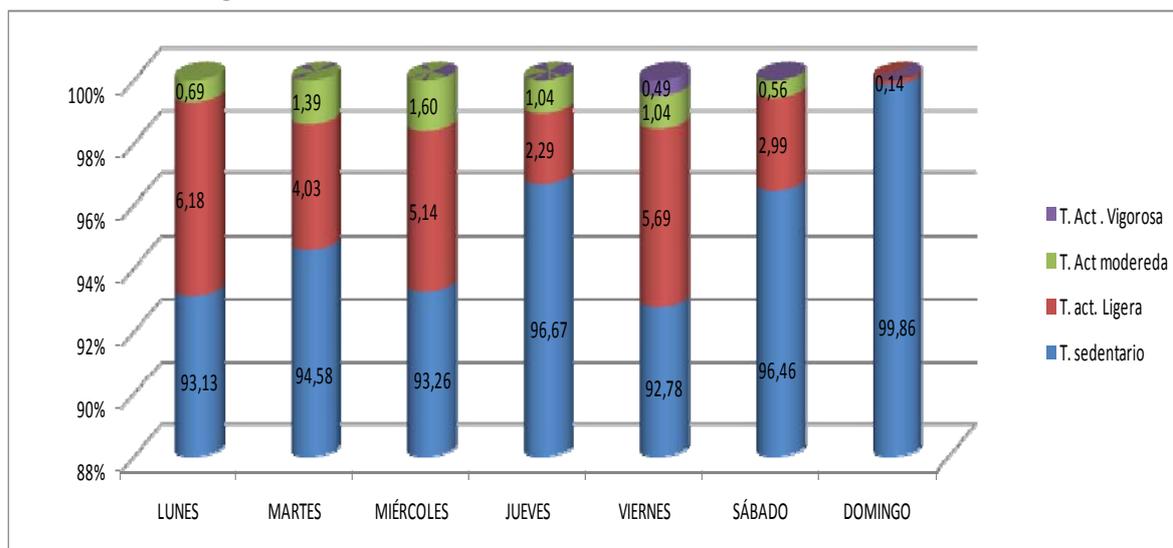


Figura 6. Niveles de intensidad en una semana de una chica



Como podemos ver, aunque estos datos simplemente sean de dos alumnos cogidos al azar, los niveles de actividad física son muy bajos, manifestando que estos alumnos son sedentarios. Esta es la información con la que contaría el profesor para orientar y aconsejar al alumnado sobre sus hábitos de salud.

2.3.6. Las competencias básicas y el área de Educación Física.

En el marco de la propuesta de la Unión Europea, la nueva normativa educativa incorpora el concepto de *competencias básicas* que todas las personas precisan para poder lograr su realización y desarrollo personal, incorporarse a la vida adulta y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Durante el curso 2007/08 estuvimos trabajando sobre lo que es el germen de este proyecto y profundizando en estos conceptos que se incorporan a nuestra cultura docente. Aquí presentamos algunos datos que pueden orientar lo que puede ser nuestro quehacer en este proyecto que ahora presentamos.

Desde la materia de Educación física se contribuye a desarrollar de una manera directa las siguientes competencias básicas:

1. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo exterior.* El cuerpo humano constituye una pieza clave en la interrelación de la persona con el entorno y la Educación Física está directamente comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, mental y social posible, en un entorno saludable. Esta materia proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables y aporta criterios para el mantenimiento y mejora de las cualidades físicas, sobre todo de las asociadas a la salud: resistencia cardiovascular, fuerza-resistencia y flexibilidad. Por otra parte, colabora en un uso responsable del medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza.

2. *Competencia social y ciudadana.* Las actividades propias de esta materia son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exigen la integración en un proyecto común y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

3. *Competencia cultural y artística.* Esta materia contribuye a la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos. Con las actividades de expresión corporal se fomenta la creatividad del alumno. Además, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de expresión corporal propias de otras culturas ayuda a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural.

4. *Competencia en el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal.* El alumnado toma protagonismo en aspectos de organización individual y colectiva de actividades físico deportivas y de expresión, así como en aspectos de planificación de actividades para mejorar su condición física. Ofrece al alumnado situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad técnica o en la mejora del propio nivel de condición física, y también se busca fomentar su responsabilidad en la aplicación de las reglas o normas de juego.

5. *Aprender a aprender*. Esta materia ofrece recursos para la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación. Todo ello permite que el alumnado sea capaz de regular su propio aprendizaje y práctica de actividad física en su tiempo libre de forma organizada y estructurada. Asimismo, desarrolla habilidades para el trabajo en equipo en diferentes actividades colectivas deportivas y expresivas y contribuye a adquirir aprendizajes técnicos, estratégicos y tácticos que se pueden transferir a distintas actividades deportivas. A través de la actividad física, una persona aprende a conocer cuáles son sus capacidades, sus puntos fuertes y débiles, y a partir de ello puede plantearse objetivos reales que puede alcanzar con su propio esfuerzo y perseverancia.

De una forma menos directa, pero igualmente importante, se contribuye al desarrollo de otras competencias:

6. *Competencia lingüística*. Contribuye ofreciendo una variedad de intercambios comunicativos, desde la comunicación oral a los trabajos escritos que realiza el alumno, y a través del vocabulario específico que aporta. A su vez, por medio de esta materia se puede reforzar el aprendizaje de otras lenguas.

7. *Tratamiento de la información y competencia digital*. Búsqueda, selección, recogida y procesamiento de información relacionada con la Educación física para la realización de los trabajos solicitados por el profesorado.

8. *Competencia matemática*. Se participa en el desarrollo de esta competencia con aspectos como las magnitudes y medidas que se utilizan, el cálculo de tiempo, distancias, pulsaciones, puntuaciones, etc.

Competencias básicas y algunas aportaciones de la Educación Física en Primero de la E.S.O.

COMPETENCIAS BÁSICAS	APORTACIONES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	<p>A través de las distintas Unidades didácticas trabajadas en el área abordaremos diversas prácticas físicas, que favorecerán el desarrollo físico y destreza del alumnado, así como su conocimiento sobre las mismas. Todas ellas se abordarán tratando de favorecer el máximo bienestar físico y mental en el alumnado, pretendiendo mostrarle las diferentes prácticas físicas, como vías para la adquisición de estilos de vida saludables. De una forma más específica, en la unidad de Atletismo se incidirá en la adquisición de hábitos saludable en tareas tan habituales como correr, abordando en la técnica de carrera.</p> <p>Con este propósito, parece apropiado partir del contexto social como punto de partida de cada una de las Unidades didácticas, tratando de vincular de forma significativa la actividad física con el entorno próximo del alumnado.</p> <p>Este aspecto toma una mayor importancia cuando hablamos de las actividades en el medio natural, entre las cuales se sitúa el Deporte de Orientación, y primera unidad de aprendizaje abordada en el curso. Además de mostrar los espacios naturales cercanos al alumnado como posibles espacios en los que practicar actividad física, tratamos de generar una actitud responsable y respetuosa con este medio. Por las condiciones de localización del centro, podemos realizar actividades en entornos naturales con relativa facilidad, lo que claramente aporta al alumnado una visión del mundo físico que le rodea, favoreciendo así desde el área su interacción con el mismo.</p>
Competencia social y ciudadana	<p>El desarrollo de esta competencia se favorece desde el área en diferentes momentos, especialmente a través de las actividades artístico-expresivas, en las que el alumnado se ve inmerso en la elaboración de un proyecto común con sus compañeros.</p> <p>En las creaciones colectivas los alumnos deben trabajar en equipo, reconocer sus limitaciones y las de sus compañeros, llegar a acuerdos, ceder, proponer, organizarse, y asumir responsabilidades. Sin duda son momentos que sitúan al alumnado ante problemas que encontrará a lo largo de su vida, que le harán reflexionar sobre la importancia de tomar una actitud respetuosa y activa en la toma de decisiones y en el trato con los demás. La unidad de Combas y Malabares coloca al alumnado en tales situaciones, partiendo además de referencias sociales que aportan un mayor sentido al trabajo realizado en clase y sirven de contacto entre el centro educativo y el contexto social.</p> <p>Los juegos o deportes, tanto individuales como colectivos, llevan implícitos una serie de normas y reglas de funcionamiento que deberán ser necesariamente aceptadas. El alumno deberá por tanto cumplir con las normas establecidas, aceptando así unos códigos de conducta determinados. Este hecho cobra gran importancia en la unidad de Lucha, en la que la aceptación y respeto de las normas se vuelve</p>

	<p>imprescindible para el correcto desarrollo de las sesiones de aprendizaje.</p> <p>En el caso de las unidades de Baloncesto y de Indiaca y el Voley, el alumnado deberá conocer y aprender las reglas y códigos de conducta, sabiendo reconocer lo que está o no está permitido, tanto en situación de jugador, como de árbitro o espectador. En ambas unidades tendremos la oportunidad de relacionar la situación de las competiciones deportivas en su contexto social cercano, desde competiciones en las que participan, hasta las que ven por televisión; qué es lo que perciben y qué opinión mantienen sobre ellas.</p>
<p>Competencia cultural y artística</p>	<p>La programación propuesta para este curso pretende tratar a través de las distintas Unidades didácticas, un variado repertorio de prácticas físicas, de diferente naturaleza y características, tratando de mostrar la amplia gama de actividades deportivas y artístico-expresivas que se incluyen dentro de nuestro patrimonio cultural.</p> <p>Las actividades se presentan, como se ha comentado, como prácticas cercanas, mostrando posibilidades de llevarlas a cabo fuera del contexto escolar, con lo que también conseguimos otorgarle herramientas con las que gestionar sus hábitos de práctica física. De la misma forma, las actividades realizadas se ven desde una perspectiva más amplia, pudiendo ver cómo se llevan a cabo en otros contextos (otras ciudades, otros países...). El blog de aula, a través de las distintas entradas semanales, nos permitirá relacionar en determinados casos las actividades realizadas en clase con las que suceden en el contexto cercano al alumno. Los enlaces Web se convierten en grandes aliados para mostrar la cantidad de posibilidades de realizar práctica física que tienen los alumnos y alumnas.</p> <p>Dentro de la competencia artística se consideran dos niveles. En un nivel el alumno se situaría con la necesidad de crear, de desarrollar su creatividad y originalidad, sobre todo ante prácticas artísticas y expresivas (Combas y Malabares), aunque también de forma significativa en juegos o deportes colectivos (Indica, Voley y Baloncesto).</p> <p>Con el segundo nivel, nos referimos a la capacidad del alumnado de observar y presenciar actividades artísticas, expresivas y corporales con criterio y actitud abierta. El poder vivenciar durante las clases este tipo de actividades les convierte en espectadores expertos, conocedores del funcionamiento de la puesta en escena y de los momentos de creación, pueden llegar a apreciar con mayor criterio este tipo de prácticas. En este sentido, durante la unidad de Combas y Malabares, ellos mismos tendrán la oportunidad de observar sus creaciones y comentar con actitud crítica su avances y dificultades, del mismo modo que se expondrán ante la mirada de un público desconocido, en un escenario ajeno al centro educativo, cumpliendo el rol de actores y actrices.</p>
<p>Competencia relativa a la autonomía e iniciativa</p>	<p>La autonomía y el trabajo personal y colectivo se hacen explícitos en todas las unidades de aprendizaje a través de numerosas estrategias. La primera, más destacada y común a numerosas sesiones de aprendizaje, es el trabajo a partir de fichas, que de forma individual o colectiva deben complementar a lo largo de las sesiones. Estas fichas pueden contener tareas de aprendizaje, que complementadas con diferentes</p>

<p>personal</p>	<p>criterios de éxito, les guían en la ejecución y consecución de las mismas (Combas y malabares), de tal forma que permite a los diferentes grupos de trabajo, avanzar con un determinado ritmo de aprendizaje. En las actividades en las que cobra importancia la suma de puntos, el tiempo logrado o la distancia alcanzada, las fichas estarán diseñadas para que de forma autónoma, los alumnos y alumnas sean capaces de conocer sus resultados o marcas; En el Atletismo, el trabajo se realizará fundamentalmente por tríos, de tal forma que se darán los roles de ejecutante, controlador/cronometrador y anotador, de tal modo que conociendo cuáles son su papeles y funciones, serán capaces de trabajar de forma autónoma y responsable. En el caso de la Orientación, el ejemplo es si cabe más claro, ya que el alumnado deberá completar de forma individual los diferentes recorridos marcados en los distintos espacios por los que transcurre la unidad; en el momento en el que éstos de vuelven más amplios y desconocidos, el trabajo pasa a realizarse de forma grupal.</p> <p>Para el desarrollo de muchas de las sesiones el alumnado deberá mostrar iniciativa personal ante los distintos retos propuestos, para lo que el profesor también deberá mediar y posibilitar su motivación hacia las tareas programadas, haciéndolas atractivas y adecuadas al nivel general del grupo o/y particular de cada alumno.</p>
<p>Competencia para aprender a aprender</p>	<p>El visionado de vídeos, las fichas de observación, o las fichas de declaración procedimental, son algunas de las estrategias empleadas en las clases de Educación Física para facilitar al alumnado su progreso y aprendizaje en las distintas prácticas físicas, no sólo en horario de lectivo, sino también fuera de él. El alumnado deberá alcanzar los conocimientos suficientes sobre cada práctica física que le permita observar con criterio las acciones de sus compañeros, o las propias, reconocer errores y aciertos, así como proponer posibles soluciones o actuaciones para su mejora.</p> <p>El instrumento que marcará la diferencia y que nos muestra el nivel y progreso de un alumno o alumna, y lo que es más importante, se lo muestran ellos mismos, es el portafolio o Carpeta de Educación Física. Dicho instrumento almacena y reflejará el trabajo realizado durante todo el curso, en las diferentes unidades didácticas. Al finalizar la E.S.O., el alumno dispondrá de una herramienta que le muestre la gran cantidad de prácticas físicas que se pueden llevar a cabo, los principios y criterios que rigen cada una de ellas, los aspectos técnicos, estratégicos y tácticos que debe conocer en cada caso, así como cuáles fueron sus experiencias y logros en cada actividad. Gestionar, organizar y conocer la información de la que se dispone en la Carpeta de Educación Física será uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar y calificar la asignatura.</p>
<p>Competencia en comunicación lingüística</p>	<p>En la práctica totalidad de las sesiones de Educación Física, cobra un papel importante la reflexión oral y conjunta del grupo clase sobre los aprendizajes llevados a cabo durante una sesión. No sólo deben reflexionar sobre los aspectos trabajados en clase (problemas, dificultades, reglas de acción, etc.), sino que además se buscará que sean capaces de argumentarlos con precisión y soltura, adecuando los términos y</p>

	<p>empleando el vocabulario específico en cada caso.</p> <p>Las situaciones que comprometan a varios sujetos en una misma tarea, supondrán numerosos momentos de diálogo, discusión e intercambio de opinión, fundamentales para la creación de un proyecto común.</p> <p>Serán además muy importantes los momentos individuales con cada alumno, con los que poder conversar sobre cómo está llevando a cabo determinada tarea, qué estrategias está empleando, cuales cree que están siendo sus dificultades y de qué forma poder solventarlas.</p> <p>De forma escrita aparecen otros momentos para la comunicación lingüística. Las fichas de declaración procedimental y actitudinal lleva al alumno hasta un momento de reflexión personal, que le conducirá a plasmar sus ideas y conocimientos sobre el papel. Con la intención de fomentar esta competencia, además de para conocer la opinión e impresiones del alumnado sobre la asignatura, se han habilitado dos apartados en la Carpeta de Educación Física, en los que podrán aportar tanto sus reflexiones como incluir las noticias relacionadas con la Actividad Física o prácticas abordadas en clase.</p> <p>Relacionado también con la competencia que sigue a continuación, el alumnado tendrá otra oportunidad de aportar su opinión e impresiones sobre la asignatura a través del blog de aula, el cual permite realizar comentarios sobre las entradas realizadas.</p>
<p>Competencia digital y sobre el tratamiento de la información</p>	<p>El Blog de aula es la referencia digital para la clase de Educación Física Lugar de encuentro y comunicación entre los miembros de la clase, permite organizar los aprendizajes y almacenarlos de forma clara y ordenada, profundizar sobre los mismos, opinar sobre las experiencias sucedidas en clase, y recordar las tareas y momentos claves a través de fotografías.</p> <p>Se facilitará además la navegación por la red comunicando enlaces de interés relacionadas con los temas abordados, que despierten la curiosidad y permitan además ampliar la información y conocimiento una determinada práctica física.</p>
<p>Competencia matemática</p>	<p>Esta competencia se desarrolla de forma clara con aquellas prácticas físicas en las que se emplean medidas tales como cálculos de tiempo (Atletismo, Orientación), distancias (Atletismo) o puntuaciones (Lucha, Indiaca y Voley y Baloncesto).</p>

2.4. Metodología de trabajo.

El diseño que vamos a emplear, es sin duda complejo, como respuesta a la propia naturaleza de la acción educativa.

Aunque no rechazamos de forma radical los postulados del paradigma positivista en su aplicación a la investigación sobre la Educación Física, bien es cierto que las experiencias desarrolladas en el ámbito educativo bajo este prisma no llegan a resolver los problemas generados en el aula, entre otras causas, por la escasa o nula información que esta perspectiva brinda sobre las relaciones de causalidad en la enseñanza; por lo cuestionable que resulta la aplicación directa de las conclusiones de estas investigaciones a la planificación docente y la intervención del profesor en el aula; y por la imposibilidad de poder generalizar las conclusiones extraídas de un estudio a otros contextos y a otros sujetos que, sin duda alguna y debido a sus peculiares características, intenciones y necesidades, hacen imposible tanto una verificación de la teoría, como una replicación de la experiencia.

Debido a nuestro interés en el descubrimiento de nociones teóricas, por nuestro deseo de conocer los detalles de pensamiento y acción de los sujetos y por el diseño abierto y flexible que supone, es con el **paradigma interpretativo** con el que nos sentimos más identificados.

Por tanto, hemos construido los cimientos de nuestra investigación desde una concepción interpretativa de la misma, y desde un enfoque con carácter holístico² e idiográfico³, caracterizado por su interés en conocer el hecho educativo, con la mayor profundidad, considerando los factores contextuales incidentes en el mismo, así como su carácter singular y único.

Como conclusión, podemos decir que somos partidarios, y así lo hemos pretendido en nuestro estudio, del **uso de un modelo integral de investigación** en la enseñanza caracterizado por la consideración del contexto como medio condicionador de toda la investigación, por la conjugación e integración que podemos hacer de las perspectivas señaladas con anterioridad y por su capacidad para proponer teorías explicativas de lo observado, realizando estas observaciones en distintos contextos.

4884

² Bajo esta concepción holística de los fenómenos educativos, se asume que existen múltiples realidades, y que los datos obtenidos de la realidad, necesariamente divergen, por lo que no se determinará una única verdad, ni será posible la predicción ni el control de los hechos (Colás y Buendía, 1992)

³ Enfoque metodológico que propone el estudio individual de los fenómenos, basándose en sus características de irrepetibilidad. Según García Álvarez (1993), frente a los enfoques idiográficos, estarían los enfoques nomotéticos, caracterizados por su orientación e interés hacia a investigación de muestras poblacionales y análisis estadísticos.

Hemos pretendido **el descubrimiento de un conocimiento profesional práctico y reflexivo, íntimamente ligado a la práctica y siempre definido por las acuciantes características contextuales implícitas en dicha práctica.** Para ello, nos hemos convertido en investigadores principales, a la vez que supervisores y recolectores de los datos aportados por los profesores, aplicando para ello técnicas de recogida de datos abiertas como el **trabajo en grupo-seminario.**

Para ello, vamos a reunirnos todas las semanas desde comienzo de curso, durante al menos dos horas, a lo que habrá que sumar el trabajo individual.

En ningún momento hemos pretendido llegar a abstracciones universales en la evolución del pensamiento del profesor de Educación Física durante el periodo que dura la investigación; somos de la opinión que mediante el **estudio de caso** en profundidad y detalle (como el utilizado en nuestra experiencia) y su comparación con otros, se puede llegar a generalizar ciertos patrones o redes a otros contextos, eso si, siempre y cuando los escenarios de intervención sean similares, y entendiendo, que la pretensión en este tipo de estudios está en averiguar lo que es generalizable a otras situaciones, pero sin perder de vista aquello que es único y específico en un contexto determinado.

Atendiendo a las múltiples clasificaciones elaboradas por los diferentes autores (Merriam, 1.988; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1.992), el estudio de caso utilizado por nosotros en esta investigación podemos calificarlo como: un estudio de casos múltiple ramificado, de tipo interpretativo y carácter observacional.

Creemos conveniente destacar los inconvenientes y las ventajas que ofrece este tipo de diseños en la práctica investigadora, lo cual nos servirá como base argumental para la posterior justificación el uso de este tipo de diseño en nuestra investigación. Extraído de Ramos (1999) y con las referencias de diferentes autores (Bonafé, 1989; Arnal y Otros, 1992; Colás y Buendía, 1992; Pascual, 1996, Viciano, 1996; etc.) hemos confeccionado una tabla donde expresamos las ventajas e inconvenientes de los Estudios de Caso. (Ver Figura 7).

Figura 7. Ventajas e inconvenientes del Estudio de Casos como diseño de investigación.
 Extraído de Ramos (1999: 262)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
1.- Los estudios de caso reconocen la complejidad y la relatividad de las verdades sociales.	1.- Sus limitadas opciones de diseño.
2.- Los estudios de caso pueden proporcionar un archivo de material descriptivo suficientemente rico para admitir interpretaciones posteriores.	2.- Falta de atención a la validez, tanto interna como externa. Problemas con la fiabilidad y objetividad de los estudios.
3.- Los datos del estudio de caso son de forma paradójica “fuentes de realidad”, y están en armonía con el propio lector, proporcionando una “base natural” para la transferibilidad. Se coordina la teoría con la práctica.	3.- Requiere un elevado número de horas para organizar y analizar la suma tan elevada de datos recogidos, como por ejemplo, las transcripciones de entrevistas y recuerdos estimulados, o la codificación de los textos.
4.- Los estudios de caso permiten generalizaciones desde un ejemplo.	4.- No representa a una muestra, por lo que el investigador no puede generalizar sus hallazgos, sólo enumerar frecuencias.
5.- Los estudios de caso son “un paso para la acción”. Existe una utilidad directa de sus aportaciones (feedback) a la práctica profesional.	5.- La inestable precisión y exactitud con la que los resultados representan lo que se pretendía, además de la escasa consistencia y estabilidad de los datos.
6.- Los estudios de caso presentan los datos de una forma más accesible que otro tipo de informes de investigación o evaluación, aunque son más extensos.	6.- El investigador, en sus condiciones, se deja arrastrar por la inercia de la situación que investiga.

Entre los argumentos que nos han conducido a la elección de esta metodología de investigación, destacamos los siguientes:

- Nuestra experiencia parte de una situación natural ligada a la práctica educativa real, la cual no queríamos desvirtuar, y donde ha sido necesario reconocer la posible influencia de ciertos aspectos contextuales en la eficacia del programa.

- El estudio de caso, tal y como afirman MacDonald y Walker (1.987) es una forma de investigación educativa que se basa en la práctica y que responde a las situaciones de los prácticos, a las estructuras conceptuales y al lenguaje de los prácticos. Uno de los objetivos de nuestro informe ha sido precisamente éste, acercar las conclusiones de este trabajo a los profesores en la práctica.

- En definitiva, hemos utilizado el estudio de caso, para adoptar una actitud coherente con la perspectiva básicamente interpretativa donde hemos ubicado esta investigación, entendiendo que este tipo de diseño es el que mejor se ajusta a la naturaleza de nuestro objeto de estudio (la formación permanente del profesor de Educación Física), la información relevante que queremos obtener (la incorporación de las competencias básicas en la etapa de secundaria obligatoria), las limitaciones encontradas en la puesta en práctica de la investigación, y por último, nuestras propias características personales y profesionales.

Para desarrollar el estudio de casos en grupo de trabajo-seminario vamos a trabajar los siguientes instrumentos, para completar ciclos de INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:

1. El diario del docente.

El pensamiento del docente como objeto de estudio, surge como alternativa a las investigaciones tradicionales, centradas exclusivamente, en la conducta docente como centro de interés de las investigaciones relacionadas con la formación del profesorado de Educación Física.

En estas investigaciones, de corte naturalista, los documentos personas (como diarios, biografías, historias de vida, etc.) se convierten en instrumentos útiles, comúnmente utilizados en el estudio de este conocimiento práctico de los profesores, de hecho, son numerosas las investigaciones que sobre formación de profesores de Educación Física, ya han utilizado el diario tanto como estrategia formativa, como instrumento de recogida de datos: Del Villar (1993), Fraile (1993), Romero (1995) y Medina (1995).

Por tanto, los diarios escritos son un método que se viene utilizando en el campo de la formación de profesores desde hace tiempo, pero que recientemente, se han convertido en un componente importante en muchos programas, que como el nuestro, están orientados a la indagación y al fomento de los procesos reflexivos del profesor, como medio de perfeccionamiento de su práctica docente.

Autores como De Vicente (1995), ratifican el uso de este tipo de instrumentos como vehículo de desarrollo y promoción de la reflexión, especialmente en los periodos de formación inicial de los docentes, objetivo y contexto en el cual se desarrolla nuestra experiencia.

“Con el diario se pretende que los profesores en formación mantengan un registro de sus experiencias durante la enseñanza y en donde formulen cuestiones sobre ella. Parece demostrado que el uso de diarios ayuda en el progreso formativo hacia etapas de desarrollo cognitivo y estadios más reflexivos. Ayuda a los profesores en formación a que sean más analíticos y más críticos de su enseñanza, conduciéndoles más fácilmente a relacionar lo que aprendieron en los cursos formativos de la Universidad, son sus experiencias fuera del aula” (De Vicente, 1995, 84).

Butt, Townsend y Rymond (1992) en Ramos (1999) establecen 5 argumentos para defender el uso de las bibliografías personales o diarios, como estrategias de desarrollo personal. A saber:

a) En primer lugar, en la enseñanza, como en otras interacciones humanas, la gente actúa a la luz de sus interpretaciones del significado de lo que le rodea, lo cual implica que el conocimiento de los profesores no es una entidad fija e inamovible, sino que está formado por historias personales y profesionales y por las circunstancias ecológicas de la acción en la que los profesores se involucran.

b) El segundo argumento tiene que ver con la necesidad de conocer el propio punto de vista en relación a los procesos de cambio y mejor.

c) En tercer lugar se requiere incorporar en el desarrollo profesional de los profesores el punto de vista del profesor como adulto implicado activamente en el aprendizaje, aprendiendo y desarrollándose a lo largo de su vida.

d) El cuarto argumento, haría referencia a la utilidad de la información extraída de los diarios de los profesores para ofrecer información complementaria en procesos de evaluación del profesor y su consecuente mejora en la calidad de la enseñanza.

e) El quinto y último argumento se refiere a la necesidad de aumentar el poder de los profesores a través de la publicación de sus voces, sus historias y experiencias personales.

Nos resulta especialmente importante destacar, por la trascendencia que ha tenido en nuestra investigación, las reflexiones elaboradas por Yinger y Clark (1988) para **proteger la validación del diario escrito como fuente de datos**. Dichos autores apoyan la tesis de que el diario no crea fenómenos cognitivos artificiales en el profesor por el mero hecho de tener que escribir su pensamiento, sino que este instrumento sirve para registrar e intensificar un modo de pensamiento ya existente y en funcionamiento en el docente. Para ello argumentan los tres motivos siguientes:

1.- Cuando se les pregunta a los profesores por los procesos de redacción del diario, ellos mismos atestiguan la validez y representatividad de sus propias notas en los mismos.

2.- La redacción de diarios no crea fenómenos cognitivos artificiales en el trabajo creciente, tanto teórico como práctico, que atribuye mucha importancia a los pensamientos e intenciones de los profesores.

3.- En cuanto al análisis de la reactividad en la investigación naturalista. Estos autores, basándose en la distinción de Jacob sobre conductas naturales y no naturales, argumentan que es más probable que se de una conducta natural cuando el participante define al investigador como un observador neutral, como sería en el caso del diario (recogido en Yinger y Clark, 1988).

Con nuestra investigación, pretendemos apoyar y profundizar en esta idea. Partimos de la base que el diario no tiene por qué suponer un fenómeno cognitivo artificial, pero **estamos interesados en conocer si el modo de reflexión, la profundidad con que se hace y el contenido de la misma difiere según el momento donde se realiza la reflexión y según las características del instrumento de registro para la misma**.

Para ello, hemos utilizado el **diario** como instrumento de registro por escrito de la reflexión “sobre la acción” que realiza el profesor en casa tranquilamente, y sin verse presionado por las contingencias y exigencias de la situación práctica.

2. Observador participante.

La observación participante es un método de recogida de datos *in situ* de donde se está realizando la actividad académica que sirve de objeto de investigación.

La realizará el asesor, que tiene “*el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier observador. Resulta, por tanto, una práctica nada sencilla y que requiere un cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar el doble rol de observador y participante. No obstante, el esfuerzo invertido está suficientemente compensado con la calidad de la información que se obtiene con este procedimiento. El observador participante puede acercarse en un sentido más profundo y fundamental a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que les preocupan*” (Rodríguez, Gil y García, 1996: 165-166)

3. Grupos de discusión.

El origen en la conceptualización y utilización de los grupos de discusión, así como la aceptación de muchos de los procedimientos que han venido a ser aceptados como práctica común en las entrevistas grupales lo encontramos en la obra “*the focused Interview*” de Merton, Fiske y Kendall (1956) referente a la conceptualización y usos de la entrevista focalizada.

Morgan (1988: 12) considera el grupo de discusión como “*una técnica especificada dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales orientadas a la obtención de información cualitativa*”.

Los puntos de referencia más importantes y significativos sobre el origen de esta técnica reciente las encontramos en:

- a) La “*génesis del grupo de discusión*”. (Ibáñez, 1979).
- b) Los “*grupos focalizados en perspectiva histórica*” (Morgan, 1988)
- c) Los “*orígenes de la entrevista de grupo focalizada*” (Stewart y Shamdasani, 1990)

d) La “historia de los grupos de discusión” (Krueger, 1991).

Este último autor destaca la evolución sufrida por esta técnica en su originaria aplicación, case integrante en las investigaciones de mercado, hasta su actual y frecuente uso de científicos sociales, evaluadores, planificadores y educadores:

“En los últimos 30 años, la mayoría de las publicaciones del grupo de discusión se han dado en las investigaciones de mercados (...) los grupos de investigación han sido considerados por muchos como un paso crucial en el desarrollo de estrategias de mercadotecnia de productos. Algunos productos han experimentado reformas esenciales en su fabricación, empaquetamiento o publicidad a partir de los resultados obtenidos en grupos de discusión (...)

La popularidad de la técnica está creciendo entre otros investigadores, como científicos sociales, evaluadores, planificadores y educadores. Los científicos sociales están redescubriendo finalmente los grupos de discusión. El trabajo pionero de Merton ha permanecido hibernando en las ciencias sociales durante décadas” (En Krueger, 1991: 25-26).

Precisamente en esta reconocida aplicación al ámbito educativo, Soares (1996) define el grupo de discusión como:

“... las formas estructuradas de debate y de resolución de situaciones problemáticas desarrolladas entre colegas de un mismo colectivo posibilitando tanto el análisis de asuntos teóricos recibidos en la formación, como la exposición y discusión de problemas apreciados por los profesores en su práctica cotidiana, como al análisis de datos de registro sobre la práctica de formación” (En Soares, 1996:91).

Este mismo autor reconoce la necesidad de utilizar, como base para la discusión, los procedimientos que ayuden a la estructuración de ideas de cada uno de los intervinientes. La elaboración de fichas de trabajo con preguntas concretas o con textos alusivos a la temática de formación, o el visionado de imágenes de vídeo grabadas para comentar diferentes aspectos de la actividad profesional, con excelentes ejemplos de las formas que permiten una adecuada estructuración del debate a desarrollar.

Este tipo de debate se configura en función de dos fases o etapas:

a) un momento inicial, de carácter exploratorio, para analizar los diferentes puntos de vista de los intervinientes;

b) un momento final, de conclusiones y síntesis, caracterizado por la necesidad de llegar a un consenso, o en su imposibilidad, fundamentar las opiniones divergentes, considerando las ideas analizadas.

Por último, sintetizamos en la Figura 8, las principales ventajas e inconvenientes (o limitaciones) de los grupos de discusión propuestas por Valles (1997: 307).

Figura 8. Las principales ventajas e inconvenientes (o limitaciones) de los grupos de discusión.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Economía de tiempo y de dinero: ventajas tradicionales revisadas.	Artificialidad en la relación con las técnicas de observación participación.
Flexibilidad: utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y el ambientes diversos (pero precisa de mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad)	Inconvenientes clásicos de la interacción grupal: problemas de generalización, sesgo, comparabilidad, deseabilidad.
Las bazas de la integración grupal: efectos de sinergia, bola de nieve, efecto audiencia, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupos; estimulación de la interacción discursiva social.	Inconvenientes de la interacción grupal ortodoxa o tradicional: límites para la investigación -acción participativa; necesidad de complemento de técnicas grupales alternativas o afines.

2.4.1. Papel de la Universidad en el desarrollo del proyecto.

Como aspectos básicos a abordar por la universidad presentamos los siguientes:

1. Colaborar en la confección del proyecto de trabajo en los centros de enseñanza implicados en el trabajo que se presenta.

2. Asesorar en el uso de los acelerómetros en el aula de Educación Física, realizando un protocolo de uso con el alumnado para las clases y para las medidas de la semana completa.

3. Confeccionar junto con el profesorado participante de la unidad **didáctica Transversal “Mi nivel de actividad física”**.

4. Realizar intervenciones con el alumnado a partir de los datos obtenidos con los acelerómetros.

5. Incorporar a la formación inicial del profesorado, el trabajo sobre competencias que el grupo de profesores está realizando.

6. Recoger y analizar los datos obtenidos de los cuestionarios de Clima motivacional, diversión y percepción de competencia e informar a los docentes implicados.

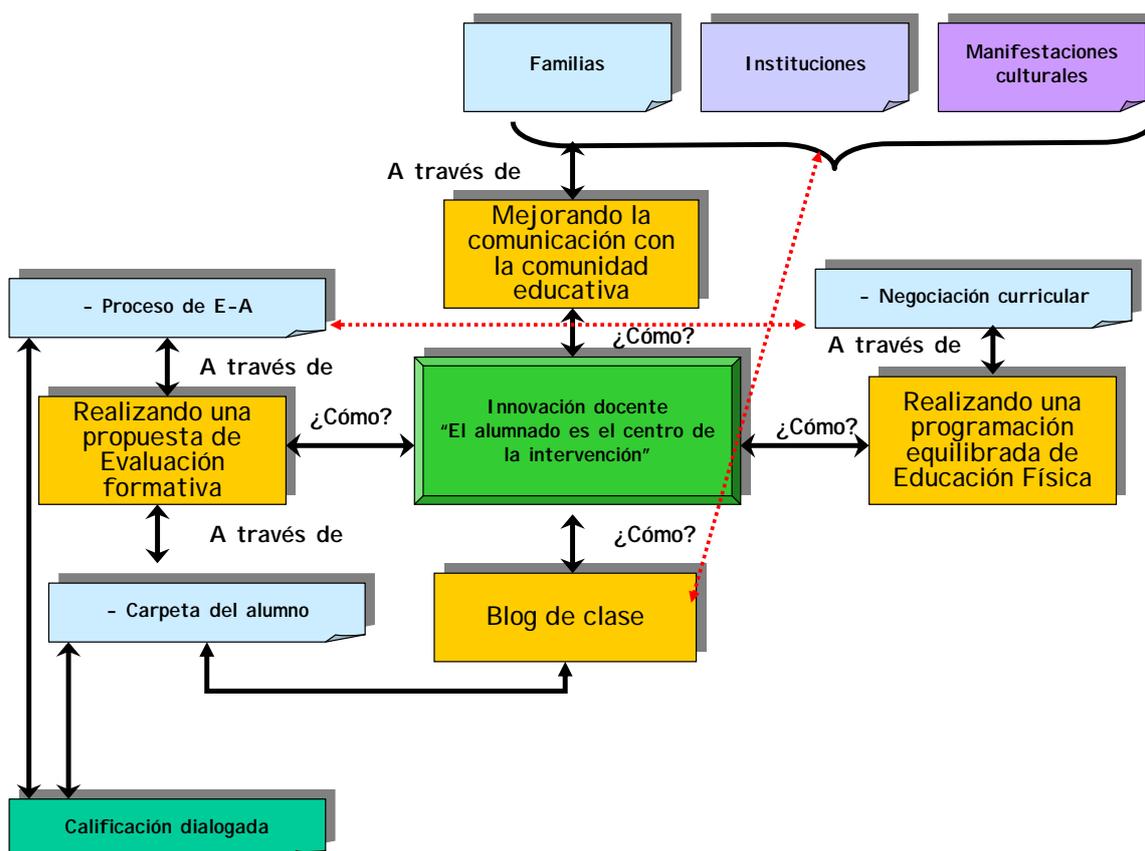
7. Participar de los grupos de discusión para recoger las impresiones y decisiones que se irán realizando a lo largo del curso escolar.

Todas estas acciones están subyugadas a las acciones que en el punto siguiente se van a trazar, siendo un complemento a la docencia del área, convirtiendo la máxima de que la investigación educativa tiene que tomar como referencia el trabajo de los docentes, potenciando su intervención.

2.4.2. Papel del equipo no universitario en el desarrollo del proyecto.

Para entender la estructura del proyecto se muestra el siguiente gráfico, en el que se relacionan las diferentes decisiones didácticas que se van a tomar (**Ver figura 9**).

Figura 9.- Innovación docente “El alumnado en el centro de la intervención”.



Muchas de las actuaciones están interconexas, de manera que se complementan entre sí adquiriendo mayor sentido, por lo que la justificación de cada una de ellas se irá comprendiendo mejor en la medida que se vayan explicando.

1) Una de las principales preocupaciones viene de la propuesta de contenidos que cada año se les propone a los alumnos. Partiendo de lo que entendemos por una **programación equilibrada de Educación Física** (teniendo en cuenta el Currículum marcado por la ley, la presencia de todas las *competencias* a lo largo de un curso académico, al peso equilibrado de cada una de ellas, etc.), el objetivo es que los alumnos y alumnas tomen partida en la elaboración de dicho programa, pudiendo tomar decisiones en cuanto a qué quieren aprender.

Así, la totalidad del curso académico se convertiría en un proyecto, en el que no es el profesor el que dicta los contenidos a trabajar a lo largo del año, sino que serán los alumnos, quienes a partir de sus conocimientos y de la guía y ayuda del docente, planifiquen un programa coherente de Educación Física para el curso académico que les corresponda (Figura 10).

Figura 10.- Bloque de contenido y se desarrollo curricular a lo largo de la ESO.

COMPETENCIA	1º Y 2º		3º Y 4º	
Realizar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.	- Danzas / Actividades de Representación - Combas y malabares		- Bailes de salón - Danzas del Mundo	- El Circo (Acrosport)
Adaptar desplazamientos en distintos tipos de medio ambiente	- Orientación	- Tropa y senderismo	- Orientación-Cross - Btt y escalada	
Cooperación - Oposición	- Fútbol / Ultimate - Básquet / Ultimate - Balonmano/ Ultimate - Combinación de 2 o 3 / Ultimate		- Béisbol - Fútbol Americano	
Oposición	- Indiaca (1x1 y 2x2) (y/o) voley (1x1, 2x2) - Actividades de Lucha		- Tenis y/o Bádminton - Judo	
Realizar una acción que se puede medir	- Carrera de Larga Duración - Atletismo		- Medio Acuático (Salvamento y masaje)	
- "Mi nivel de actividad física habitual"				

En la Unidad didáctica Transversal “Mi nivel de actividad física” (Figura 10)., realizaremos una intervención con el alumnado a partir de los datos obtenidos por los acelerómetros y que hemos podido ver sus potencialidades ya.

Del mismo modo en la confección de las diferentes unidades didácticas, tendremos que contar con la **participación de los profesores de otras áreas** de cara a ir dotando de mayor significatividad el aprendizaje del alumnado.

Para finalizar este punto hay que recordar que la confección de las unidades didáctica irá asociada de una valoración para el tratamiento y desarrollo de las competencias básicas.

2) Uno de los conceptos que vamos a introducir es el de *negociación curricular* (Martínez, 1998; Martínez, 1999; Fraile, 2006; Anguita, 1998). Y es que en un proceso de enseñanza democrática, como el que desde aquí defendemos, la intervención de las partes interesadas

resulta necesaria. En este sentido la participación del alumnado constituye una condición insoslayable, que puede fijarse en distintos niveles, pero que debe ser tomada en cuenta, por ejemplo pidiendo su opinión sobre determinadas cuestiones o promocionando el debate sobre otras. **El objetivo es implicar al alumnado en decisiones organizativas de la asignatura, tradicionalmente encomendadas y circunscritas al ámbito del docente responsable de la misma** (Pérez, Julián y López, 2008). El programa de la asignatura o los criterios de calificación de las unidades de aprendizaje podrían ser objeto de negociación.

Determinar en qué manera el docente tiene posibilidad de negociación con sus alumnos y alumnas, sobre qué se podrá negociar, cómo y cuándo hacerlo, será un principal aspecto de estudio.

3) En relación a la metodología, la *evaluación formativa* está siendo aplicada por el docente de forma habitual en sus clases, entendiendo por este concepto como *a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber como ayudar al alumnado a mejorar y aprender más,... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor* (López y otros, 2006). Para este proyecto se pretende dar un paso más, con la creación de nuevos materiales que favorezcan este proceso.

4) La **carpeta del alumno** o **portafolio** es la herramienta que se pretende poner en uso, y por lo tanto, estudiar sobre anteriores utilizaciones, materiales ya elaborados, y poder así plantear una propuesta que justifique su presencia y utilización dentro del aula de Educación Física. Se encuentran trabajos sobre esta herramienta en Shores y Grace (2004)⁴, aunque siempre relacionados con las materias consideradas fundamentales, o al menos, llevadas a cabo en las aulas ordinarias.

5) En el siguiente nivel de intervención del proyecto, consistente en la creación de un espacio de intercambio de información, en el que quepan todos los componentes de la comunidad educativa. Este punto de encuentro pretende ser creado desde el aula, para sus ocupantes y

6084_____

⁴ Las experiencias son mayoritarias de la etapa de Infantil, siendo ya menores en la etapa de Primaria.

protagonistas, con la utilización de las nuevas tecnologías. Estamos hablando de la creación de un *blog*, entendido como **portafolio digital colectivo**.

Su elaboración y puesta en funcionamiento se justifica por el interés de crear nuevas formas de opinión, abiertas no sólo a los miembros de esa clase, si no a todas las personas influyentes en la misma. Entendemos, que una mayor implicación de las familias en los procesos de educación que siguen sus hijos es fundamental, y nos preocupa que en la etapa de Secundaria decaiga en cierto modo el seguimiento de los avances de los alumnos logrados en el centro educativo, especialmente en el área de Educación Física.

El blog es una de las principales intervenciones que pretenden **mejorar la comunicación con la comunidad educativa**, sobretodo con las familias, aunque se pretenden además mejorar la comunicación con Instituciones y manifestaciones culturales de la ciudad. Esta relación se establecerá teniendo como punto de enlace las diferentes unidades didácticas que se irán abordando durante el curso escolar, de forma que siempre estén relacionadas con el trabajo que los alumnos vengan haciendo en las clases o se dispongan a realizar. Relacionar los contenidos de aprendizaje con la realidad social y próxima del alumno se considera fundamental para conseguir aprendizajes realmente significativos y no meramente circunstanciales.

2.5. Organización y temporalización.

Hemos pretendido **el descubrimiento de un conocimiento profesional práctico y reflexivo, íntimamente ligado a la práctica y siempre definido por las acuciantes características contextuales implícitas en dicha práctica**. Para ello, nos hemos convertido en investigadores principales, a la vez que supervisores y recolectores de los datos aportados por los profesores, aplicando para ello técnicas de recogida de datos abiertas como el **trabajo en grupo-seminario**.

Para ello, vamos a reunirnos todas las semanas desde comienzo de curso, durante al menos dos horas, a lo que habrá que sumar el trabajo individual.

La configuración del proyecto la vamos a separar en dos aspectos:

1. El correspondiente a la temporalización en el curso escolar.
2. El correspondiente a la organización de las fases del proyecto.

Aunque ambos son complementarios, pensamos que de esta manera quedará más claro lo concerniente a unos y a otros.

En lo concerniente a la temporalización en el curso escolar podemos diferenciar los siguientes aspectos y su temporalización (Ver Figura 11).

1. Planteamiento del problema

Decisión didáctica 1. Programación equilibrada de EF

Decisión didáctica 2. Sistema de evaluación formativa

Decisión didáctica 3. Blog de aula

Decisión didáctica 4. Mejora de la comunicación con la CE

En lo concerniente a la organización por fases, podemos diferenciar siguientes aspectos y su temporalización (Ver Figura 12).

Fase 1. Planteamiento del problema

Fase 2. Elaboración de protocolo de uso de acelerómetros para el alumnado y tratamiento de las competencias en el marco de la Educación Física escolar.

Fase 3. Registro de datos de los instrumentos.

Fase 4. El establecimiento de acciones concretas durante el curso 08-09

Fase 5. Valoración del proceso y propuesta de acción para el curso 09-10.

Figura 11.- Temporalización de las acciones didácticas diseñadas.

Etapa		Diseño del Proyecto		Puesta en marcha de las diferentes acciones didácticas								
Temporalización		Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Decisiones Didácticas	Planteamiento del problema	Revisión bibliográfica										
	1. Programación equilibrada de EF	Diseño Negociación Curricular	NC	Elaboración Programación Didáctica								
	2. Sistema de evaluación formativa	Diseño carpeta EF		Seguimiento de la carpeta								
		Diseño sistema de distribución, recogida y corrección de los materiales				Revisión	Revisión			Evaluación		
		Diseño materiales curriculares				NEA	NEA	NEA	NEA	NEA		
3. Blog de aula	Formación diseño blog	NB	Diseño Blog	Actualización semanal								
4. Mejora de la comunicación con la CE	Elaboración del blog de aula											
	Planificación participación en actos		Cuestionarios a familias								Cuestionarios a familias	

NC: Negociación Curricular; NEA: Negociación dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje; NB: Negociación de la realización del Blog.

Tabla 12. Fases de la investigación, objetivos vinculados y la temporalización.

FASE	DENOMINACIÓN	Objetivos vinculados	TEMPORALIZACIÓN
FASE 1	Planteamiento del problema	5. - Indagar sobre las repercusiones positivas de incorporar el desarrollo de las competencias básicas al área de Educación Física, en la adhesión a la práctica de actividad física.	SEPTIEMBRE 08
		6. - Afianzar relaciones esporádicas por otras más directas y planificadas, entre el área de Educación Física y otras áreas del currículum de la enseñanza obligatoria.	
FASE 2	Elaboración de protocolo de uso de acelerómetros para el alumnado y tratamiento de las competencias en el marco de la Educación Física escolar.	1. - Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionado con el área de Educación Física, para el desarrollo de habilidades relacionadas con las competencias básicas y la resolución de problemas cotidianos.	SEPTIEMBRE 08-OCTUBRE 08
		2. - Incorporar el tratamiento reflexivo de las competencias básicas abordadas en un programa de Educación Física, a la formación inicial del profesorado, tanto en su nivel del futuro grado de Maestro de Infantil y Primaria, como al Master de Secundaria.	
FASE 3	Registro de datos de los instrumentos.	5. - Indagar sobre las repercusiones positivas de incorporar el desarrollo de las competencias básicas al área de Educación Física, en la adhesión a la práctica de actividad física.	NOVIMENBRE 08-MAYO 09
FASE 4	El establecimiento de acciones concretas durante el curso 08-09	3. - Valorar los niveles de adhesión a la práctica de actividad física en los centros de estudio y realizar propuestas de intervención concretas para mejorarlos.	MAYO 09
FASE 4	Valoración del proceso y propuesta de acción para el curso 09-10.	4. - Estudiar las relaciones que tiene la adhesión a la práctica de actividad física con variables como el clima motivacional, la diversión y la percepción de competencia del alumnado de enseñanza obligatoria.	JUNIO 09

2.6. Evaluación prevista del proceso.

Para la evaluación del proyecto de innovación vamos a realizar las siguientes acciones:

- Valoración grupal a la finalización de cada trimestre de la marcha del proyecto y tomar decisiones al respecto.

- Recoger y analizar los datos en la mayor brevedad posible para informar al grupo de docentes universitarios y no universitarios, sobre los mismos y tomar decisiones al respecto.

- Incluir preguntas específicas sobre la utilidad del programa de Educación Física en la evaluación que se realiza al final del curso escolar, en todos los cursos de la ESO. Esta evaluación la realiza el centro escolar para controlar aspectos relacionados con aspectos de relación alumno-alumno, alumno-docente, entre docentes, ambiente de centro, uso de recursos, etc...

- Valorar al finalizar el curso el grado de satisfacción del proyecto.

3. PRESUPUESTO DETALLADO.

3.1. Material fungible y de reprografía.

CONCEPTO	CANTIDAD EN UNIDADES	IMPORTE en euros aproximado
Folios	2000	150
Fotocopias material curricular	3000	600
Encuadernación de documentos		300
CDs y DVD	100	200
Memoria externa	2	100
Cartuchos de impresora	10	300
SUBTOTAL		1650

3.2. Material bibliográfico y publicaciones.

- Publicaciones relacionadas con los contenidos de la Educación Física escolar.	
- Publicaciones relacionadas con las competencias básicas.	
- Revistas de pedagogía y educación física.	
SUBTOTAL	750

3.3. Material diverso de utilización docente.

Para el desarrollo del proyecto (como hemos justificado en los puntos 2.3.5. “valoración del nivel de actividad física en la clase de educación física y en la vida cotidiana del ciudadano”), se hace imprescindible tener una serie de acelerómetros que nos permitan medir el nivel de práctica de actividad física que realiza el alumnado en su vida cotidiana.

Para realizar el trabajo y la valoración del alumnado deberíamos contar con **24 acelerómetros**.

A continuación presentamos una justificación de porqué utilizar estos acelerómetros para valorar el nivel de actividad física.

La principal utilidad de los acelerómetros (GT1M actigraph) es la de recoger y grabar datos sobre actividad física. El acelerómetro mide con exactitud las variaciones de aceleración en vertical en tiempos récord que se extienden en la magnitud de aproximadamente 0.05 a 2 G's. La señal de aceleración, representada por un voltaje análogo, pasa por un filtro digital que limita los para descubrir el movimiento normal humano y rechazar el movimiento de otras fuentes. Cada muestra es sumada y guardada en la memoria del acelerómetro, en un intervalo específico de tiempo denominado "epoch".

Los "epoch" pueden ser programados por el usuario desde 30 veces por segundo hasta varios minutos. Cuando utilizamos el modo de 1 minuto "epoch", el acelerómetro puede recoger datos durante más de cuarenta días seguidos. Tiene una batería recargable de litio a través de conexión USB 2.0 con el ordenador.

Al final de cada "epoch", el valor sumado es almacenado en la memoria y el integrador numérico es reinicializado. Este proceso se repite hasta que la memoria está llena, momento en el que el acelerómetro deja de recoger datos para aquella sesión y almacena los datos para que sean descargados o inicializados de nuevo. Los datos recogidos son series de números representando el nivel de intensidad del movimiento para cada "epoch". El primer número en las series de datos representa la actividad medida para el primer "epoch", que empieza en el momento exacto (fecha y hora) en el que el usuario lo ha marcado. Los números que siguen en la serie representan la actividad para cada "epoch" ordenada de manera cronológica.

Las dimensiones del acelerómetro GT1M Actigraph son de 3,8 cm x 3,65 cm x 1,77 cm, con un peso de 27 gramos. La estructura del aparato es compleja para tan reducidas dimensiones, ya que los componentes del hardware principal incluyen un microcontrolador de 16-bit con un chip de 12 bit ADC, una memoria de un Megabyte (MEG) de capacidad, un acelerómetro, un regulador de voltaje y un cargador de batería. Además, como accesorios se necesita el software para la descargar y programación de los acelerómetros, cables de USB para la conexión con el ordenador y un cargador HUB para la batería.

- 24 acelerómetros	
SUBTOTAL	2500 €

3.4. Desplazamientos y asesorías.

- **Carmen Peiro.** Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Valencia. Experta en Educación Física escolar.

- José Devís Devís. Facultad de Ciencias del Deportes. Universidad de Valencia. Experto en Niveles de Actividad Física.

- Julian Bois. Facultad de STAPS de Tarbes, Universidad de Pau (Francia). Experto en motivación y adhesión a la práctica de Actividad Física.

Asesoría Peiró	2 reuniones de asesoría: 2 Viajes a Valencia-Huesca Pago de asesoría.	Pago asesoría: 200 Dieta de viaje: 150
Asesoría Devís	2 reuniones de asesoría: 2 Viajes a Valencia-Huesca Pago de asesoría.	Pago asesoría: 200 Dieta de viaje: 150
Asesoría Bios	2 reuniones de asesoría: 2 Viajes a Tarbes-Huesca Pago de asesoría.	Pago asesoría: 200 Dieta de viaje: 250
SUBTOTAL	1150	

3.5. Gastos de coordinación.

Se contemplan unos gastos de coordinación de 300 euros.

3.6. Total gastos.

Esta tabla quiere resumir el reparto de gastos del proyecto.

3.1. Material fungible y de reprografía.	1650 €
3.2. Material bibliográfico y publicaciones.	750 €
3.3. Material diverso de utilización docente.	2500 €
3.4. Desplazamientos y asesorías.	1150 €
3.5. Gastos de coordinación.	300 €
TOTAL GASTOS	6350 €

4. DOCUMENTACIÓN ACREDITATIVA DE LOS MÉRITOS RELACIONADOS CON LA PARTICIPACIÓN EN OTROS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN O INNOVACIÓN, Y CON PUBLICACIONES DE CARÁCTER CIENTÍFICO O DIDÁCTICO POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO.

Hemos realizado una selección de méritos de los últimos años con relación a la formación en materia de innovación e investigación educativa.

4.1. Asistencia a congresos y jornadas por parte de los miembros que presentan el proyecto.

- Participación en el **IV Congreso Internacional sobre Investigación-Acción**, organizado por el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid y la CARN (Collaborative Actino Research Network), *celebrado en Valladolid, del 18/10/2007 al 20/10/2007.*

- Participación en el “**XX Jornadas de Educación Física: Veinte años creciendo**, *celebrado en Barbastro (Huesca)* del 27 de septiembre de 2006, al 29 de septiembre de 2007, con una duración de **20 horas/ 2 créditos.**

- Participación en las **I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado**, organizadas por la Universidad de Barcelona, *celebrado en Barcelona, del 5/09/2007 al 7/9/2007.*

- Participación en el “**XIX Jornadas de Educación Física: Con el baile a todas partes**, *celebrado en Fraga (Huesca)* del 28 de septiembre de 2006, al 30 de septiembre de 2006, con una duración de **20 horas/ 2 créditos.**

- Participación en las “**Jornadas sobre el deporte y la Educación Física**, convocadas por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (Dirección General del Deporte y Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente), *celebrado en Zaragoza* del 25 de noviembre de 2005 al 26 de noviembre de 2005, con una duración de **13 horas.**

- Participación en el “**XVIII Jornadas de Educación Física**, *celebrado en Graus (Huesca)* del 29 de septiembre de 2005, al 01 de octubre de 2005, con una duración de **20 horas/ 2 créditos**.

- Participación en el Curso “Del aprendizaje de contenidos a la adquisición de competencias, *celebrado en San Sebastián* del 29 de agosto de 2005, al 31 de agosto de 2005, con una duración de **30 horas/ 3 créditos**.

- Participación en el **I CONGRESO INTERNACIONAL “ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI”**, organizado por la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Europea de Madrid, *celebrado en Madrid, del 30/06/2005 al 2/07/2005*, con una duración de **30 horas**.

- Participación en el **V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA E INTERCULTURALIDAD: El futuro del Deporte Escolar**, organizado por Instituto U. P. de Ciencias del Deporte y el Vicerrectorado de Estudios y Postgrado de la Universidad de Murcia, *celebrado en Murcia, del 3/03/2005 al 5/03/2005*, con una duración de **31 horas**.

- Participación en el **XI CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**, organizado por la Escuela Universitaria del Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid), la AUFOP y la Facultad de Educación de la universidad de Zaragoza, *celebrado en Segovia, del 17/02/2005 al 19/02/2005*, con una duración de **20 horas**.

4.2. Realización de Grupos de trabajo de los miembros que presentan el proyecto.

- Participación en el Grupo de Trabajo “**Propuesta de trabajo de la expresión corporal**”, organizado por el Centro de Formación del profesorado del 02 de octubre de 2006 al 18 de diciembre de 2006, con una duración de 20 horas, y un reconocimiento de 2 créditos de formación.

- Participación en el Grupo de Trabajo “**MOTIVACIÓN Y CARRERA DE LARGA DURACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**”, *celebrado en el CPR de*

Huesca del 25 de octubre de 2004, al 30 de mayo de 2005, con una duración de **40 horas/ 4 créditos**.

- Participación en el GRUPO DE TRABAJO “**REPERCUSIONES DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE CARRERA DE RESISTENCIA EN EL CLIMA MOTIVACIONAL Y EN EL COMPROMISO FISIOLÓGICO DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA**”, celebrado en el Centro de Formación del Profesorado de Huesca desde el 19/11/03 al 23/07/04, con una duración de 40 horas.

4.3. Impartición de Cursos vinculados con el área de objeto del proyecto de los miembros que presentan el proyecto.

- Participa como ponente en el **Curso de formación “ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE ADAPTADO”**, aprobado en el Consejo del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Zaragoza, e informado favorablemente por la Comisión de Docencia de la Universidad de Zaragoza. Impartido en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, los días 18 y 19 de mayo de 2007, con una duración de 30 horas.

- Participa como ponente en el **Curso “EL TENIS EN LA ESCUELA”**, aprobado en el Consejo del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Zaragoza, e informado favorablemente por la Comisión de Docencia de la Universidad de Zaragoza. Impartido en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, de los días 20 al 22 de abril de 2007, con una duración de 30 horas.

- Participa como ponente en la actividad académica de formación del profesorado denominada **Curso de Introducción del tenis en la escuela primaria (Tratamiento educativo del tenis en la escuela)**, organizado por la **Consejería de Educación de Castilla la Mancha**, celebrado en Valdepeñas (Ciudad Real) desde el 01/12/2006 al 3/12/2006, con una duración de 30 horas y una responsabilidad de 15 horas.

- Participa como ponente en el **Curso de formación “Los contenidos de aprendizaje en la iniciación deportiva”**, con una ponencia titulada “**Los contenidos de aprendizaje en la iniciación deportiva**”, organizado por el Servicio Comarcal de

Deportes de la Comarca de la Comunidad de Calatayud y la Dirección General de Deportes del Gobierno de Aragón, *celebrado en Calatayud, el 6 de mayo de 2006.*

- Participa como ponente en el **SEMINARIO REGIONAL EXPERIMENTAL DE COORDINADORES DEPORTIVOS**, con una ponencia titulada “**Los programas experimentales de coordinadores deportivos**”, organizado por el Gobierno de Aragón en su Departamento de educación, Cultura y Deporte, Servicio Provincial de Zaragoza y el Centro de Profesores y de Recursos de Zaragoza, *celebrado en Zaragoza, el 8 de febrero de 2006.*

- Participa como ponente en el **Curso de formación “ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE ADAPTADO”**, aprobado en el Consejo del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Zaragoza de 7-11-2005, e informado favorablemente por la Comisión de Docencia de la Universidad de Zaragoza el 7-02-2006. Impartido en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, los días 31 de marzo, 1 y 2 de abril de 2006, con una duración de 30 horas.

- Participa como ponente en el **Curso “EL TENIS EN LA ESCUELA”**, aprobado en el Consejo del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Zaragoza de 7-11-2005, e informado favorablemente por la Comisión de Docencia de la Universidad de Zaragoza el 7-02-2006. Impartido en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, los días 3, 4 y 5 de marzo de 2006, con una duración de 30 horas.

- Participa como ponente en el **Curso “EL TENIS EN LA ESCUELA”**, aprobado en el Consejo del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Zaragoza de 24-11-2004, e informado favorablemente por la Comisión de Docencia de la Universidad de Zaragoza el 25-04-2005. Impartido en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, los días 29 y 30 de abril y 1 de mayo de 2005, con una duración de 30 horas.

- Participa como ponente en el **Curso de formación “ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE ADAPTADO”**, aprobado en el Consejo del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Zaragoza de 24-11-2004, e

informado favorablemente por la Comisión de Docencia de la Universidad de Zaragoza el 25-04-2005. Impartido en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, los días 1 y 2 de abril de 2005, con una duración de 20 horas.

- Participa como ponente en junto en el **CURSO de CFIE DE SEGOVIA de EDUCACIÓN FÍSICA**, con una ponencia titulada **“EL CURRÍCULUM ARAGONES Y LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS DE TRABAJO”**. organizado por el CFIE de Segovia, *celebrado en Segovia, en febrero de 2005*.

- Participa como ponente en el **CURSO “CONTENIDOS ALTERNATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA**, con una ponencia titulada **“la formación permanente del profesor de Educación Física: Reflexiones Prácticas desde la Experiencia”**. organizado mediante el convenio Marco de cooperación entre la consejería de educación de la Junta de Castilla y León y la Universidad de Salamanca, *celebrado en Zamora, los días 2 y 3 de marzo de 2005*.

- Participa como ponente en el **XXIII SEMINARIO ARAGONÉS “MUNICIPIO Y DEPORTE”: LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE**, , con una ponencia titulada **“Estrategias de orientación del trabajo de los entrenadores deportivos”**, organizado por la Dirección General del Deporte del Gobierno de Aragón, *celebrado en Teruel, los días 22 y 23 de octubre de 2004*.

- Participa como ponente en la actividad académica de formación del profesorado denominada **Curso de Introducción del tenis en la escuela primaria (Tratamiento educativo del tenis en la escuela)**”, organizado por la **Consejería de Educación y Ordenación Universitaria y la Dirección General de Ordenación Educativa y F. P.**, celebrado en Vigo desde el 08/10/2004 al 10/10/2004, con una duración de 30 horas y una responsabilidad de 7 horas.

- Participa como ponente en la actividad académica de formación del profesorado denominada en **las XVII Jornadas Provinciales de Educación Física: Formación entre iguales**”, con la ponencia titulada **“Una propuesta para la formación permanente del profesorado”**, organizado por el Centro de Formación del

Profesorado, *celebrado en Huesca, desde el 30/09/2004 al 2/10/2004, con una duración de 3 horas.*

- Participa como ponente en la actividad académica de formación del profesorado denominada en **las XVII Jornadas Provinciales de Educación Física: Formación entre iguales**”, con la ponencia titulada **“Un proyecto de acción de combas y malabares en la ESO”**, organizado por el Centro de Formación del Profesorado, *celebrado en Huesca, desde el 30/09/2004 al 2/10/2004, con una duración de 3 horas.*

- Participa como ponente en la actividad académica de formación del profesorado denominada **“ALTERNATIVAS AL TRATAMIENTO DE LA CONDICIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA”**, organizado por el **Departamento de Educación y Cultura**, celebrado en Pamplona desde el 19/04/2004 al 6/05/2004, con una duración de 3 horas.

- Participa como ponente en la actividad académica de formación del profesorado denominada **Didáctica, habilidades y tenis**, organizado por la **Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros**, celebrado en Don Benito desde el 12/03/2004 al 14/03/2004, con una duración de 30 horas y una responsabilidad de 4 horas.

- Participa como ponente en la actividad académica de formación del profesorado denominada **III Curso de Introducción del tenis en la escuela primaria (Tratamiento educativo del tenis en la escuela)**”, organizado por la **Consejería de Educación y Ordenación Universitaria y la Dirección General de Ordenación Educativa y F. P.**, celebrado en Vigo desde el 06/02/2004 al 08/02/2004, con una duración de 30 horas y una responsabilidad de 7 horas.

- Imparte la **Ponencia “El Técnico deportivo-educador como una pieza fundamental en el proceso de aprendizaje”** dentro de la actividad denominada **Jornadas “El Deporte en Edad Escolar desde la perspectiva municipal”**, organizado por el **Patronato Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Huesca y las Facultades de Ciencias de la Salud y del Deporte y Ciencias Humanas y de la Educación, ambas**

de la Universidad de Zaragoza, celebrado en Huesca el 25/03/2004 al 26/03/2004, con una duración de 12 horas.

4.4. Pertenencia a grupo de investigación de los miembros que presentan el proyecto.

- Perteneciente al GRUPO DE INVESTIGACIÓN EMERGENTE “**EDUCACIÓN FÍSICA Y PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA**” con la referencia S 65, entre el 1 de enero de 2005 y el 31 de diciembre de 2007. Reconocido por el Gobierno de Aragón por resolución de 13 de abril de 2005, de la Dirección General de Investigación, Innovación y Desarrollo, del Departamento de Ciencia, Tecnología y Universidad (BOA de 20 de abril de 2005)

<http://efypaf.unizar.es/>

4.5. Participaciones en investigaciones de los miembros que presentan el proyecto.

- Participación en la investigación “Identificación de factores y barreras que influyen y determinan la participación de la mujer en actividad física y deporte en la adolescencia”, cuyo investigador principal es Javier Zaragoza Casterad y que está **financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Consejo Superior de Deportes), (Convocatoria de 2006), durante el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2006 y el 31 de diciembre de 2006**

- Participación en la investigación “Estilos de vida saludables en la Comunidad Universitaria de la Universidad de Zaragoza, Campus de Huesca: Diseño de un proyecto de intervención orientado a favorecer la adherencia a la práctica de la actividad física”, cuyo investigador principal es Javier Zaragoza Casterad y que está **financiado por el Programa de Proyectos de Investigación de Ibercaja, (Convocatoria de 2005), durante el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2006 y el 31 de diciembre de 2006.**

- Participación en la investigación “Estilos de vida saludables en la Comunidad Autónoma de Aragón”, cuyo investigador principal es Javier Zaragoza Casterad y que está **financiado por la Diputación General de Aragón, dentro de los “Proyecto de líneas prioritarias”, con expediente PIP 132/2005, con la cantidad de 11774,81€ y a desarrollar en el bienio 2006-2008.**

- Participación en la investigación “**Determinación de las variables didácticas que configuran un clima motivacional adecuado, en la unidad de aprendizaje de carrera de larga duración, a través de la discusión en grupo, como estrategia de formación permanente**”, cuyo coordinador del proyecto es Javier Zaragoza Casterad y que está subvencionado **Departamento de Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma de Aragón**, dentro de los Proyectos de Cooperación entre Departamentos Universitarios y Departamentos de Institutos de Educación Secundaria, de la Comunidad Autónoma de Aragón. (Orden del 27 de febrero de 2004, en el BOA de 24 de marzo de 2004), con una cuantía de 3270 €

- Participación en la investigación “*Estudio de los estilos de vida saludables, de los comportamientos de disciplina, el trato de igualdad y su relación con los niveles de actividad física, en adolescentes de educación secundaria obligatoria de la provincia de Huesca*”, cuyo investigador responsable del proyecto es **José Antonio Salvador Olivan** y que está Financiado por UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, desde la resolución de la Convocatoria de Ayudas a Proyectos del Programa de Apoyo a la Investigación (Modalidad A) (Convocatoria de 2003) con una **cantidad de 5.176 euros y 2 años de duración** (desde el 1 de enero de 2004 hasta el 31 de diciembre de 2005).

- Participación en la investigación “*Estudio de los niveles de actividad física en edad escolar y su aplicación en la creación de materiales curriculares mediante la investigación-acción, como estrategia de formación permanente*”, cuyo investigador principal es **Eduardo Generelo Lanaspá** y que está **financiado por el Departamento de Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma de Aragón**, dentro de los Proyectos de Cooperación entre Departamentos Universitarios y Departamentos de Institutos de Educación Secundaria, de la Comunidad Autónoma de Aragón. (Orden del 26 de abril de 2004, en el BOA de 7 de mayo) **con expediente 09/UPB10/03, con una cantidad de 3.000 €y a desarrollar en el bienio 2004-2005.**

- Participación en la investigación “*Repercusiones de una Unidad Didáctica de carrera de resistencia en el clima motivacional y el compromiso fisiológico del alumnado de ESO. Propuesta para la creación de materiales curriculares*”, cuyo coordinador del proyecto es Javier Zaragoza Casterad y que está subvencionado **Departamento de Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma de Aragón**, dentro de los Proyectos de Cooperación entre Departamentos Universitarios y Departamentos de Institutos de Educación Secundaria, de la Comunidad Autónoma de Aragón. (Orden del 24 de marzo de 2003, en el BOA de 14 de marzo de 2003)

- Participación en la investigación “*Evaluación de la enseñanza de la Educación Física en la ESO en Aragón e implementación de un programa de entrenamiento en habilidades y estrategias docentes implicadas en la promoción de actitudes y conductas saludables*”, cuyo investigador responsable del proyecto es **Fernando Gimeno Marco** y que está Financiado por el PROGRAMA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE IBERCAJA (Convocatoria de 2002) con una **cantidad de 3.471 euros y 2 años de duración** (desde el 1 de enero de 2003 hasta el 31 de diciembre de 2004). Proyecto: IBE2002-SOC-10.

4.6. Libros y capítulos de libros de los miembros que presentan el proyecto.

- Julián, J.A., *Generelo, E.* y *Zaragoza, J.*, realizan como coordinadores el libro, **LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS AULAS: APRENDER A PARTIR DE UN PROYECTO**, cuyo ISBN es 84-689-5557-4, editado por el GOBIERNO DE ARAGÓN por su Departamento de Educación, Cultura y Deporte, en 2005.

- Julián, J.A., *Generelo, E.* y *Zaragoza, J.*, realizan como el capítulo *Aprender a partir de un proyecto*. En GENERELO, E., ZARAGORA, J. Y JULIÁN, J. A.(2005). **LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS AULAS: APRENDER A PARTIR DE UN PROYECTO**, cuyo ISBN es 84-689-5557-4, editado por el GOBIERNO DE ARAGÓN por su Departamento de Educación, Cultura y Deporte, en 2005.

- **Julián, J.A., y López, N. (2005)** del capítulo *Trabajando con combas y malabares preparando el festival de Navidad*. En GENERELO, E., ZARAGORA, J. Y JULIÁN, J.

A.(2005). **LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS AULAS: APRENDER A PARTIR DE UN PROYECTO**, cuyo ISBN es 84-689-5557-4, editado por el GOBIERNO DE ARAGÓN por su Departamento de Educación, Cultura y Deporte, en 2005.

- Julián, J.A., **Generelo, E., Zaragoza, J. y Soler, J. (2004)**. *Un apunte para orientar la Educación para la salud desde la Educación Física escolar*. En FRAILE, Antonio. *Actividad Física y salud. Educación Primaria*. Ed. Junta de Castilla y León. Valladolid. ISBN: 84-689-0426-0.

- Julián, J.A., **Generelo, E., Zaragoza, J. y Soler, J. (2004)**, autores del capítulo “*CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD EN LA ESCUELA*”, dentro del libro titulado “*DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. Una perspectiva crítica y transversal*”. Coordinado por FRAILE, A., cuyo ISBN es 84-9742-304-6, editado por EDITORIAL BIBLIOTECA NUEVA, en el año 2004.

- Coordinadores del libro **EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA MUNICIPAL**, cuyo ISBN es 84-86910-38-2, editado por el Ayuntamiento de Huesca, en 2004.

- Julián, J.A., **Zaragoza, J.**, del capítulo titulado “**El Técnico deportivo-educador como una pieza fundamental en el proceso de aprendizaje**”, en el libro coordinado por Nuviala, A., Zaragoza, J. y Julián, J. A. **El deporte en Edad Escolar desde la perspectiva Municipal**, cuyo ISBN es 84-86910-38-2, editado por el Ayuntamiento de Huesca, en 2004.

- Julián, J.A y **Sanz, D. Del villar Y fuentes, J. P.** del libro titulado “**EL TENIS EN LA ESCUELA**” cuyo ISBN es 84/8019/734/X, editado por PAIDOTRIBO.

Capítulos realizados: **Capítulo 1.** El tenis en la escuela.; **Capítulo 5.** Fundamentación e Intervención Didáctica.; **Capítulo 6.** Desarrollo de la propuesta.

- Julián, J.A. y **Damas Arroyo, J.** del libro titulado “*La enseñanza del voleibol en las escuelas deportivas de iniciación*” cuyo ISBN es 84-8013-337-6, incluido en la Colección “La enseñanza en las Escuelas Deportivas”, Editado por GYMNOS.

4.7. Artículos de revistas de los miembros que presentan el proyecto.

- JULIÁN, J. A., LÓPEZ, N., AGUARELES, I. E IBOR, E. (2008). La negociación curricular en Educación Física ¿Utopía o realidad? *Aula de Innovación Educativa*, 173, (En prensa)

- Julián, J. A., Zaragoza, J., López, N. y Generelo, E. “*¿Bailar en el agua? Estructura de una unidad didáctica de natación sincronizada mediante un proyecto de acción*” en la revista TANDEM. *Didáctica de la Educación Física*. (ISSN: 1577-0834), en el número 23, de 2007. (98-112)

- Autores del artículo INTERNACIONAL “*Una propuesta de trabajo colaborativo orientada hacia la integración de contenidos en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física*” en la revista INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA. (ISSN: 0213-7771), en el número 59, de 2006. (103-116)

- Autores del artículo INTERNACIONAL “*Los factores ambientales y su influencia en los patrones de actividad física en adolescentes*”, **Revista RICYDE, Revista internacional de Ciencias del Deporte (International Journal of Sport Science)** (ISSN: 1885-3137), en el número 4, de julio de 2006 (1-14).

- Julián, J. A., Zaragoza, J., López, N. y Generelo, E. “*El trabajo de combas en la ESO a través de la construcción de un proyecto de acción*” en la revista TANDEM. *Didáctica de la Educación Física*. (ISSN: 1577-0834), en el número 19, de 2005. (79-91)

- Autor del artículo nacional “*Un estudio de casos interviniendo sobre el nivel de reflexión docente, en la formación inicial del maestro de educación Física*”, **Revista FLUMEN, Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca** (ISSN: 1136-4025), en el número 9, de noviembre de 2005.

- Autor del artículo NACIONAL “*Efecto de la organización de la práctica durante el aprendizaje de tres habilidades de conducción de móviles en deportes de invasión*”, **Revista de Educación Física**, (ISSN: 1133-0546), en el número 100, de 2005 (21-26).

- Autor del artículo nacional “*Un estudio de casos interviniendo sobre el clima motivacional del aula, en la formación inicial del maestro de educación Física*”, **Revista FLUMEN, Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca (ISSN: 1136-4025)**, en el número 8, de junio de 2004.

- **Autores del artículo internacional** “*Las actividades acuáticas educativas: principios, reglas de acción y conductas observables*”, **Julián, J. A., Generelo, E. Zaragoza, J. y Soler, J.**, y publicada en la Revista Digital de Buenos Aires en el Año 10 y el N° 69 de Febrero de 2004. <http://www.efdeportes.com/>

- Autores del artículo internacional “*El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de Educación Física en formación inicial*”, Julián, J. A., Del Villar, F., Ramos, L. A., Cervelló, E. y Jiménez, R., publicada en la **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM**, Vol. XII, N° 2 (Jul.-Dic. 2002). (ISSN 1405-3543)

4.8. Comunicaciones a congresos de los miembros que presentan el proyecto.

- Presenta comunicación Julián, J. A., Generelo, E. y Zaragoza, J. con el título “**La elaboración de una unidad didáctica de carrera de larga duración, a través de un proceso de Investigación-Acción**”, en el **IV Congreso Internacional sobre Investigación-Acción**, organizado por el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid y la CARN (Collaborative Actino Research Network), *celebrado en Valladolid, del 18/10/2007 al 20/10/2007.*

- Presenta póster-comunicación Julián, J. A., Biarge, H., Generelo, E. y Zaragoza, J. con el título “**Création de modalites et de contenus d`enseignement dans le cadre d`une aprobé collaborative mise en place en formation continue. Le cas d`un cycle de course de duree**”, en el “**XX Jornadas de Educación Física: Veinte años creciendo, celebrado en Barbastro (Huesca)**” y organizado por CPR de Monzón y el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

- Presenta comunicación Julián, J. A., Biarge, H., Generelo, E. y Zaragoza, J. con el título “**Caladu: un programme informatique pour la gestion des course de duree**”,

en el **“XX Jornadas de Educación Física: Veinte años creciendo, celebrado en Barbastro (Huesca)** y organizado por CPR de Monzón y el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

- Presenta comunicación Julián, J. A., López, N., Generelo, E. y Zaragoza, J. con el título **“La evaluación de un contenido de colaboración-oposición: el ultimate”**, en el **“XX Jornadas de Educación Física: Veinte años creciendo, celebrado en Barbastro (Huesca)** y organizado por CPR de Monzón y el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

- Presenta comunicación Julián, J. A., Zaragoza, J. y Generelo, J. con el título **“La evaluación formativa en la asignatura de didáctica de la Educación Física. Aspectos positivos, problemas y alternativas tras dos años de revisión de la RED Nacional de Evaluación Formativa”**, en las II Jornadas de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria, organizadas por la Universidad de La Laguna, *celebrado en La Laguna del 20/09/2007 al 22/9/2007.*

- Presenta comunicación Julián, J. A., Zaragoza, J. y Generelo, J. con el título **“El proceso de elaboración de una unidad didáctica de carrera de larga duración, a través de un proceso de formación permanente. Los materiales curriculares en el centro del proceso de investigación”**. **I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado**, organizadas por la Universidad de Barcelona, *celebrado en Barcelona, del 5/09/2007 al 7/9/2007.*

- Presenta comunicación **“El espacio común de docencia: una propuesta de trabajo colaborativo orientada hacia la integración de contenidos en la formación inicial del Maestro Especialista en Educación Física”**, en las **I Jornadas de Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza**, organizadas por Ministerio de Educación y Ciencia, el Departamento de Ciencia, Tecnología y Universidad del Gobierno de Aragón, la Universidad de Zaragoza y el Consejo Social de la Universidad de Zaragoza, *celebrado en Zaragoza, del 23/11/2006 al 24/11/2005.*

- Presenta comunicación **“Una reflexión sobre los procedimientos utilizados en el desarrollo de competencias del Maestro Especialista en Educación Física: Resultados y conclusiones”**, en las I Jornadas de Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza, organizadas por Ministerio de Educación y Ciencia, el Departamento de Ciencia, Tecnología y Universidad del Gobierno de Aragón, la Universidad de Zaragoza y el Consejo Social de la Universidad de Zaragoza, *celebrado en Zaragoza, del 23/11/2006 al 24/11/2005*.

- Presenta comunicación **“CALADU: un programme informatique pour la gestion des cours de course de durée”**, en el 4^{eme} Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'intervention en Sport, *celebrado en Besançon (Francia), del 09/05/2006 al 12/05/2006*.

- Presenta comunicación **“Recherche-action conduite en formation continue pour développer collectivement les contenus et modalités d'organisation d'un cycle de course de durée”**, en el 4^{eme} Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'intervention en Sport, *celebrado en Besançon (Francia), del 09/05/2006 al 12/05/2006*.

- Presenta comunicación **“Création de modalites et de contenus d'enseignement dans le cadre d'une approche collaborative mise en place en formation continue: Le cas d'un cycle de course de durée”**, en el 4^{eme} Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'intervention en Sport, *celebrado en Besançon (Francia), del 09/05/2006 al 12/05/2006*.

- Presenta comunicación **“Création de modalites et de contenus d'enseignement dans le cadre d'une approche collaborative mise en place en formation continue: Le cas d'un cycle de course de durée”**, en el 4^{eme} Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'intervention en Sport, *celebrado en Besançon (Francia), del 09/05/2006 al 12/05/2006*.

- Presenta comunicación **“La carrera de larga duración, el clima motivacional y la diversión del alumnado dentro de un proyecto de formación permanente”**, en el

CONGRESO INTERNACIONAL Año del Deporte y la Educación Física 2005, organizado por la Universidad de Castilla-la Mancha, *celebrado en Cuenca, del 15/12/2005 al 17/12/2005*.

- Presenta comunicación **“Análisis de la frecuencia cardiaca en clases de Educación Física en alumnos de 3º de Eso y su relación con la salud”**, en el **CONGRESO INTERNACIONAL Año del Deporte y la Educación Física 2005**, organizado por la Universidad de Castilla-la Mancha, *celebrado en Cuenca, del 15/12/2005 al 17/12/2005*.

- Presenta comunicación **“Aportaciones de un programa informático en el contexto de un proyecto de aplicación de carrera de larga duración en Educación Física escolar”**, en el **VI CONGRESO INTERNACIONAL sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar**, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, *celebrado en Córdoba, del 08/09/2005 al 11/09/2005*.

- Presenta comunicación **“La ciudad como escenario de enseñanza: El acondicionamiento de espacios públicos para la práctica y recuperación del juego tradicional”**, en el **VI CONGRESO INTERNACIONAL sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar**, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, *celebrado en Córdoba, del 08/09/2005 al 11/09/2005*.

- Presenta comunicación **“Un maletín de pulsómetros para la Educación Física escolar”**, en el **VI CONGRESO INTERNACIONAL sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar**, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, *celebrado en Córdoba, del 08/09/2005 al 11/09/2005*.

- Presenta comunicación **“Una experiencia de innovación educativa en el contexto de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física”**, en el **XI CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**, organizado por la Escuela Universitaria del Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid), la AUFOP y la

Facultad de Educación de la universidad de Zaragoza, *celebrado en Segovia, del 17/02/2005 al 19/02/2005.*

- Presenta comunicación **“Un grupo de investigación internivelar e interdepartamental e interuniversitario”**, en el **XI CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**, organizado por la Escuela Universitaria del Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid), la AUFOP y la Facultad de Educación de la universidad de Zaragoza, *celebrado en Segovia, del 17/02/2005 al 19/02/2005.*

**“LA FORMACIÓN DE ESTILOS DE VIDA
ACTIVOS, DESDE EL TRATAMIENTO
EQUILIBRADO DE LAS COMPETENCIAS
BÁSICAS, EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN
FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA”.**

Proyectos de Cooperación en materia de investigación y prácticas
educativas entre Departamentos Universitarios y Departamentos de
Institutos de Educación Secundaria o Equipos de Personal Docente, de la
Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2008-2009

**ORDEN de 12 de mayo de 2008 (Boa de 3 de junio de 2008), del
Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de
Aragón.**

MEMORIA

Coordinador
José Antonio Julián Clemente
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

ÍNDICE

Resumen.....	3
Consideraciones generales	4
1. Características generales y particulares del contexto en el que se ha desarrollado el Proyecto	6
2. Consecución del los objetivos del Proyecto	
2.1.- Propuestos inicialmente.....	12
2.2.- Alcanzados al finalizar el proyecto.....	13
3. Cambios realizados en el proyecto a lo largo de su puesta en marcha en cuanto a:	
3.1.- Objetivos.....	14
3.2.- Metodología.....	15
3.3.- Organización.....	16
3.4.- Calendario.....	17
4. Síntesis del proceso de evaluación utilizado a lo largo del proyecto	18
5. Conclusiones.	
5.1.- Logros del proyecto.....	19
5.2.- Incidencia en el centro docente.....	20
6. Participantes en el proyecto	22
7. Materiales elaborados	23
8. ANEXOS	

RESUMEN

El proyecto titulado “La Formación de estilos de vida activos, desde el tratamiento equilibrado de las competencias básicas, en el área de Educación Física en la enseñanza secundaria obligatoria”, supone una aproximación para desarrollar estrategias con las que fomentar niveles de actividad física lejos de los patrones de sedentarismo que se recogen en muchos estudios en edades adolescentes. La Educación Física y dentro de ella el tratamiento de las competencias básicas como motor de la revisión curricular, tienen que provocar una modificación de los patrones de actividad física habituales en la adolescencia. Nuestro estudio, apoyado en una metodología de trabajo en grupo, analiza el contexto escolar para el que se buscan estrategias de intervención. No pudiendo realizar mediciones objetivas de los niveles de práctica de actividad física, se concluye aportando propuestas concretas de intervención, pero de manera más importante se valora que el marco de análisis para un segundo abordaje del problema que se desarrollará en el curso próximo, tiene que ampliarse, contando con todos los agentes y actores que participan en el contexto educativo. En coherencia con esta conclusión el centro de enseñanza ha participado en la convocatoria de Escuelas promotoras de salud y traslada hacia esta iniciativa sus nuevas acciones.

CONSIDERACIONES GENERALES

La presente memoria se ajusta a las características marcadas en la Orden de 23 de septiembre de 2008 por la Consejera del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se adjudican las ayudas a los Proyectos de Cooperación en materia de investigación y prácticas educativas entre Departamentos Universitarios y Departamentos de Institutos de Educación Secundaria o Equipos de Personal Docente, de la Comunidad Autónoma de Aragón par el curso 2008-2009.

Antes de centrarnos en el contenido específico de la memoria es imprescindible recordar algunas circunstancias del proyecto, que han sido determinantes en el trabajo del mismo. Una vez presentado el proyecto se nos hizo ver el problema de adecuación que tenía por haber incluido en el mismo un centro que no reunía las condiciones de la convocatoria. Después de las correspondientes entrevistas con el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, se valoró que el interés del proyecto merecía hacer una reorganización del mismo para desarrollarse exclusivamente con el IES Sierra de Guara, como finalmente se ha hecho.

A esta modificación, hay que sumarle que la adquisición de los acelerómetros que formaban parte de los objetivos del proyecto no se pudo cerrar, por causas ajenas a nuestras posibilidades, hasta principios de enero, con lo que su utilización en el proyecto se ha tenido que retrasar más allá de los márgenes razonables.

Estas dos circunstancias han condicionado que el proyecto tuviera que estar en continua revisión. Se ha guardado, no obstante, el carácter general que lo había definido, y una vez terminado podemos asegurar que los resultados, especialmente en lo referente a la continuidad que va a tener, han sido muy satisfactorios.

La revisión del tratamiento equilibrado de las competencias básicas en el área de Educación Física, teniendo de telón de fondo la formación de estilos de vida activos, en definitiva la promoción de la actividad física, nos llevó al debate de si la actuación desde el área curricular elegida era suficiente o no. El resultado ha sido valorar la

importancia de la participación del mayor número posible de disciplinas desde una perspectiva de interacción entre ellas, y de considerar el espacio extraescolar y los otros agentes que intervienen en la educación del adolescente, como focos que inevitablemente se tenían que poner en marcha. En el desarrollo del estudio se vio el interés de reorientar la intervención desde la participación como centro en el programa de Escuelas Promotoras de Salud, y en ese sentido buena parte de las orientaciones que se han propuesto desde la metodología de trabajo prevista han estado orientadas por allí.

Con estas aclaraciones pasamos a presentar los datos de la memoria, pero parecía imprescindible recordar estas modificaciones para entender las diferencias importantes que existen con relación al proyecto original.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES Y PARTICULARES DEL CONTEXTO EN EL QUE SE HA DESARROLLADO EL PROYECTO.

1.1 Características del centro y entorno

En cualquier estudio es importante definir perfectamente las características del contexto en el que se sitúa. En nuestro caso y dada la conexión que tiene el trabajo con la promoción de estilos de vida activos, es fundamental partir de un análisis de las características del entorno físico y social en el que se quiere estimular la práctica de actividad física. Así, una de las primeras acciones que se realizaron fue el analizar el contexto de referencia.

El Instituto de Educación Secundaria Sierra de Guara está situado en la localidad de Huesca. Se trata de una zona residencial, que dispone de espacios de ocio y actividad comercial. En el ámbito familiar, el perfil más habitual suele ser la familia con un promedio de dos hijos, trabajadores por cuenta ajena y funcionarios, que habitualmente muestran interés y preocupación por colaborar con los tutores y profesores en la educación de sus hijos.

Enseñanzas que se imparten

- Educación Secundaria Obligatoria:

- Bachillerato

- Humanidades y Sociales
- Tecnológico
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud

- Ciclos Formativos de Grado Medio

- Cuidados Auxiliares de Enfermería
- Cuidados Auxiliares de Enfermería (Nocturno)
- Gestión Administrativa
- Gestión Administrativa(Vespertino a distancia)
- Mecánica y Electricidad del Automóvil
- Explotación de Sistemas Informáticos (Vespertino presencial)

- Ciclos Formativos de Grado Superior

- Documentación Sanitaria
- Higiene Bucodental
- Administración y Finanzas
- Desarrollo de Aplicaciones Informáticas
- Administración de Sistemas Informáticos (Vespertino)

- Módulo de Iniciación Profesional

- Ayudante de Reparación de Vehículos

- Secciones lingüísticas especializadas

El centro desarrolla el programa de innovación Secciones Bilingües español-francés en las que los alumnos cursan la asignatura de Lengua Francesa en todos los cursos de Educación Secundaria y Bachillerato, y además las asignaturas de Música, Ética, Filosofía e Historia en francés. Y también lleva a cabo el currículo integrado previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y The British Council mediante una Sección Lingüística de lengua inglesa. Donde los alumnos cursan la primera Lengua Extranjera Inglés en horario ampliado y además las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza en inglés.

Área de Educación Física

El centro cuenta con diversos espacios para desarrollar la asignatura de manera óptima. El propio recinto del Instituto alberga 4 pistas polivalentes y un gimnasio.

Además, la asignatura dispone puntualmente de las siguientes instalaciones:

- Pabellón Sancho Ramírez
- Piscinas Municipales Almería
- Rocódromo Pío XII
- Pistas Municipales de atletismo

Además de los espacios físicos es interesante que reflejemos el potencial del centro a partir del entorno social que se crea con determinadas reglas y actuaciones. De esta manera nos parece importante también reflejar en esta memoria los criterios pedagógicos que se tienen en cuenta en la organización interna del centro:

Criterios pedagógicos

- a) Ningún grupo de alumnos tiene más de 7 periodos lectivos diarios.
- b) Cada periodo lectivo tendrá una duración mínima de 55 minutos.
- c) El alumnado dispondrá del tiempo suficiente para trasladarse de un aula otra cuando sea necesario para la impartición de materias específicas.
- d) Se establece la duración del recreo en 30 minutos, después de la tercera hora lectiva y novena.
- e) No hay horas libres intercaladas en horario lectivo de los alumnos.
- f) La distribución de las áreas y materias en cada jornada, y a lo largo de la semana, se ha realizado atendiendo a razones pedagógicas, vigilando especialmente la no coincidencia de una materia a las últimas horas de la mañana.

g) En ningún caso, las preferencias horarias de las Profesores o el derecho de los mismos a elección han obstaculizado la aplicación de los criterios anteriormente expuestos o los que pueda establecer el Claustro de Profesores.

Organización docente

El I.E.S Sierra de Guara consta de los siguientes Órganos de Gobierno y Coordinación Docente:

ÓRGANO
DIRECTOR
JEFE DE ESTUDIOS
JEFE DE ESTUDIOS DE ESO
JEFE DE ESTUDIOS DE F.P
JEFE DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO
Jefa DE ESTUDIOS ADJUNTO DE NOCTURNO
SECRETARIO

El número de docentes que componen éste centro al iniciar el curso 2008-2009, es de 102, los cuales se reparten en los siguientes departamentos:

DEPARTAMENTO	Nº DE DOCENTES
ADMINISTRATIVO	8
ARTES PLÁSTICAS	2
ASIGNATURAS NO ADSCRITAS	2
AUTOMOCIÓN	6
ECONOMÍA	1
EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE	3
FILOSOFÍA	3
FÍSICA Y QUÍMICA	2
FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN	3
FRANCÉS	4
GEOGRAFÍA E HISTORIA	6
INFORMÁTICA	8
INGLÉS	5
LATÍN Y GRIEGO	1
LENGUA ESPAÑOLA	8
MATEMÁTICAS	9
CIENCIAS NATURALES	7

MÚSICA	5
ORIENTACIÓN	6
SANITARIA	9
TECNOLOGÍA	4
TOTAL	102

Descripción de los alumnos

El IES Sierra de Guara cuenta con un amplio número de alumnos, cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 20 años.

A continuación se presenta una tabla con los alumnos matriculados según las enseñanzas

Relación alumnos/as ESO			
ESO	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Total 1º	62	43	105
Total 2º	52	59	111
Total 3º	58	50	108
Total 4º	45	33	78
Total Programa Diversificación curricular	15	11	27
Total ESO	232	196	428

Relación alumnos/as en Bachillerato			
BACHILLERATO	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Bach. CIT	21	14	35
Bach. CNA	5	16	21
Bach. HCS	9	20	29
Bach. HUM	10	25	35
Bach. TEC	13	-	13
Total Bachillerato	58	75	133

Relación de alumnos/as en ciclos formativos			
CICLOS FORMATIVOS	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Grado Medio 1º Mañana	38	64	102
Grado Medio 1º Vespertino	31	3	35
Grado Medio 1º Nocturno	4	31	35
Grado Medio 1º A distancia	2	46	48
Grado Medio 2º Mañana	17	28	45
Grado Medio 2º Vespertino	16	4	20
Grado Medio 2º Nocturno	3	13	16
Grado Medio 2º A distancia	2	6	8
Grado Superior 1º Diurno	35	68	103
Grado Superior 1º Vespertino	22	8	30
Grado Superior 2º Diurno	11	39	50
Grado Superior 2º Vespertino	6	3	9
Otros: PCPI	17	-	17
Total C.F	204	313	517

Cabe destacar la gran variedad étnica, aspecto que dota al centro de una gran riqueza cultural. Entre las distintas etnias, encontramos: gitanos, europeos del este, africanos del norte, subsaharianos y sudamericanos.

2. CONSECUCCIÓN DEL LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO.

2.1 Propuestos inicialmente

El proyecto que se adjunta con la memoria permite revisar los objetivos planteados inicialmente. No obstante, como hemos aclarado en las consideraciones generales expuestas en el principio de la memoria, los objetivos han sufrido una reorientación importante. De esta manera se atienden los seis objetivos expuestos en el proyecto:

1. - Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionado con el área de Educación Física, para el desarrollo de habilidades relacionadas con las competencias básicas y la resolución de problemas cotidianos.

2. - Incorporar el tratamiento reflexivo de las competencias básicas abordadas en un programa de Educación Física, a la formación inicial del profesorado, tanto en su nivel del futuro grado de Maestro de Infantil y Primaria, como al Master de Secundaria.

3. - Valorar los niveles de adhesión a la práctica de actividad física en los centros de estudio y realizar propuestas de intervención concretas para mejorarlos.

4. - Estudiar las relaciones que tiene la adhesión a la práctica de actividad física con variables como el clima motivacional, la diversión y la percepción de competencia del alumnado de enseñanza obligatoria.

5. - Indagar sobre las repercusiones positivas de incorporar el desarrollo de las competencias básicas al área de Educación Física, en la adhesión a la práctica de actividad física.

6. - Afianzar relaciones esporádicas por otras más directas y planificadas, entre el área de Educación Física y otras áreas del currículum de la enseñanza obligatoria.

2.2 Alcanzados al finalizar el proyecto

Conforme se van atendiendo los objetivos expuestos, se ve el interés de ampliar el estudio, de manera que se propone como estrategia de trabajo revisar el contenido de las Escuelas Promotoras de Salud y participar en la convocatoria oficial para sumarse el centro a la Red de centros acogidos a esta iniciativa. Se atenderán estas particularidades con más detalle en el siguiente apartado.

3. CAMBIOS REALIZADOS EN EL PROYECTO A LO LARGO DE SU PUESTA EN MARCHA EN CUANTO A:

3.1 Objetivos

La reorientación de los objetivos se concreta finalmente en los propuestos para el curso que viene en el nuevo proyecto que se pone en marcha:

- Objetivos generales:

- Desarrollar estrategias de trabajo que conciencien e impliquen a todos los actores de la actividad cotidiana de un centro de enseñanza, para la práctica de actividad física.
- Aumentar los niveles de práctica de actividad física de los adolescentes participantes.
- Favorecer la adherencia y en su caso evitar el abandono de la práctica de actividad física.

- Objetivos específicos:

- Conocer el nivel de actividad física habitual y el porcentaje de sujetos que cumplen las recomendaciones internacionales sobre actividad física, con diferenciación de variables como el género o la edad.
- Describir el gasto energético de los sujetos en diferentes actividades realizadas por los adolescentes, como la clase de educación física, los recreos, la jornada escolar, fin de semana, actividades por la tarde, etc.
- Conocer si existen diferencias significativas en el nivel de actividad física según la estación climática y el tipo de jornada semanal.
- Analizar si las diferentes variables a estudiar (diversión, percepción de competencia, autonomía, actitudes y comportamientos/valores y creencias) influyen en el nivel de actividad física y qué relación tienen con la adhesión a la práctica.

- Valorar los niveles de adhesión a la práctica de actividad física en los centros de estudio y realizar propuestas de intervención concretas para mejorarlos.
- Afianzar relaciones entre el área de Educación Física y otras áreas del currículum de la enseñanza obligatoria, en relación a la promoción de la actividad física saludable.
- Evaluar las diferentes intervenciones del proceso, introduciendo las modificaciones pertinentes que permitan estimular la promoción de la actividad física.
- Formar a los grupos de trabajo en las tareas encomendadas en el proceso.

Así concluimos que se han atendido los objetivos propuestos en el proyecto original, con las limitaciones propias de los cambios que hemos explicado y se han reorientado los objetivos para darle continuidad al trabajo en el curso que viene, aunque alguno de los cuales se han empezado a trabajar ya en este final de curso.

3.2. Metodología

El método utilizado ha sido la formación de un seminario de trabajo en el que ha participado el seminario de Educación Física del IES Sierra de Guara, y como observadores participantes un estudiante en prácticas (Becario del Departamento Universitario) y un profesor del Departamento. En el seminario al que han acudido puntualmente otros profesores, se reunía con una frecuencia quincenal, y ha ido definiendo las acciones con relación al proyecto. A partir de allí se han utilizado como instrumentos de trabajo el diario docente, el diario del observador, entrevistas en profundidad al profesorado de Educación Física, y en ocasiones grupos de discusión, fundamentalmente en esta última fase en la que se ha ido abriendo el grupo preparando la actuación para el curso próximo.

3.3 Organización

Con el método anunciado el trabajo ha ido planteando las siguientes fases:

- Revisión del marco teórico propio del estudio realizado; Se entendió que era una fase imprescindible antes de avanzar en el proyecto. Con la perspectiva de reflexión crítica, orientada hacia la creación de un conocimiento práctico por parte del profesorado, que se había planteado en el proyecto original, se trabajaron las primeras sesiones revisando conceptos básicos del tema que nos preocupaba.
- Análisis de las necesidades del centro con relación a la promoción de estilos de vida activos. Siempre se utilizaba como prisma prioritario la revisión curricular a partir de tener en cuenta las competencias básicas.
- Propuesta de participar en la convocatoria de Promoción de la salud entendiendo que era una acción que englobaba el proyecto original.
- Análisis de la programación de CC. Naturales en toda la ESO, como disciplina de referencia para el tratamiento interdisciplinar que se quería exigir al proyecto.
- Análisis de la programación de Educación Física en toda la ESO.
- Desarrollo y realización de las entrevistas al Departamento de Educación Física.
- Análisis para buscar estrategias para promocionar la salud, referidas al alumno.
- Análisis para determinar estrategias para promocionar la salud referidas a los profesores.
- Propuesta de estrategias para promocionar la salud referidas a padres/madres y el entorno.
- Primeras reuniones con el nuevo enfoque para el curso próximo.

Las anteriores acciones se fueron desarrollando a lo largo del curso. El siguiente cuadro (apartado 3.4.) intenta reflejar en la medida de lo posible la temporalización de las acciones.

3.4 Calendario

Temporalización del Proyecto: “Estrategias para promocionar la Salud, desde el ámbito de la Educación Física”

ACCIONES A REALIZAR	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May
Revisión del marco teórico que se refiere al problema estudiado.	■	■	■	■	■	■			
Introducción y justificación basada en las necesidades del Centro.		■	■	■	■	■			
Análisis de la convocatoria de Escuelas Promotoras de Salud.					■	■			
Análisis de la programación de CC. Naturales en toda la ESO.							■		
Análisis de la programación de Educación Física en toda la ESO.							■		
Desarrollo y realización de las entrevistas al Departamento de Educación Física.							■	■	
Estrategias para promocionar la salud, referidas al alumno.								■	■
Estrategias para promocionar la salud, referidas a los profesores.								■	■
Estrategias para promocionar la salud, referidas a padres/madres y entorno.								■	■
Primeras reuniones con el nuevo enfoque para el curso próximo.								■	■

4. SÍNTESIS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN UTILIZADO A LO LARGO DEL PROYECTO.

La dinámica de trabajo que se ha explicado tenía dos momentos de revisión. Por un lado en cada reunión quincenal se leía el acta de la última sesión y se verificaba si el trabajo propuesto se había llevado adelante. Por otro lado los observadores participantes tenían una reunión independiente en la que se revisaba todo el material que se iba produciendo en las reuniones y valoraban el desarrollo del trabajo.

Paralelamente a este trabajo hemos concluido los estudios de los Niveles de Actividad Física de la provincia de Huesca (Serra, 2008), que al incluir la muestra de nuestro estudio, nos permite confirmar las cifras inadecuadas en cuanto al índice de sedentarismo que presenta nuestro grupo. Este dato nos ha animado a profundizar en el enfoque al que nos hemos referido y decidimos por diseñar la continuación del estudio tal y como venimos planteando.

Hay que hacer constar que no se han dispuesto de los datos objetivos de los niveles de actividad física evaluados con acelerometría. El retraso en la compra de los acelerómetros nos ha obligado a trasladar este trabajo para el curso que viene. No obstante el grupo de trabajo cuenta en la actualidad además de con el instrumental, con la experiencia suficiente en su utilización, ya que si bien no se han podido realizar las mediciones planteadas, si que se han hecho aplicaciones suficientes para garantizar la experiencia a la que nos hemos referido. Por otro lado se ha trabajado en un software que nos permita en el curso próximo empezar contando con la variable de niveles de condición física tal y como se había previsto.

5. CONCLUSIONES

5.1 Logros del proyecto

El proyecto nos ha proporcionado aportaciones de muy diferente naturaleza. Por un lado debe decirse que el trabajo desempeñado ha ido creando una conciencia crítica sobre la importancia de promocionar desde los centros educativos estilos de vida activos. Pese a que en el título del proyecto esta idea ya figuraba, hay que reconocer que las dinámicas de trabajo, desde el principio en el que se revisaba el marco teórico del problema, han ido generando una conciencia diferente que refuerza el punto de partida. Un ejemplo de esto es la decisión con la que se afronta la convocatoria para participar en el programa de Escuelas Promotoras de Salud, y la claridad de ideas que hay ahora mismo en determinados sectores del centro para afrontar el trabajo del curso que viene.

La revisión de las programaciones nos ha llevado a la conclusión de que no es tan importante modificar en si mismos los contenidos, como conseguir una conexión entre todos los factores que afectan a la promoción de la actividad física.

La conclusión anterior nos ha llevado a reorientar el proyecto y, tal y como se ha dicho en el desarrollo de la memoria, nos hace situar en problema para el siguiente ejercicio en un contexto de análisis más amplio.

En otro nivel de logros el proyecto durante este año nos ha aportado una revisión de soluciones y estrategias reales y no utópicas para promocionar la salud entre los adolescentes. Una de las conclusiones que también debemos subrayar es que nuestro análisis nos refuerza que las propuestas tienen que tener siempre un marco de referencia específico, incluso llegando a la concreción de la población a la que se va a dirigir. Por ello las propuestas que se han barajado en el grupo de trabajo no pueden entenderse como modelos de intervención. De allí que en este momento no haremos nada más que aportar la referencia escueta de algunas de ellas que se han llevado a la práctica y que el centro se ha quedado con el protocolo de su organización y con las valoraciones posteriores:

- Realización de una actividad de ocio nocturna en el Cerro de San Jorge con un grupo de alumnos/as de 1º de Bachiller, cuyo objetivo principal era romper con la rutina del botellón y del salir por las noches, dando a

conocer que a través del deporte podemos divertirnos y desinhibirnos de igual manera, todo ello, a través de un ambiente intrigante y desconocido.

- Entrega de una ficha con diversa información sobre los lugares donde poder practicar la actividad física y unas recomendaciones básicas, para realizar malabares en la ciudad de Huesca
- Además seguimos promocionando la participación de las familias de los alumnos/as en el Día de San Jorge a través de la carrera y andada popular por las calles oscenses, finalizando la actividad reunidos alrededor de un almuerzo saludable en el Cerro de San Jorge.

5.2 Incidencia en el centro escolar

Seguramente aquí se sitúan los logros más importantes del proyecto desarrollado durante este año. Por un lado el Centro ha asumido la iniciativa de participar en la convocatoria de Escuelas Promotoras de Salud. Ya no solo es la preocupación de la promoción de estilos de vida activos por parte del alumnado, sino que se buscarán estrategias para estudiar de manera conjunta la implicación del centro en la promoción de la salud de sus integrantes. Por otro lado y reforzando la línea más específica el proyecto se ha reorientado hacia un proyecto de investigación más ambicioso que se ha empezado en estos dos meses últimos y que se denomina: “Patrones de actividad física en la adolescencia. Un estudio descriptivo en ciudades de tamaño medio en el eje pirenaico. Base para orientar estrategias de intervención para la promoción de la actividad física y la salud”. Por otro lado el centro se ha comprometido también en participar e integrarse en la Red Aragonesa de Proyectos de Promoción de la Salud (RAPPS) que plantea como referencia principal “la búsqueda de estrategias de promoción de la actividad física en la adolescencia desde los centros de enseñanza”. Con esta orientación se ha definido un proyecto de trabajo más ambicioso que combinará un proyecto de intervención con vocación de irse extendiendo en el ámbito de nuestra comunidad, con un diseño de investigación riguroso que nos permitirá conocer el alcance de la misma.

Todo ello redundará en el compromiso del centro de enseñanza de seguir un camino de innovación docente en beneficio de adecuar sus estrategias a las exigencias del contexto en el que desarrollan su actividad profesional.

6. PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

Por parte del Departamento Universitario

APELLIDOS, NOMBRE	NIF	DEPARTAMENTO
Julián Clemente, José Antonio	18 436 688 A	Expresión Musical, Plástica y Corporal
Generelo Lanaspá, Eduardo	18 007 632 N	Expresión Musical, Plástica y Corporal
Zaragoza Casterad, Javier	18 014 963	Expresión Musical, Plástica y Corporal
Murillo Pardo, Berta	17 758 360 Z	Expresión Musical, Plástica y Corporal
Abarca Sos, Alberto	25 191 300 K	Expresión Musical, Plástica y Corporal
Serrano Galdos, Manuel	72 070 137 M	Expresión Musical, Plástica y Corporal

Por parte del centro escolar

APELLIDOS, NOMBRE	NIF	ESPECIALIDAD
Tierz Gracia, Paz	18 007 555G	Profesora de ESO de Educación Física
Salazar Altemir, Silvia	40 874 941	Profesora de ESO de Música (jefa de estudios)
Santolaria Rodrigo, Antonio	18 000 035 M	Profesor de ESO de Física y Química (director)
Javier López Bernués	18033437B	Profesor de ESO de Educación Física
Fernando Nasarre Aguas	18014721V	Profesor de ESO de Educación Física

7. MATERIALES ELABORADOS

El principal material elaborado ha sido la creación de una Unidad Didáctica longitudinal a lo largo de toda la ESO, donde todos los objetivos y contenidos se encuentran ajustados a cada curso y en concordancia con el Currículo Oficial de la ESO.

En la actualidad, y como vimos en el análisis de la programación de Educación Física del Centro, existe una Unidad transversal, llamada “*Los primeros auxilios. Importancia y actuaciones*” que se desarrolla a lo largo de 2º ESO. A partir del análisis que se ha realizado en el trabajo creemos que debemos incluir una de carácter global a lo largo de toda la etapa, con el fin de resaltar aquellos contenidos básicos y específicos de la Educación para la Salud.

A continuación, en la siguiente página se muestra un cuadro resumen de la UD a trabajar el próximo año. Como se puede observar es una primera aproximación, aunque no por ello superficial, desarrollando los objetivos y contenidos principalmente, ya que la elaboración del material curricular final (tareas de Enseñanza-Aprendizaje, criterios de calificación finales, temporalización, orientaciones didácticas, recursos didácticos) para el desarrollo de las sesiones debe de ser coordinado por el Departamento de Educación Física en coordinación con otros Departamentos del Centro, en el momento de ponerse en marcha definitivamente, con objeto de que tenga el mayor ajuste a las condiciones del momento.

Todas las concreciones referidas a los contenidos, han sido extraídas de las respuestas vertidas en la encuesta realizada por todos los miembros del Departamento de Educación Física, el estudio de la Programación actual de Área y ajustándonos al “Programa de Escuelas Promotoras de Salud”.

Unidad Didáctica	ME CUIDO Y SE PORQUÉ									
Introducción	La presente UD surge como una preocupación general del propio Departamento de EF (recogido en las entrevistas, análisis de la programación y reflexión sobre las Educación para la Salud) en ciertos contenidos que creen vitales para promocionar la Salud dentro de la Escuela. Así ésta corresponde a los intereses de los mismos, vinculados a los contenidos marcados en el Currículo.									
Relación con los objetivos de área	Esta UD está en clara relación con los objetivos 1,2 ,4 y 10 de Currículo Oficial.									
Contribución a la adquisición de las competencias básicas	Competencia	Comunicación lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y competencia digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal	
	Contribución	+	+	+++	+	++	+	++	+++	
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar actitudes y desarrollar hábitos que conduzcan a comportamientos de vida saludables. - Analizar los diferentes estilos de vida, observando básicamente las conductas de riesgo y otros factores relacionados con la salud - Conocer qué es una actividad física saludable y la importancia de la misma. - Conocer la diversidad de estilos de vida y su relación con la salud. - Asumir con responsabilidad las decisiones personales respecto a las conductas que afecten a la propia salud. 									

	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir habilidades para el autoconocimiento y la toma de decisiones - Promover la modificación de los factores externos al alumno que influye, negativamente, en la salud. - Reflexionar sobre las posibles repercusiones de ciertas conductas consideradas de riesgo para la salud individual y colectiva - Aceptar la salud como un valor fundamental (patrimonio de la comunidad) y tomar parte activa en su defensa y gestión
<p>Contenidos (Vinculando los contenidos por curso que marca el Currículo Oficial, en cada curso y en relación al Bloque 1)</p>	<p style="text-align: center;">Contenidos a desarrollar en 1ºESO</p> <ul style="list-style-type: none"> - El calentamiento y su significado en la práctica de la actividad física. - Realización de actividades de baja intensidad al finalizar la práctica de actividad física. ✓ Importancia calentamiento y vuelta a la calma: Juegos y ejercicios. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Efectos del calentamiento y porqué calentar. Objetivos ▪ Tipos de ejercicios del calentamiento: Carrera y ejercicios movilidad articular. Estiramientos. Juegos de mayor intensidad. Ejercicios técnicos. ▪ Efectos de la vuelta a la calma y porqué realizarla. Objetivos ▪ Tipos de ejercicios de vuelta a la calma - Atención a los buenos hábitos antes, durante y después de la práctica de actividad física <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hábitos higiénicos ✓ Higiene personal <ul style="list-style-type: none"> ○ Rutinas de higienes tras el ejercicio físico. Debate sobre qué son buenos y malos hábitos ✓ Atuendo deportivo adecuado ✓ Higiene postural

<p>Contenidos (Vinculando los contenidos por curso que marca el Currículo Oficial, en cada curso y en relación al Bloque 1)</p>	<p>Contenidos a desarrollar en 2ºESO</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Efectos que tienen sobre la salud determinados hábitos como el consumo del tabaco y alcohol. ✓ La prevención de las drogodependencias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tabaco ▪ Alcohol ▪ Cannabis ▪ Otras drogas: de diseño, “naturales.” ▪ Mitos ✓ Realizar debates sobre las razones a favor y en contra del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, y su relación con el deporte.
	<p>Contenidos a desarrollar en 3ºESO</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentación y actividad física: equilibrio entre la ingesta y el gasto calórico. Concepto de dieta equilibrada. - Valoración de la alimentación como factor decisivo en la salud personal. ✓ Hábitos alimenticios <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alimentación y nutrición ▪ Trastornos alimenticios: anorexia, bulimia, obesidad, ebriorexia y vigorexia ▪ Conductas arriesgadas y prevención de las mismas - Ejecución de métodos de relajación como medio para liberar tensiones. ✓ La importancia de la relajación y de la postura corporal: métodos.

Contenidos a desarrollar en 4ºESO

- Toma de conciencia de la propia condición física y predisposición a mejorarla.
 - ✓ La condición física global. Importancia de una buena condición física. Instrumentos de medida.
 - Conocer, valorar y utilizar: Podómetros, pulsómetros, acelerómetros, triaxiales...etc
- Valoración de los métodos de relajación para aliviar tensiones de la vida cotidiana.
- Relajación y respiración. Aplicación de técnicas y métodos de relajación de forma autónoma
 - ✓ Conocer y practicar un amplio abanico de posibilidades en cuanto a técnicas de relajación (Yoga, taichí, automasaje, Jacobson, Shultz,...etc)
- Primeras actuaciones ante las lesiones más comunes que pueden manifestarse durante la práctica deportiva.
 - ✓ Intervención inmediata. Cómo actuar
 - ✓ Qué es un esguince. Reconocerlo y tratamiento básico a seguir
 - ✓ Vendajes funcionales. Dedos, muñecas, rodillas y tobillos.
 - ✓ Estiramientos músculo-tendinosos
 - ✓ Cómo prevenirlas

	<p style="text-align: center;">Contenidos que no se recogen en el Currículo de Educación Física pero creemos de vital importancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Educación sexual y afectiva <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pubertad y adolescencia ✓ Conocimiento de uno mismo y autoestima ✓ La afectividad ✓ El placer y el deseo ✓ Las relaciones sexuales: métodos anticonceptivos y de urgencia - La importancia del entorno en la Salud <ul style="list-style-type: none"> ✓ Factores ambientales que condicionan la Salud. Importancia de conseguir entornos no estresantes. Limpieza del entorno y ruido ambiental. Problemas y consecuencias.
<p>Criterios de evaluación y calificación para cada curso</p>	<p style="text-align: center;">Criterios de evaluación para 1º ESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recopilar y poner en práctica actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase. ✓ Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana. <p style="text-align: center;">Propuesta inicial de instrumentos de calificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar un cuaderno en donde se reflejen todas las tareas y actividades realizadas en los calentamientos vistos en clase ✓ Participación y actitud mostrada durante el debate de hábitos higiénicos

Criterios de evaluación y propuesta de calificación para cada curso	Criterios de evaluación para 2º ESO
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No encontramos ningún criterio de evaluación en el Currículo en relación. Por lo que este contenido no será evaluable, pero sí que lo trabajaremos , al aparecer como un contenido de 2º ESO. (Esto es una incongruencia en el Currículo) <p style="text-align: center;">Propuesta inicial de instrumentos calificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexión escrita y debate colectivo sobre qué son las drogas y qué producen en el cuerpo
	Criterios de evaluación para 3º ESO
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, en base a las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas <p style="text-align: center;">Propuesta inicial de instrumentos calificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Llevar a cabo un diario de las comidas que realizamos en una semana, calculando la ingesta calórica aproximada de la misma. ✓ Reflexión final con los resultados y lo aprendido en clase
	Criterios de evaluación para 4º ESO
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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 ✓ 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.

Propuesta inicial de instrumentos calificación

- ✓ Realización de una prueba escrita sobre la prevención y tratamiento de las lesiones más comunes, así como los métodos y técnicas más comunes para la relajación integral
- ✓ Resolver un supuesto práctico de vendaje funcional básico.

* Los porcentajes de la calificación final, referidas a cada instrumento de evaluación, deberá ser consensuada con el Departamento de EF, aunque, en principio recoge en su Programación que deberá de ser:

Aspectos conceptuales 30%	Aspectos procedimentales 50%	Aspectos actitudinales 20%
--	---	---

8. ANEXOS

En este apartado nos parece interesante añadir tres tipos de documentos. En primer lugar la revisión realizada del proyecto curricular de CC. Naturales y Educación Física para toda la ESO. En segundo lugar una serie de consideraciones y respuestas a diferentes preguntas realizadas a profesores del centro sobre el concepto de salud. Y finalmente un ejemplo de ficha para recoger información sobre donde practicar en el contexto comunitario próximo cualquiera de los contenidos desarrollados en las clases de Educación Física.