

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

## Nº 7



**NOVIEMBRE-DICIEMBRE DE 2010**

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

## ÍNDICE

### EDITORIAL.

**FRANCISCO IGNACIO MARTÍNEZ CABRERA Y ALBERTO MARTÍN BARRERO.** La Formación del joven futbolista a través del juego del rondo”.

**ROBERTO MELLADO RUBIO.** La coevaluación como recurso para mejorar las competencias a través del baseball.

**MANUEL RODRIGUEZ ABREU Y CAROLINE KUCZERA:** Unidad Didáctica bilingüe en alemán: fechtsport mit vielfältigem material.

**DAVID ZAMORANO GARCÍA.** Una propuesta para la estructura de la unidad de trabajo de Educación Física en Educación Primaria.

**JUAN MANUEL CASADO MORA.** El deporte de orientación en el ámbito educativo: posibilidades didácticas del gimnasio 1.

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz  
Edición: <http://emasf.webcindario.com>  
Correo: [emasf.correo@gmail.com](mailto:emasf.correo@gmail.com)  
Jaén (España)

Fecha de inicio: 13-10-2009  
Depósito legal: J 864-2009  
ISSN: 1989-8304

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

## EDITORIAL

### ACTITUDES DEL DEPORTISTA PROFESIONAL

Sin ningún género de dudas el ámbito de las actitudes, valores y normas encuentra en el área de Educación Física un medio idóneo para su conocimiento y desarrollo. No existe otra área del currículo de la enseñanza primaria y de la secundaria en donde se ponga en práctica tantas y variadas actitudes.

El alumno, agente protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene en los deportista profesionales o de élite un espejo en donde mirarse, y de él copia imita o asimila todo lo que observa. En muchas ocasiones lo que ve no se corresponde con las enseñanzas que recibe en el área de Educación Física en el colegio o instituto.

Recientemente, hemos asistido a un gran número de triunfos en el deporte español, ya sea a nivel colectivo: campeonatos del mundo de fútbol, baloncesto o balonmano,... o a nivel individual: tenis, ciclismo, motociclismo... Pero lo realmente importante, además del triunfo deportivo, ha sido cómo se ha producido éste. Estos triunfos han venido acompañados de un espíritu de deportividad poco frecuente en el deporte profesional.

Así hemos podido ver el afán de superación individual y colectivo, el respeto a las normas del juego y de los jueces y árbitros, el respeto al contrario, el sacrificio, la colaboración, la solidaridad, el compromiso, el saber ganar y perder con elegancia... puesto en práctica por los deportistas españoles. Todo esto magnifica el propio triunfo deportivo.

Y sin duda, sus comportamientos y actitudes antes, durante y después del juego han sido unas valiosas lecciones para todos, niños y adultos. Ejemplos como los que hemos vivido facilitan la adquisición de actitudes, valores y normas en nuestra área.

Pero también los niños reciben de sus ídolos mensajes o enseñanzas poco apropiadas que pueden ser imitados. Actitudes como la de algunos jugadores de fútbol, por ejemplo, no son las más recomendables de observar por un niño, como es el ganar a consta de lo que sea. El dopaje en algunos deportes tampoco benefician al deporte en si, ni a su expansión y difusión, sobre todo en deportes minoritarios. Actitudes beligerantes como la de algunos entrenadores de fútbol son y deben ser rechazables.

Porque lo que el niño observa en el mundo del deporte, que generalmente entra dentro de sus intereses, lo reproduce en su vida diaria. Así se puede comprobar en el deporte base, cuando los niños se dejan caer dentro del área para simular penalti y engañar al árbitro, cuando agreden a otro jugador cuando se sienten impotentes y no aceptan la derrota, cuando ridiculizan al rival en la victoria...

Otro aspecto a tener en cuenta dentro del deporte de iniciación es la actitud de los propios padres, ávidos de condecorarse con los éxitos ajenos o de satisfacer sus propias frustraciones. Pero esto es otro tema...

El deportista profesional debe contraer un código ético con la sociedad, puesto que supone que son un máximo exponente de la misma. El sentirse observado, alabado y envidiado por una multitud ha de conferirle una responsabilidad especial, sobre todo en los niños. Esta responsabilidad le ha de conducir a un comportamiento ejemplar.

Está claro que los deportistas de élite no tienen por qué haber recibido una enseñanza deportiva tan especial en el modo de comportarse, pero en la iniciación tan importante es el dominio técnico y táctico, la preparación física o psicológica, como una buena formación como persona. Buen ejemplo de este buen hacer nos lo da la "fábrica" del Barcelona, la Masía.

Hacer buenos deportistas es muy importante, pero hacer buenas personas es aún más importante.

**El Editor.**

**Juan Carlos Muñoz Díaz**

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

## LA FORMACIÓN DEL JOVEN FÚTBOLISTA A TRAVÉS DEL JUEGO DEL RONDO

**Autor: Francisco Ignacio Martínez Cabrera**

Estudiante de 4º curso de la Facultad del deporte Universidad Pablo de Olavide  
Especialización deportiva en Fútbol, (Sevilla)

Española

Email: [fimarcab@gmail.com](mailto:fimarcab@gmail.com)

**Autor: Alberto Martín Barrero**

Estudiante de 4º curso de la Facultad del deporte Universidad Pablo de Olavide  
(Sevilla)

Española

Email: [albertom10@msn.com](mailto:albertom10@msn.com)

### RESUMEN

En el presente artículo tratamos de mostrar las distintas situaciones y aplicaciones del juego del rondo, así como su utilidad para la formación del futbolista en distintos ámbitos. Proponemos demostrar cómo a partir de este ejercicio y su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus distintas modalidades de práctica y ejecución podemos contribuir a la formación de los jóvenes jugadores de las diferentes categorías del fútbol base. A su vez, mencionamos su posible aplicación a otros deportes colectivos con características y estructuras similares al fútbol.

### PALABRAS CLAVE:

Fútbol base, formación, juegos, entrenamiento.

## 1. INTRODUCCIÓN.

A lo largo del tiempo en el deporte se han ido empleando multitud de ejercicios y juegos que se aplican actualmente en el fútbol. Entre ellos destacamos el rondo o “rondito”, el cual podemos ver aplicado en numerosas situaciones.

Según diferentes autores (Benedek, D’Alessandro, Portugal, Sales y Rivoira) que hablan de este juego, todos coinciden en que se trata de un juego de mantenimiento y posesión del balón cuyo objetivo suele ser la conservación del balón mediante pases y recepciones. Nosotros lo definiremos como juego con una superioridad numérica de dos o más jugadores en el que el objetivo principal es la conservación y recuperación de la posesión de balón partiendo desde una disposición inicial pre-fijada. Esta actividad posee multitud de elementos y variantes que hacen de él un elemento útil en la formación del futbolista, ya que como mencionaremos más adelante conjuga gran cantidad de acciones, hablando tanto cualitativamente como cuantitativamente.

Posee además características propias que le han permitido ser aplicado en los sistemas de entrenamiento, tanto tradicionales (en situaciones de descanso, como simple juego de entretenimiento, etc.) como en sistemas de entrenamiento integrado (con objetivos técnico- tácticos, físicos, cognitivos etc.).

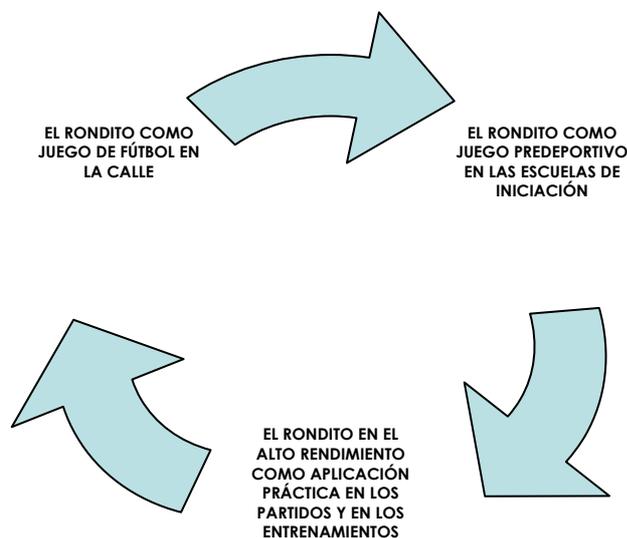
Para la formación de los futbolistas es fundamental desarrollar actividades que no se centren solo en un aspecto determinado (ejemplo: físico), sino que a través de las mismas se reúnan todo el compendio de elementos que el jugador necesita para su formación y que estimule su creatividad para la resolución de problemas y situaciones de juego reales. Seguiremos a Benítez, R y cols. en el concepto de entrenamiento integrado como aquel que *“consiste en utilizar situaciones simplificadas de juego por medio de las cuales se trata de desarrollar los aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos que requiere el fútbol”*. (Benítez, cit. Por León, 2005, 19). Es importante que los técnicos y formadores busquen y fomenten en sus entrenamientos juegos que desarrollen un aprendizaje inductivo por parte del joven futbolista. Autores como Carlos Corberán abogan por la instrucción racional del fútbol base. *“El fútbol base es la pradera en la que debemos sembrar semillas con potencialidad, y regar muy laboriosamente, para que de ella afloren inteligencia, sacrificio, compromiso y humildad; valores todos ellos un tanto descuidados por campos de codicia, egoísmo y conformidad”*. (Corberán, cit. Por Conde, 2009, 106).

Otro aspecto importante a utilizar en la metodología y mencionado por Wein (2004) es la importancia que tiene que los juegos se adapten lo máximo posible a las necesidades de los niños, siendo necesario que las características de los ejercicios y juegos sean lo suficientemente atractivos y estimulantes para que estos disfruten de una formación más completa y basada en sus necesidades, siempre regulando y progresando en los niveles de dificultad y en la variedad de actividades.

Pretendemos aquí plantear un ejercicio como utilización para el desarrollo futbolístico de jugadores jóvenes mostrando distintas formas de práctica, variables y modificaciones del juego del rondo o “rondito”, indicando a su vez los múltiples beneficios que aporta, tanto a nivel técnico-táctico individual como colectivo

(ofensivos y defensivos), aplicaciones en distintos ámbitos del fútbol, como fenómeno lúdico, sistema de competición, parte de un entrenamiento, etc.

## 2. EL RONDO Y SUS DIFERENTES ÁMBITOS DE JUEGO



El rondo o “rondito”, como se le denomina en diferentes lugares, es un juego que normalmente es aplicado al fútbol. Aunque como demostraremos posteriormente también puede ser aplicado en distintos deportes colectivos. Este juego está presente en diferentes ámbitos y tiene múltiples utilidades que son importantes mencionar, ya que con ello podremos observar el contexto tan amplio que abarca el rondo y enriquecer así la perspectiva de este juego:

- *Como juego predeportivo:*

En escuelas de iniciación y de fútbol base, como juego útil para la iniciación deportiva etc. (Méndez y Méndez, 2004), también lo incluyen en su clasificación de juegos como juegos predeportivos de fútbol.

- *Como elemento de una sesión de entrenamiento:*

Muy habitual es ver este tipo de juego como inicio al calentamiento específico en una sesión de entrenamiento (tanto en equipos de élite como de fútbol base), antes de iniciarse el mismo o como elemento lúdico mientras los jugadores esperan el inicio de la sesión y ejercicio de recuperación, tanto en sesiones de recuperación como en situaciones de vuelta a la calma.

“Recuerdo que en mis años de jugador profesional “LOS RONDOS”, salvo raras excepciones, estaban considerados como juegos de diversión que generalmente se “montaban” antes del entrenamiento entre los primeros que llegaban al vestuario y que poco a poco iba absorbiendo a todos los demás jugadores (Portugal, 2006).

- *Como elemento de un partido:*

En el descanso es muy utilizado por los jugadores que están de reservas. Incluso después del encuentro, para aquellos jugadores que no han intervenido en el partido.

- *Como base de una filosofía de juego:*

Como la propuesta del F.C Barcelona, que tras la llegada de Johan Cruyff en el año 1988 a los banquillos del club, demostró como a partir de la lógica y la riqueza de un juego se puede empezar a construir las bases de lo que en un futuro se convertiría en un modelo de juego marcado y definido, utilizando entre otros “el rondo” como ejercicio por su similitud a situaciones reales de competición, adoptando los valores propios de la ideología del club (búsqueda de la lógica interna del juego, etc.)

- *Como juego de la calle, patios de colegios, parques ...:*

El rondito como juego de fútbol, es utilizado en diferentes contextos fuera de un campo de fútbol reglamentario, como por ejemplo la calle, colegios, parques, playas etc.



### **3. BENEFICIOS PARA LA FORMACIÓN DEL FÚTBOLISTA**

En este apartado queremos destacar como base fundamental de la formación del futbolista los aspectos técnicos y tácticos, los cuales pueden ser desarrollados por nuestro juego. Aunque nos gustaría mencionar que este apartado es igual de útil para el entrenamiento de la técnica y la táctica en futbolistas de élite (adaptándolo a las demandas del fútbol profesional).

*Los rondos han ido convirtiéndose en medios básicos dentro del escenario del entrenamiento, dándoles el sitio que merecen en esa valoración del juego y del jugador sobre los principios de la técnica y de la táctica (Portugal, 2006).*

*En las etapas de formación del fútbol base lo importante para el niño es aprender jugando. El juego es el punto central de cada sesión de entrenamiento.*

*Jugando con los demás facilita la capacidad de comunicación y estimula el proceso de toma de decisiones, así como desarrollando las habilidades motrices y la inteligencia del juego, factores que motivarán al niño en la práctica del fútbol. Se necesita para ello un modelo para desarrollar la capacidad de juego en el fútbol, el cual pueda guiar a los técnicos siguiendo el curso de la naturaleza y con una metodología global para que sea capaz de ir mejorando paso a paso la formación de los niños y adolescentes (Wein, 2004, 19, 61).*

En el fútbol base este ejercicio puede tener una gran utilidad ya que con su empleo podemos trabajar el aspecto físico (resistencia, fuerza, rapidez...), el aspecto cognitivo (percepción, toma de decisiones, capacidad de anticipación), el social, emocional y fomentar la creatividad del joven jugador.

Además de los aspectos mencionados anteriormente, hay dos elementos muy importantes en el fútbol base que los jóvenes futbolistas deben desarrollar: los fundamentos técnico-tácticos ofensivos y defensivos, los cuales se pueden trabajar con el juego del rondo y sus diferentes variantes:

- *Fundamentos técnico-tácticos ofensivos:* manejo, pase, recepción-control, conducción, pared, regate, desmarque...
- *Fundamentos técnico-tácticos defensivos individuales:* interceptación, despeje, anticipación, entrada, temporización, carga...
- *Fundamentos técnico-tácticos defensivos grupales:* cobertura, permuta, vigilancia...

El juego del rondo, permite realizar gran cantidad de elementos técnico-táctico en pocos minutos complementándose con una constante percepción y toma de decisiones y, enriqueciendo nuestro entrenamiento y contribuyendo a la formación de nuestros jugadores. Recordando que *la técnica se optimiza cuanto más se practica* (Wein, 2004, 170).

Como hemos mencionado, el rondo es un juego de mantenimiento en el que la disposición de los jugadores esta pre-fijada, atendiendo a una ocupación inteligente del espacio en la que los jugadores que mantienen la posesión del balón se colocan de tal forma que la interrelación entre ellos sea lo más eficaz y eficiente posible. Con esto queremos decir que indicándole la intencionalidad y las cualidades que poseen el juego del rondo, podemos trabajar y conseguir que nuestros jóvenes jugadores ocupen el espacio de forma lógica y razonablemente siguiendo y adquiriendo los principio que rige la lógica interna del juego.

A continuación vamos a mencionar algunas de las diferentes variantes que podemos realizar en nuestros entrenamientos y que permiten acentuar algunos objetivos sobre otros y aumentar o disminuir la complejidad del juego.

#### **4. DISTINTAS VARIANTES QUE PODEMOS APLICAR PARTIENDO DESDE SU ESTRUCTURA BÁSICA**

- Limitando el tiempo de participación por jugador: podemos variar el ritmo y la intensidad de juego introduciendo limitaciones en el número de "toques" por cada jugador (1, 2,3 etc.).



- **Limitando el tiempo para robar el balón:** reduciremos o aumentaremos el tiempo que tiene el jugador del medio para robar el balón, según lo que queramos trabajar.



- **Limitando la zona de juego:** utilizando espacios más amplio o más reducidos, zonas con diferentes objetivos etc. Según lo que queramos trabajar.



- **Utilizando comodines:** como ayuda para los que mantienen la posesión del balón, como premisa táctica, como medio para alcanzar un objetivo...



- **Por parejas/tríos:** agruparemos a nuestros jugadores de tal forma que con esta variante consigamos trabajar la estructura socio-afectiva.



- **Dividiendo el espacio en zonas:** esta variante es muy útil para introducir conceptos tácticos y así aproximar el juego a situaciones más reales de juego.



- **Estático/Dinámico:** podremos aumentar la complejidad haciendo que todos los componentes del rondo se desplacen en busca de diferentes zonas. Así aprovecharemos también para entrenar la movilidad en nuestros jugadores.



- **Introducir estímulos cognitivos (no devolver el balón al jugador que ha realizado el último pase, pasar a jugadores pares/impares...):** desarrollaremos la atención y la concentración a la vez que trabajamos las diferentes estructuras del juego.



- Diferentes enfoques técnico-tácticos (pasar con pierna no dominante, pase con el exterior del pie...): con esta variante podremos incidir en aspectos técnicos en los que el jugador tenga más dificultades para resolver situaciones de juegos.



## 5. POSIBLE APLICACIÓN A OTROS DEPORTES COLECTIVOS

Analizando a varios autores que hablan y clasifican los juegos deportivos (Parlebás, Hernández y Blázquez) desde una perspectiva motriz, hemos observado que algunos juegos pueden ser adaptados a diferentes deportes que contienen elementos motrices en común, como a continuación explicamos:

Parlebás, (1981) realiza una clasificación de juegos deportivos, *considerando a toda situación motriz como un sistema de interacción global entre un sujeto actuante, el entorno físico y el/los otro/s participante/s eventuales*. En ella diferencia juegos deportivos sociomotrices y juegos deportivos psicomotrices.

Siguiendo a este mismo autor, encontramos juegos deportivos sociomotrices de cooperación-oposición, en el cual quedaría encuadrado el fútbol.

A continuación modificando la clasificación hecha por Hernández y Blázquez, 1983; presentamos la estructura de los juegos deportivos de cooperación-oposición. En ella diferenciamos los siguientes elementos:

- Espacio: entendemos al terreno o el área de juego reglamentario donde los jugadores interactúan en las diferentes acciones de juego. Dentro del espacio distinguimos espacio distinguido (cada equipo tiene su zona de interacción separada por una red, línea etc. del otro equipo/jugador) y espacio común (lo equipos comparten la misma zona de interacción).

- **Acción:** es la participación en el juego. Dentro de acción podemos encontrar deportes de acción simultánea (la interacción motriz se produce en el mismo tiempo y espacio sin tener que esperar la participación del contrario) y acción alternativa (la interacción motriz se intercalan en el tiempo y espacio permitiendo actuar primero a un equipo y después al otro).

La interrelación de los diferentes elementos (acción y espacio) conforman los diferentes deportes de oposición- cooperación.



Esquema 1. Estructura de los juegos deportivos de cooperación-oposición. Modificado de Hernández, J. y Blázquez, D. (1983).

Siguiendo la estructura del esquema anterior, el fútbol iría incluido dentro de deportes de acción simultánea y espacio común. Analizando otros deportes colectivos podemos observar como también hay otros deportes de cooperación y oposición que configuran una misma organización espacio-acción que el fútbol. Basándonos en este análisis, proponemos que haya otros deportes de la misma configuración que el fútbol a los que creemos que puede ser aplicado el juego del rondo o “rondito”, ya que al tener estas mismas características, es obvio pensar que los principios fundamentales tanto de ataque como de defensa que siguen estos deportes tienen bastantes elementos en común.

Tales deportes son:

- Balonmano.
- Fútbol sala.
- Baloncesto.
- Hockey hierba/hielo.
- Rugby/fútbol americano/fútbol australiano.

Justificamos y concluimos este apartado comentando que ya en algunas bibliografías encontramos autores que hablan de este juego en los deportes ya mencionados. Algunos ejemplos de esta aplicación son el utilizado por Losada (2010) aplicando dicho juego al fútbol australiano, por Calahorra (2007) con su aplicación al balonmano y por Iglesias (2010) en el fútbol sala.

## 6. CONCLUSIONES.

El rondo es un ejercicio de carácter multifacético que se puede emplear en distintas situaciones de juego para la formación del futbolista, mejorando multitud de aspectos del jugador que servirán de complemento para su desarrollo íntegro como futbolista. Las distintas variables y situaciones posibles del juego nos permitirán adaptarlos a las distintas circunstancias que nos encontremos, así como utilizarlo para lograr distintos objetivos de diversa índole. Es importante para los entrenadores y formadores de jóvenes jugadores el conocimiento sobre las necesidades e intereses de los niños cuando practican deporte y de que estos deben enriquecer su formación en el mayor porcentaje posible durante el tiempo de entrenamiento. Por este motivo es fundamental que a través de una actividad lúdica (y sus múltiples variantes) podamos desarrollar las diferentes necesidades no solo físicas y técnicas, sino también tácticas, cognitivas, sociales y emotivas.

El juego del rondo, con sus distintas variables, nos permitirán ir evolucionando en contenidos y dificultad a lo largo del desarrollo evolutivo del joven deportista. Podremos así por ejemplo trabajar aspectos concretos como los desmarques en apoyo (variante con un comodín en medio), cambios de orientación (juego del rondo por zonas), etc. consiguiendo, junto a otras actividades complementarias, una madurez futbolística acorde a la edad del jugador, tanto en contenidos técnicos-tácticos individuales, colectivos como desarrollo físico-cognitivo, pudiéndolo aplicar tanto en escuelas deportivas, clubs de fútbol base, como juego predeportivo, etc.

Durante la práctica de nuestro ejercicio, debemos tener siempre en cuenta el objetivo por el cual realizamos el mismo (utilización de la pierna no dominante, mejorar la velocidad de percepción, toma de decisión y ejecución con un solo toque, entender los beneficios de cambios de orientación o búsqueda de zonas con superioridad numérica...), ya que en determinadas ocasiones, intentar centrarnos en varios objetivos e incidiendo en multitud de aspectos durante la práctica, el resultado es un futbolista con exceso de información al cual le costará más entender y cumplir los objetivos propuestos. Esto puede provocar una automatización en los ejercicios en lugar de un pensamiento racional de causa de los mismos.

A su vez y como hemos mostrado, el juego del rondo puede ser también ser a su vez aplicable y adaptable (incluyendo las reglas del deporte al que queramos darle uso) a otros deportes colectivos con unas características y estructuras similares al fútbol. Como futuras investigaciones, creemos que sería interesante el análisis y la aportación del juego del rondo aplicado a la formación de jugadores de otros deportes colectivos (balonmano, rugby, baloncesto, etc.)

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Benedek, E. (2001). *“Fútbol Infantil”*. Barcelona: Paidotribo.

Castellano, L. (2001). *“Entrenamiento del fútbol base según la esencia del juego”*. Sevilla: Wanceulen.

Calahorra, F. (2007). "Propuesta de una unidad didáctica sobre la enseñanza del balonmano aplicada al contexto de educación secundaria". Revista digital Educación física y deporte, Buenos Aires, año 11, N° 106.

Conde, M. (2009). "Fútbol. Camino al éxito (I)". Pontevedra: Supérate.

D'Alessandro, J. (2009). "Consideraciones prácticas sobre el rondo, la habilidad y los juegos". Training fútbol: Revista técnica profesional, 159, 16-21. (REVISAR SI ESTA BIEN PUESTO ASÍ)

Hernández, J. (1994). "Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo". Barcelona: Inde.

Iglesias, J. (2010). "Rondos en 2 zonas con 6, 7,8 y 9 jugadores". Fútbol-táctico, Revista profesional de fútbol y fútbol sala. Edición N° 42

León, M. (2005). "Planificación de la preparación física en el fútbol base. Una perspectiva integral". Sevilla: Wanceulen.

Losada, M. (2010). "Unidad didáctica: "Conocemos el fútbol australiano en la escuela". Revista digital Educación física y deporte, Buenos Aires, año 15, N° 146

Méndez, A. y Méndez, C. (2004). "Los juegos en el currículum de la educación física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor". Barcelona: Paidotribo.

Parlebás, P. (1981). "Contribution a un lexique commenté en science de l'action Motrice". París: INSEP.

Portugal, M. (2006). "El entrenamiento en el fútbol: rondos y mantenimientos". Barcelona: Lisma.

Ricard, F. (1998). "Aplicación práctica de entrenamiento integrado en el fútbol". Madrid: Gymnos.

Sales, J. (1999). "Unidades didácticas para primaria X". Barcelona: INDE Publicaciones.

Wein, H. (2000). "Fútbol a la medida del adolescente: programas formativos para desarrollar y mejorar su capacidad de juego". Sevilla: Wanceulen.

Wein, H. (2004). "Fútbol a la medida del niño vol.1". Madrid: Gymnos.

Wein, H. (2004). "Fútbol a la medida del niño vol.2". Madrid: Gymnos.

Fecha de recepción 19/8/2010  
Fecha de aceptación: 15/11/2010

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

## LA COEVALUACIÓN COMO RECURSO PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL BASEBALL

**Autor: ROBERTO MELLADO RUBIO**

Profesor de Educación Física, Valencia  
España

Email: robertod1@hotmail.com

Web: <http://sites.google.com/site/comparteeducacionvial/>

### RESUMEN

Los constantes cambios sociales han generado nuevas exigencias educativas para el desarrollo y la realización personal, por lo que se han seleccionado unas competencias básicas cuya adquisición debería ser imprescindible en la educación escolar. La LOE en general y la educación física se hace eco de estas competencias, al poner al alumnado en contacto con el entorno físico, social y cultural, pudiendo contribuir de forma privilegiada a su adquisición. A esto hay que añadir que en los últimos años hemos intentado desarrollar modelos y sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos, que superaran los modelos más tradicionales de evaluación-calificación.

La siguiente investigación realizada, en un colegio público de Puzol con alumnos de sexto de primaria con un nivel sociocultural medio, tiene como objetivo valorar si se puede mejorar la adquisición de las competencias básicas en cualquier contenido de Educación Física, en el caso de estudio, mediante el baseball, pichi o beisbol, utilizando una evaluación realizada por los alumnos (la coevaluación).

### PALABRAS CLAVE:

Competencias básicas, evaluación, autoevaluación, coevaluación y baseball.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Los constantes cambios sociales han generado nuevas exigencias educativas para el desarrollo y la realización personal. Diversos organismos europeos, como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o el Consejo de Europa, intentan dar respuesta a dichas exigencias mediante la selección de unas competencias básicas cuya adquisición debería ser imprescindible en la educación escolar. La LOE en general y la educación física se hace eco de estas competencias básicas, al poner al alumnado en contacto con el entorno físico, social y cultural, pudiendo contribuir de forma privilegiada a su adquisición.

En los últimos años, según dice López Pastor, Víctor M. y otros (2006), se ha ido incrementando paulatinamente la preocupación del profesorado por conocer y desarrollar modelos y sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos, que superaran los modelos más tradicionales de evaluación-calificación, basados fundamentalmente, en la realización de pruebas, test, controles y exámenes, habitualmente con una finalidad principalmente sumativa, y no únicamente calificadora.

En este sentido, una de las posibilidades de actuación que más se ha desarrollado en los últimos veinte años ha sido la de favorecer la participación del alumnado en los procesos evaluativos. En muchos casos, esta vía de actuación suele estar asociada a la utilización de nuevas estrategias didácticas en el trabajo cotidiano en el aula, claramente dirigidas a favorecer un mayor aprendizaje entre el alumnado.

Con este trabajo, quiero animar a otros compañeros y compañeras a intentar avanzar hacia prácticas más coherentes con sus convicciones educativas y confío en que algunas de las ideas que aquí se presentan sirvan para continuar avanzando y en mejorar y ampliar este tema tan importante, para la educación, como es la evaluación.

Como ya he dicho antes, quiero tratar el tema de la participación del alumnado en los procesos de evaluación en el área de Educación Física. Normalmente los conceptos que aparecen en la literatura especializada cuando se habla de este tema son los de: " Autoevaluación ", " Coevaluación ".y " Evaluación Compartida ". Lo ideal sería llegar a utilizar los 3 tipos de evaluación, ya que sólo el desarrollo de 1, se queda como a medio camino. En este trabajo voy a investigar sobre la coevaluación en la clase de Educación Física mediante la U.D. " Juguemos a ser jugadores de baseball ".

En el siguiente apartado, voy a aclarar unos términos que a priori parecen iguales y que con una pequeña explicación será fácil de entender, luego desarrollaré el trabajo de investigación y finalmente mostraré los resultados obtenidos, las conclusiones y futuras líneas de investigación.

## 2. MARCO TEÓRICO.

### 2.1. La evaluación.

La evaluación, según Duque Romero, M<sup>a</sup> Jesús. (2004) forma parte de la vida del ser humano, toda evolución de su conducta se produce gracias al análisis de las experiencias vividas, valorando así el aprendizaje. Por lo tanto, debe ser y es inherente al proceso educativo como conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, obteniendo la máxima información posible acerca de este. Además, la evaluación debe de ser adecuada al proceso educativo de acuerdo con los objetivos de etapa, ciclo o nivel de los que estemos hablando.

Según el Ministerio de Educación y Ciencia y el instituto de Evaluación en el artículo Evaluación General (2007): “La evaluación es un instrumento que le sirve al maestro para ajustar su actuación en el proceso de enseñanza aprendizaje, orientándolo, reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos y realizando la adaptación curricular necesaria”.

Según la Consejería de Educación y Ciencia y la Evaluación, Innovación y Calidad Educativa (2008): “La evaluación es un conjunto de operaciones que el profesor planifica y pone en práctica para aumentar el conocimiento racional sobre los procesos que se desarrollan en el aula, detectando las dificultades que surgen y estimando la validez y eficacia de su labor respecto a los objetivos que pretende alcanzar, acercándose así al profesor investigador”.

En el proceso educativo debemos dar respuesta a:

- ¿Qué tratamos de hacer?
- ¿Qué estamos haciendo?
- ¿Qué tal lo hacemos respecto a lo que queríamos hacer?
- ¿Qué podemos hacer para mejorar lo que hacemos?

Lo que quiero decir, es que la evaluación marcará el diseño de nuestra actuación, por eso debe ser una indagación sistemática. La evaluación debe estar siempre presente, de manera sistemática en el proceso didáctico, desde el planteamiento pasando por la puesta en práctica, hasta la constatación de resultados. Y marcará el proceso gracias a la información permanente que recibimos de ella, analizando y reflexionando sobre la actuación de los alumnos, de nuestra docencia, del sistema...

Para ello debe cumplir una serie de objetivos como nos marca la normativa:

- Contextualizada: Adecuada a cada ambiente particular.
- Individualizada: Consideración según las características y necesidades educativas de cada alumno.
- Integral: Porque pertenece a un proceso educativo y recoge todos los aspectos de una persona.

- **Compartida:** Donde intervengan todos los elementos y estamentos educativos.
- **Educativa:** Porque potencia los aspectos positivos y correctores de los negativos.
- **Procesual:** Presente en todo momento, no en momentos puntuales.

La gran mayoría de autores como; Tyler R., Bloom, B. y De Landsheere G. agrupan los diferentes objetivos y funciones de la evaluación en tres grandes categorías:

- **Evaluación Inicial:** Es la que nos permite establecer distintos niveles de enseñanza, agrupar por niveles, y nos ayuda a saber dónde puede llegar el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, es el punto de partida de los objetivos propuestos.
- **Evaluación Progresiva:** Es la que se realiza a lo largo del proceso, proporciona información al alumno sobre su enseñanza, se basa en la retroalimentación continua y se enfatizan gestos o conductas explícitamente definidos, realizándose pruebas objetivas, de observación y habilidades específicas.
- **Evaluación Final:** Es la que se realiza al final de cada uno de los niveles propuestos y además es sumativa. Constata el nivel adquirido, valora el rendimiento final y determina la eficacia del proceso. Se realizan a través de pruebas de rendimiento y de observación.

Para ello se realizará en una serie de fases, al igual que las investigaciones científicas:

- **Preparación:** ¿Qué, cuándo y cómo se va a evaluar?
- **Recogida de datos:** Los que determinamos, nos interesan en función de los objetivos marcados.
- **Interpretación de datos:** Análisis de los datos obtenidos, para sacar conclusiones y tomar decisiones.
- **Exposición de datos:** Comunicar valoraciones para su posterior utilización (comparación por norma o criterio).

La evaluación tendrá diferentes formas:

- **Profesor- alumno:** Sistema tradicional, con todas sus aplicaciones.
- **Alumno – alumno:** Según métodos de enseñanza.
- **Alumno – profesor:** Significación de las tareas propuestas a motivaciones de los alumnos, fomentándole el análisis crítico ( necesita maduración).
- **Profesor – profesor:** Fomenta la revisión continua, constatando y tomando información que pudiera ser imperceptible.
- **Alumno y viceversa:** Respecto a los demás.

- **Autoevaluación:** Fomenta el espíritu crítico del alumno. Lo forma en el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, respecto a los objetivos planteados y resultados obtenidos.

La evaluación según Duque, M<sup>a</sup> Jesús (2007) tiene diversas modalidades, según la referencia a la hora de aplicarla:

- **Evaluación por norma:** Se hace en función del rendimiento del grupo, en su conjunto (sujeto respecto al grupo, nivel...), se toman tablas jerarquizadas, se establecen diferentes grupos y se compara el rendimiento en relación con la norma generalizada. Además sirve para establecer niveles dentro del grupo, es útil en las comparaciones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en relación al grupo y puede servir para aumentar el nivel de complejidad de aprendizaje a nivel global.
- **Evaluación por criterio:** Se compara al sujeto consigo mismo y la evolución con respecto a un criterio adoptado, busca apreciar el progreso intrínseco del alumno con respecto a sí mismo, establece niveles de ejecución individual para definir la conducta y descripción operativa respecto a criterios individuales, además cumple el principio de la individualización de la enseñanza, valora el proceso de aprendizaje del sujeto respecto a sí mismo y a su ritmo personal de aprendizaje y valora el proceso y no el producto.

La evaluación tiene diferentes clases:

- **Subjetiva:** Aquella que depende exclusivamente del juicio del examinador.
- **Objetiva:** Resultado de aplicar el test y la estadísticas.
- **Mixta:** Combinación de las anteriores.

De ellas deducimos dos clases:

- **Cuantitativa-empírica:** Basada en datos medibles con instrumentos muy definidos y datos objetivos.
- **Cualitativa:** Basada en datos medibles, con valores de referencia, donde puede existir la subjetividad del observador y sus valores intrínsecos (conducta, personalidad...).

Para su realización la LOE en el artículo 144, dice que: “El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones Educativas, en el marco de la evaluación general del Sistema Educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las Competencias Básicas (CB) del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29”.

Según el artículo 21: “Al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.

Según el artículo 29: “Al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.

Por último, decir que la promoción según la LOE, en el artículo 20.2 establece que: “El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las Competencias Básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez”.

Además, en el artículo 31, determina que: “Los alumnos que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado las C.B. y los objetivos de la etapa obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.

## 2.2. Las competencias.

En los últimos tiempos, nos hemos acostumbrado a hablar de la complejidad de las sociedades modernas para describir un mundo en que los cambios son acelerados, la generalización de las comunicaciones interfiere en la identidad cultural, la tecnología provoca cambios en la producción y la economía mundial, la globalización genera problemas de difícil resolución a escala local, todo lo cual provoca situaciones de ambigüedad e incertidumbre que dificultan el desarrollo y la propia realización de las personas. Desde diversos organismos internacionales, la OCDE y el Consejo de Europa se han venido realizando estudios con el fin de establecer directrices en el ámbito educativo que doten a la juventud de la formación necesaria para hacer frente a los retos de la sociedad actual. De esta manera surge el término de competencia básica o clave, que se refiere a todo aquello que en su formación deben adquirir los jóvenes para su realización personal, para desenvolverse en el mundo actual y para ser aptos para desempeñar un empleo que a la vez sea beneficioso para la sociedad. Consecuentemente, las C.B. englobarán los conocimientos teóricos, las habilidades o procedimientos más aplicables y las actitudes, es decir, irán dirigidas al saber, al saber hacer y al saber estar.

El proyecto de la OCDE (2005) para la Definición y Selección de Competencias dice que: “La consecución de las competencias nos llevará a adquirir la capacidad para a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, por lo que supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

Y en cuanto a la selección de competencias se enfatiza en el que sean deseables y valiosas, en el sentido de que aporten beneficios para la vida económica y social. Por otro lado, deben poder ser útiles en diferentes contextos, se destacan aquellos aprendizajes que sean aplicables y que permitan que cada persona pueda resolver los problemas propios de su entorno vital.

Con ello se hace indispensable el carácter interdisciplinar y transversal de las C.B., es decir, el hecho de que integren aprendizajes de diferentes áreas. Es preciso, también que las C.B. puedan ser adquiridas por todo el alumnado, condición necesaria cuando se persigue la equidad a través de la educación.

Basándose en estas características, la OCDE establece tres categorías de competencias clave:

- Las que permiten interactuar con el entorno.
- Las que permiten interrelacionar con las demás personas.
- Las que permiten actuar de forma autónoma.

La primera categoría está directamente relacionada con la utilización del lenguaje, los símbolos y los textos, con la utilización del conocimiento y la información y con la utilización de la tecnología. La segunda categoría requiere relacionarse con los demás, cooperar y manejar conflictos. La tercera categoría incluye competencias que ayuden a definir y llevar a cabo planes y proyectos personales.

La reciente Ley Orgánica de Educación ha visto la necesidad de incluir las C.B. en el currículo, de acuerdo con las directrices europeas. Estas complementan los elementos del currículo, es decir, objetivos, contenidos y criterios de evaluación, con los que se ponen en relación y garantizan su tratamiento educativo en el día a día escolar. Además, serán consideradas un referente importante para la evaluación, al entender que su adquisición por parte de los escolares resulta imprescindible.

De esta manera, las competencias identificadas para formar parte del currículo de enseñanza obligatoria son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: Esta está relacionada con el lenguaje oral y escrito y sus posibilidades de utilización tanto para la comunicación como para la regulación de los propios comportamientos y también de las emociones.
- Competencia matemática: Hace referencia al aprendizaje de elementos y razonamientos matemáticos, pero incidiendo en su utilización para la resolución de problemas en situaciones cotidianas.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Se refiere a la habilidad para interactuar con el entorno físico tanto en los aspectos naturales como en los causados por la acción de las personas, con la intención prioritaria de que dicha interacción sirva para mejorar las condiciones de vida, con lo que afecta a temas como el uso de recursos naturales, la salud, el consumo.
- Competencia digital y tratamiento de la información: Incluye la capacidad para buscar, seleccionar, registrar y tratar la información, utilizando los soportes y lenguajes adecuados para cada caso y teniendo muy en cuenta todos los procesos necesarios para transformar la información en conocimiento.

- **Competencia social y ciudadana:** Está centrada en las capacidades necesarias para la convivencia social y democrática, lo que implica fundamentalmente la comprensión de la realidad social y la adquisición de actitudes para una participación ciudadana comprometida y cívica.
- **Competencia cultural y artística:** Incluye aquellas capacidades que permitan participar de las manifestaciones culturales y artísticas para el disfrute y el enriquecimiento personal, entre las que destacan tanto la apreciación del hecho artístico y cultural como el desarrollo estético, la creatividad y la imaginación.
- **Competencia para aprender a aprender:** La finalidad principal sería alcanzar la autonomía en el aprendizaje, autonomía e iniciativa personal. Pretende, fundamentalmente, desarrollar habilidades y cualidades personales que permitan llevar adelante decisiones con criterio propio, constancia y responsabilidad.

La adquisición de las diferentes competencias provendrá del tratamiento transversal de diferentes áreas o materias, sin que por ello la totalidad de las áreas deba considerar su intervención en la totalidad de las competencias.

### 2.3. La evaluación por competencias.

González García, G. (2008) dice que: “La evaluación por competencias presenta un desafío de por sí a muchos docentes, ya que es necesario transformar una visión de evaluación que no analiza todos los aspectos ponderables o analizables. Quizás en su momento era justificable y suficiente, pero hoy los estándares han cambiado, de hecho la postura del gobierno frente a este aspecto es que aspira a ponerse a la par con países con un desarrollo y nivel educacional muy alto. A la vez que pretende mejorar sustancialmente los niveles de la educación física, desde infantil hasta la ESO y por consiguiente la enseñanza superior debe evolucionar de igual modo, sobre todo las escuelas relacionadas con la educación directamente. Debemos comprender que el fin que persigue este modelo evaluativo es no solo mejorar los aspectos pedagógicos y de aprendizaje, además se inserta en el ámbito laboral y es el sistema que se utiliza por excelencia”.

Según Fernández Tobón, J. y Quiroz Posada, R. (2007) la evaluación por competencias está sustentada en unos fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responde a la globalización de los mercados y a la universalización del conocimiento. Se encuentra en un punto intermedio entre un enfoque positivista y un enfoque emergente. Además, desde una clasificación general se reconocen dos enfoques teóricos que desarrollan una visión distinta de la evaluación por competencias; la primera es una tradición teórica que mira la evaluación por competencias como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado y la segunda que entiende la evaluación por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

Pensar la evaluación por competencias, en el proceso de formación integral, es adoptar una nueva visión y actitud como docente, es decir, se trata de migrar de una mirada causal, coyuntural, artificial y totalmente accidental hacia la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistémico.

Beracoechea Hernández, A. García Reynaga R. y otros (2007) nos dicen que: "La evaluación por competencias se constituirá en el norte de los procesos educativos, como herramienta que ayuda en la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación". Además es una propuesta trabajada en otros países, que valoran el hacer y las acciones del ser humano en un contexto sociocultural y disciplinar específico. Aunque cuando se involucra el lenguaje en ese hacer y tiende a la formación, implica no solo el hacer del individuo sino también al ser. Un aspecto que consideran los autores, decisivo para alcanzar un mayor nivel en la evaluación por competencias es el trabajo metodológico que realizan los docentes, entendiéndolo como "el conjunto de actividades teóricas y prácticas encaminadas al perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje".

El trabajo metodológico ha de responder a objetivos individuales y grupales, ha de ser sistemático y creativo, que conlleve planificación, ejecución y seguimiento a partir del trabajo social e individual, sobre la base de un diagnóstico de potencialidades y dificultades, donde tengamos una gran variedad de estrategias de enseñanza y por tanto de evaluación, que permitan promover el desarrollo del mayor número de competencias y se integren las dimensiones social, cognitivo y emocional del ser.

La evaluación es una categoría didáctica, que acompaña a los objetivos, contenidos, métodos, medios, las formas de organización y su relación con el tiempo y el espacio que caracteriza un tema, una asignatura o un currículo. Desde la institución educativa, la enseñanza debe propiciar el análisis, la síntesis, la abstracción, la generalización a favor de la formación de un individuo autónomo y plantear un proceso de enseñanza y de aprendizaje que se centre en lo instructivo y en lo educativo. La concepción que se propone es un saber ser, un saber hacer, un saber aprender, un saber desaprender, un saber para el servicio que sea construido reflexivamente para la reproducción, la construcción, la producción y la convivencia.

Si las competencias tienen expresión en un hacer, fundamentado en un saber, la evaluación debe considerar no sólo lo que el estudiante sabe sino lo que hace con ese conocimiento en diferentes contextos. Evaluar su actuar en diferentes contextos a la luz del conocimiento, diseñar diferentes posibilidades de evaluación, con el fin de reflejar la diversidad de posibles contextos en los que se puede dar la ejecución. Las competencias no son observables por sí mismas, por lo tanto, hay que inferirlas a través de desempeños o acciones específicas. En cada contexto se pueden evaluar diferentes aspectos: Social, cultural, cognitivo, ético, estético, físico. Para abordar los contextos que le dan significado al hacer son:

- A través de situaciones concretas.
- Desde situaciones concretas, en contextos definidos:
  - ▶ Saberes.

- ▶ Habilidades.
- ▶ Valores
- ▶ Actitudes
- ▶ Motivación

Dicho de otra forma, la diferencia entre evaluar un concepto y evaluar una competencia es, una competencia puede requerir de la comprensión de varios conceptos para poder consolidarse, por lo tanto, el concepto se evalúa desde sus niveles de comprensión, esto es, desde la capacidad para comunicarse, argumentar y aplicar. Y la competencia académica se evalúa desde la capacidad de fundamentar un saber hacer en un contexto específico. Para evaluar una competencia. Primero, hay que definir indicadores de logro\* en el contexto de unas condiciones dadas y determinar que debe ser capaz de hacer el estudiante con todos o algunos de los conceptos aprendidos. Las ventajas de definir los de indicadores son que permite al docente, ir evaluando parcialmente la competencia y hacerle seguimiento permanente al nivel de comprensión de los conceptos que desarrollan la competencia. Segundo, determina situaciones problemáticas en contextos determinados, donde el estudiante requiere de la aplicación de todos los conceptos que fundamentan el desarrollo de la competencia. La situación problemática la interviene el estudiante resolviendo una serie de preguntas planteadas por el docente, a través de las cuales tiene que aplicar todos los conceptos que fundamentan el desarrollo de la competencia. Tercero y último, definir el medio de evaluación mediante un taller individual o colectivo, en el laboratorio, con un examen, un trabajo en la biblioteca y ante el grupo o ante el profesor, etc. es decir, sabe conceptos, principios, teorías, etc., sabe cómo usar conocimientos y muestra cómo lo haría. Todo esto, a través de una evaluación auténtica, portafolios, proyectos, análisis de simulaciones, role-playing, escalas de observación, evaluación tradicional, exámenes...

#### 2.4. Las competencias en la Educación Física.

La Educación Física, al centrar su acción educativa en la adquisición de una cultura corporal y en el desarrollo de la motricidad, pone en contacto al alumnado simultáneamente con el entorno físico, social y cultural. Si a ello añadimos que es un área que prioriza los contenidos actitudinales y procedimentales, no podemos poner en duda que constituye una materia privilegiada para contribuir a la adquisición de las C.B. del currículo.

La competencia social y ciudadana, podría ser una de las más favorecidas por la Educación Física, al proponer esta materia, situaciones educativas en las que el alumnado suele relacionarse entre sí de forma muy directa. En dichas situaciones el compromiso, la cooperación y afrontar los conflictos se convierten en los requerimientos más habituales. Una intervención educativa dirigida a valorar el diálogo y el respeto, resultará una aportación muy valiosa. Por otro lado, las actividades físicas colectivas exigen, casi siempre, una acción cooperativa orientada a alcanzar objetivos comunes. Dichas acciones no se llevarán a buen término si el alumnado no aprende a aceptar y practicar normas sociales y a comportarse de forma responsable y solidaria. Además, el aprendizaje del respeto y aceptación de las reglas en los juegos y actividades deportivas tiene mucho que ver con la comprensión de los códigos de conducta para la convivencia.

La segunda de las competencias básicas en las que incide especialmente la Educación Física es, la competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico, y lo hace desde dos puntos de vista. Por un lado, en los primeros años de vida el cuerpo y la motricidad constituyen un instrumento de exploración y descubrimiento del entorno físico. Por otro lado, esta competencia considera como ámbito propio el desarrollo de la capacidad y disposición para lograr una vida saludable en un entorno también saludable. La Educación Física escolar cada vez es más consciente de la necesidad de orientar sus actividades para que el alumnado reconozca los beneficios de la práctica física y adquiera hábitos de actividad física saludable que pueda mantener a lo largo de su vida. De esta manera, por ejemplo, en el currículo de Educación Física de la enseñanza obligatoria, el desarrollo de la condición física prioriza aquellos componentes dirigidos más hacia la salud que hacia el rendimiento, también, en las actividades físicas realizadas en la naturaleza y pretende concienciar al alumnado de la necesidad de respetar y conservar el entorno.

Por otra parte, la Educación Física ayuda a adquirir la competencia cultural y artística, ya que requiere tener habilidades perceptivas, sensibilidad y capacidad de emocionarse, por lo tanto el desarrollo de las capacidades perceptivo- motrices colaborará en este sentido. Por otro lado, decir que una de las finalidades de la Educación Física es hacer partícipe al alumnado de las manifestaciones culturales de la actividad física, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas y la danza. La Educación Física contribuye de forma directa a que el alumnado aprecie, comprenda y valore tales manifestaciones. Además, en el momento actual, en que en nuestras escuelas hay cada vez más niños y niñas extranjeros, tiene especial relevancia el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y expresivas de otras culturas, ya que este conocimiento facilita una actitud más abierta ante las aportaciones de estos compañeros y compañeras.

Queda atrás la época en la que la Educación Física utilizaba metodologías directivas en las que la repetición de movimientos estereotipados y la imitación del profesor como modelo, constituían las tareas más habituales. En la actualidad, la experimentación de nuevos movimientos, la resolución de problemas motores y la adaptación de habilidades a distintos medios, se consideran vías que permiten un mayor enriquecimiento de la motricidad. Es, por tanto, evidente que esta forma de actuación facilita la adquisición de la competencia de aprender a aprender en la medida en que el alumnado deberá elegir las vías de progreso del propio movimiento, partiendo del conocimiento de las propias posibilidades y estableciendo metas alcanzables que le den seguridad para seguir aprendiendo. También será importante la constancia y el esfuerzo en el progreso, los cuales constituyen elementos muy ligados a la actividad física y deportiva.

En un sentido similar, la capacidad del individuo de tomar sus propias decisiones en el ámbito de la motricidad será un componente más de la competencia de autonomía e iniciativa personal. Dicha competencia requiere el desarrollo de una serie de habilidades personales como la autonomía, la autoestima, la perseverancia, la responsabilidad y también aquellas habilidades necesarias para colaborar con los demás, como son el respeto y la capacidad de diálogo. Una Educación Física que apoye la organización de actividades físicas colectivas por parte del alumnado, que le anime a gestionar sus propios

aprendizajes y que le puede facilitar en gran manera la adquisición de esta competencia.

Aunque, la naturaleza vivencial y experimental de la Educación Física le aleje un tanto de la utilización de las nuevas tecnologías en las clases, no podemos descartar su utilización en otros momentos en los que el alumnado pueda acceder a informaciones que le ayuden a la planificación y organización de su propia actividad física. Debemos tener en cuenta que uno de los valores de esta disciplina es formar a los jóvenes para que perdure en ellos la práctica de la actividad física saludable a lo largo de la vida. De esta manera, pues, el área contribuirá a la competencia de tratamiento de la información y la competencia digital.

Por otro lado, y muy en relación con la capacidad de selección y tratamiento de la información que promueve esta competencia, la Educación Física debería potenciar la adquisición de criterios para valorar la multiplicidad de prácticas deportivas que se ofertan en la sociedad, así como dotar al alumnado de elementos de reflexión para poder filtrar los constantes mensajes referidos al cuerpo procedentes de los medios de comunicación, donde la difusión de determinados cánones actúa como factor distorsionador de la imagen corporal de la juventud.

Podemos comprender cómo la Educación Física tiene que ver con la competencia de comunicación lingüística si pensamos en la importante función reguladora que sobre la motricidad tiene el lenguaje verbal, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje de un nuevo movimiento. Por otro lado, en esta materia debería dedicarse especial atención a los procesos de negociación en las actividades físicas realizadas colectivamente, lo cual requiere saber escuchar, saber contrastar y tener en cuenta otras opiniones.

Finalmente, la Educación Física contribuye a la adquisición de la competencia matemática, puesto que difícilmente los niños y niñas llegarán a adquirir conceptos matemáticos y a iniciarse en la abstracción sin una exploración motriz del espacio que les rodea. Es en el espacio vivido, el espacio sensomotriz, donde se consolidan las relaciones topológicas. El espacio representativo resulta, en parte, por derivación del análisis de los datos perceptivos inmediatos y en él accedemos a las relaciones proyectivas y euclidianas.

Para que las anteriores intenciones se cumplan es importante, sin embargo, que las escuelas sean conscientes del potencial educador de la Educación Física y lleven a término un proyecto curricular acorde con las mismas. Si los profesores de la materia y el claustro en general no son sensibles a estas posibilidades educativas, la Educación Física corre el riesgo de ser una actividad realizada al margen del resto de áreas como, lamentablemente, tantas veces ocurre, todavía hoy, en nuestras escuelas.

## **2.5. La evaluación por competencias en la Educación Física.**

La evaluación constituye el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas, emprender procesos de investigación didáctica, generar dinámicas de formación permanente del profesorado y, en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum en la comunidad educativa.

Pero actualmente el tratamiento otorgado a la evaluación dentro del sistema educativo en general y en Educación Física en particular, está más cercano a una mera constatación de los progresos del alumno, reflejados en la "calificación", que la utilización de la misma como verdadero instrumento educativo.

La evaluación, referida al ámbito general de la educación específica de la Educación Física, es uno de los grandes elementos curriculares que más ha evolucionado en las últimas décadas, debido no sólo al obligado cambio que ha supuesto atender a otras finalidades educativas y contenidos surgidos con las diferentes reformas educativas, sino al desarrollo de nuevas tendencias educativas, con el empleo de otros instrumentos y estrategias para recoger y analizar los cambios del alumnado

#### **Clasificación de los instrumentos y procedimientos de medición:**

##### **A) Procedimientos de experimentación o rendimiento:**

- Test motores
- Pruebas funcionales
- Pruebas de ejecución
- Técnicas sociométricas
- Entrevistas y cuestionarios

##### **B) Procedimientos de observación sistemática:**

La medición va a ser el principal instrumento de evaluación, ya que su objetivo va a ser la recogida y recopilación de datos o información, siendo importante quién observa, ya que dos personas pueden tener distintas percepciones ante la misma conducta. Por lo tanto la observación sistemática debe de ser:

- Planificada: Con objetivos y criterios establecidos.
- Sistemática: Repartida a lo largo del periodo, contrastada.
- Completa: Abarca todos los factores que influyen en el aprendizaje.
- Concreta: Límites determinados y registrable con datos objetivos.

Para eso, debemos tener en cuenta; quién observa, si es el profesor, el alumno, o algún otro agente externo, qué observa, en este caso todos aquellos aspectos significativos relacionados con los objetivos, y cómo observa, todas aquellas técnicas y estrategias que utiliza.

Toda evaluación que se base en datos observados debe de cumplir; que sea más descriptivo que evaluativo, que sean cosas susceptibles de ser medidas y repartidas en categorías y ocuparse de comportamientos y acciones limitadas, más que conceptos amplios.

Para ello utilizamos diversos métodos:

- Registro de anécdotas.
- Procedimientos de apreciación.
- Procedimientos de verificación.

### 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.

#### 3.1. Objetivos de estudio.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, mi objeto de estudio se centra en observar, cómo la coevaluación puede mejorar el conocimiento y rendimiento de las competencias, a través de un contenido de Educación Física (el baseball).

- Averiguar si la coevaluación aumenta el conocimiento del baseball.
- Saber si la coevaluación ayuda a mejorar la colaboración en el juego del baseball.
- Identificar si la coevaluación desarrolla las habilidades del baseball.



Todos estos objetivos, apuntan a un mismo fin principal, que consiste en disponer de argumentos sólidos en favor de la coevaluación como recurso para mejorar las competencias en las clases de Educación Física. Por otro lado, también pone de manifiesto la necesidad de comprobar, si gracias a la coevaluación los alumnos son capaces de transmitirlo en otras áreas y aun más en su día a día.

#### 3.2 Diseños.

Este diseño metodológico previo a la acción, culmina con la planificación del trabajo de campo, y por tanto, con la exposición de los propósitos concretos de nuestra investigación, así como de las fases y las actividades previstas en cada una de ellas para su consecución.

Nuestro objeto de estudio, nos sitúa tras un diseño metodológico mixto, por un lado un componente cuantitativo, al recoger la frecuencia con la que los alumnos responden a las preguntas del cuestionario y otra cualitativa, donde hago una interpretación de los resultados.

Las principales características son:

- Analizar la realidad de forma subjetiva e inductiva.
- Comprender la naturaleza de los hechos desde donde suceden.
- Partir de una descripción contextual de los hechos, desde la subjetividad del investigador y participantes.
- Emplear métodos o diseños cualitativos.
- Dar más importancia al proceso.
- Analizar datos textuales mediante procedimientos de análisis.
- No generalizar los resultados.
- Usar entrevista, diarios, informes, notas de campo...

Además, por su correspondencia con el objeto de estudio he optado porque la investigación adopte el formato de un estudio de casos como método de investigación, que se caracteriza por ser una estrategia de investigación muy conveniente para estudiar en un espacio corto de tiempo, aquellas situaciones problemáticas o no, que emergen de las interrelaciones que se producen entre los miembros de una comunidad educativa, en este sentido este método se refiere a:

*“La forma más pertinente y natural de las investigaciones ideográficas realizadas desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero potencial yace en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (Latorre y otros).*

Es cierto que el estudio de casos dificulta la generalización de los resultados, pero no podemos obviar que:

*“El objetivo de la investigación educativa no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable (...) sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en toda situación educativa; la transformación de sus conocimientos pedagógicos no será útil ni relevante a menos que se incorpore el pensamiento y la acción de los agentes, de los profesores y de los alumnos” (Pérez Gómez).*

Dicho todo esto puedo decir que la tipología de nuestro caso se corresponde con el estudio de casos únicos e interpretativos, ya que me centro en una propuesta concreta de enseñanza aprendizaje, la coevaluación en la U.D. de baseball.

### 3.3 Técnicas e instrumentos para la obtención de la información.

En consonancia con el procedimiento, presentaré y justificaré las técnicas e instrumentos que han posibilitado la recogida de datos. Y describiré los principales criterios de rigor adoptados para mostrar la pertinencia de los instrumentos empleados y dar crédito a los resultados obtenidos a través de ellos. Los instrumentos que he utilizado son la observación, el cuestionario y cada alumno tiene que evaluar a sus compañeros en los diferentes criterios señalados en la tabla.

### 3.3.1 Observación de los alumnos.

En cuanto a la observación, puede considerarse como un proceso cuyo fin primordial es analizar el comportamiento de uno o más individuos, en el aula o en cualquier otro contexto propio del marco escolar (Anguera, 1988, 1991). Todo ello nos lleva a entenderla como método o como técnica para la recogida de datos. Considerada como método, la observación se convierte en un proceso sistemático erigido a partir de las fases que definen el método científico; delimitación del problema, recogida y análisis de datos e interpretación de los resultados. En cambio, si se concibe como técnica de investigación, entonces ésta permite complementar la información obtenida por otras técnicas. De este modo, la observación se subordina a los dictados de un método concreto de investigación, con sus implicaciones epistemológicas y metodológicas pertinentes. En ambos casos, como método o como técnica, observar exige un cierto grado de sistematización, rigor y formación del observador u observadores. En mi investigación la he utilizado para observar a los 50 alumnos mientras practicaban el Baseball, en un principio de forma directa durante las clases y luego mediante las grabaciones. Y lo que he observado lo he recogido en una plantilla con diferentes ítems y dos alternativas, donde ponía una cruz en sí, si observaba las conductas, o en no, si no las observaba.

PLANTILLA: OBSERVAR SI SE REALIZA O NO LA CONDUCTA		
	SI	NO
¿Se implican más en las tareas?		
¿Rellenan las fichas de evaluación?		
¿Colaboran en el juego?		
¿Mejoran en las habilidades específicas del baseball?		
¿Se les ve más motivados?		
¿Aprenden a valorar a sus compañeros?		
¿Corrigen las acciones de los compañeros?		
¿Se sienten a gusto que les valore un compañero?		
¿Aceptan la valoración de los iguales?		
¿Se preocupan por saber más que sus iguales?		

### 3.3.2. Cuestionario a los alumnos.

En cuanto al cuestionario, nos interesará destacar, cuáles son sus fundamentos teóricos y prácticos básicos. Es decir, en qué consisten, que implicaciones metodológicas traen consigo, que tipo de datos obtenemos gracias a ellas y, finalmente, qué aspectos debemos tener en cuenta para su aplicación. El cuestionario, es una técnica directa de obtención de datos. Gracias a las preguntas, el alumno expresa sus creencias, pensamientos y opiniones con respecto a un hecho o fenómeno, mientras que el profesor obtiene información relevante con respecto al objeto de estudio y a los objetivos de la investigación.

Por otra parte, al añadir una perspectiva interna que ayuda a comprender los componentes o el sentido de una acción determinada, los cuestionarios pueden considerarse como una técnica complementaria a la observación (Del Rincón y otros, 1995). En efecto, gracias a ellos, es posible acceder a aquellos aspectos de la realidad, difíciles o imposibles de observar; sentimientos, emociones u opiniones sobre los hechos que ya han ocurrido. El cuestionario que utilizo, está compuesto

por 9 preguntas dirigidas con respuesta abiertas, y para su análisis las he separado en dimensiones (3 cuestiones para cada dimensión), donde se recoge la opinión que tienen los alumnos sobre la coevaluación.

**Cuestionario a los alumnos:**

**Dimensión a):** Averiguar si con la coevaluación aumenta el conocimiento del baseball

1. ¿Pensas que la coevaluación ayuda a conocer las reglas del baseball?
2. ¿Has aprendido más con la coevaluación?
3. ¿Conoces más el deporte del baseball gracias a la coevaluación?

**Dimensión b):** Saber si la coevaluación ayuda a mejorar la colaboración en el juego del baseball

1. ¿Pensas que la coevaluación te ha servido para ayudar a tus compañeros?
2. ¿Has aprendido algo de tus compañeros?
3. ¿Has enseñado a tus compañeros?

**Dimensión c):** Identificar si la coevaluación desarrolla las habilidades del baseball

1. ¿Crees que juegas mejor al baseball gracias a la coevaluación?
2. ¿Crees que los demás juegos predeportivos deberían utilizar la coevaluación para practicarlos mejor?
3. ¿Te sientes más habilidoso cuando juegas al baseball gracias a la coevaluación?

### 3.4. Medidas de credibilidad.

La credibilidad de una investigación se valora en función de la fiabilidad y validez de los instrumentos empleados, y de la calidad de los datos que se obtienen, según Guba (1989), independientemente de la naturaleza de una investigación o de la metodología que lleve a cabo, el rigor científico debe erigirse sobre la base de estas cuatro dimensiones o enfoques; veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	INVESTIGACIÓN POSITIVISTA	INVESTIGACIÓN NATURALISTA
VERACIDAD	VALIDEZ INTERNA	CREDIBILIDAD
APLICABILIDAD	VALIDEZ EXTERNA	TRANSFERIBILIDAD
CONSISTENCIA	FIABILIDAD	DEPENDENCIA
NEUTRALIDAD	OBJETIVIDAD	CONFIRMABILIDAD

Una vez abordados los criterios de credibilidad, es el momento de detallar como éstos han sido tenidos en cuenta en nuestra investigación. Al tratarse de una investigación de carácter naturalista o interpretativo, la búsqueda de rigor se ha procurado conseguir por mediación de las estrategias, que ilustro en la siguiente figura:

Credibilidad	Observación persistente, entrevistas inmediatas
Transferencia	Descripción del contexto
Dependencia	Integración metodológica, recogida y análisis de los resultados
Confirmación	Pluralidad instrumental, saturación.

**VERACIDAD  
DE LOS  
RESULTADOS**



### 3.5. Participantes.

La presente Unidad Didáctica (UD), se llevó a cabo en el CP Jaume I de Puzol, en el nivel de 6 de primaria y con 2 grupos-clase de 25 alumnos/as cada uno, el nivel socioeconómico de este alumnado es de tipo medio, y en los grupos el 25% era de nacionalidad extranjera. Se planteó la necesidad de introducir un deporte que no fuera tradicional, alcanzando una mayor igualdad de oportunidades; incrementando las expectativas del sexo femenino para aceptar, asumir y solicitar roles de liderazgo, para ampliar la oferta formativa y también dar a conocer nuevas posibilidades de actividad física para su utilización en el tiempo de ocio. La evaluación de la U.D. se realizará mediante el análisis de las reflexiones grupales realizadas tras cada sesión, en el momento de la puesta en común o asamblea final, donde cada alumno evaluará a sus compañeros reflejándolo en una tabla que hemos elaborado en clase.

Al tratarse de un deporte colectivo se pretende, por un lado, fomentar todas las competencias señaladas en el Decreto Curricular, pero que además se convierta en una actividad apta para todos/as, no discriminatoria y en la que se requiere un clima de trabajo en equipo y de cooperación imprescindible

### 3.6 Procedimiento.

En mi trabajo de campo, empecé realizando una unidad didáctica de un deporte colectivo, el hockey, con una evaluación tradicional, observando aquellos aspectos que creía que iba a poder mejorar con la puesta en marcha de una unidad didáctica de las mismas características que la otra, pero con otro deporte colectivo, el baseball, donde la evaluación la realicen los alumnos. En la unidad didáctica de baseball se desarrollan las diferentes competencias básicas que la legislación actual nos marca, unos objetivos didácticos y unos contenidos. Además, he elegido a unos alumnos que van a ser los que van a evaluar al resto de compañeros, esta elección la hemos hecho entre todos, casi todos han coincidido que los que evalúen sean chicos, buenos en clases de Educación Física y normalmente líderes. Han sido elegidos por votación y en secreto, teniendo en cuenta los criterios que hemos sacado en común con los alumnos. Cada equipo tiene un jugador que será el que haga de compañero capaz y que evaluará al otro equipo. Además, todos van a evaluar a su compañero de equipo. A continuación explico cómo evaluo cualquier unidad didáctica.

En primer lugar, realizo una evaluación inicial o diagnóstica, ya que considero que esta primera evaluación es importante, porque nos permitirá ir determinando las posibilidades, así como las necesidades concretas, de nuestro alumnado con respecto a los contenidos a desarrollar. Ahora bien, planteamos esta evaluación inicial en 2 vertientes, una conceptual (con una serie de preguntas) y otra procesual (mediante unas actividades previas sobre el contenido).

Evaluación inicial
1. ¿Conoces el deporte del Baseball?
2. ¿Cómo se consiguen puntos en un partido?
3. ¿Cómo se eliminan a los bateadores?
4. ¿Cuántas oportunidades tengo para batear?
5. ¿Qué es el diamante?

En segundo lugar, realizo una valoración formativa o procesual, en la que mi planteamiento parte de la base de que la evaluación debe ser un instrumento que nos permita seguir formando a nuestro alumnado, pero para que esto ocurra debe dejar de ser un mero proceso de calificación, para pasar a ser un elemento educativo e instructivo, como cualquier otra actividad que se hace a lo largo de una unidad didáctica; para ello necesitamos utilizar procesos de evaluación que aporten información al alumnado, no sólo al docente, por lo que una auténtica evaluación debe reflejar la vida real y además realizarse en un contexto realista; por ello, planteo como dije anteriormente una evaluación formativa bajo dos aspectos fundamentales:

- **Informal oral:** A través del cuestionamiento directo al alumnado, a lo largo de todas las sesiones de la unidad y que servirá para que reflexione sobre los contenidos que se estén tratando, usando lo visto en actividades anteriores para ir construyendo su propio conocimiento con las nuevas aportaciones por parte de los demás compañeros/as o míos.
- **Coevaluación:** A lo largo de diferentes sesiones de la UD, utilizo una hoja de observación diseñada por mí (ver figura 3) por lo que tan sólo quiero aclarar que se utiliza para la evaluación del rendimiento del alumnado en un contexto de juego práctico y real que es donde pretendo que “demuestre” lo aprendido a lo largo de la UD, no en “situaciones-examen” artificiales y alejadas de la práctica de juego real.

Figura 3. Lista de control.

U.D.: juguemos a ser jugadores de baseball			
ALUMNO/A: _____		ALUMNO/A (observada/o) _____	
SESIÓN	OBSERVACIÓN DE BASEBALL	SI REALIZA	NO REALIZA

	EJECUCIÓN	SIEMPRE	A VECES	ALGUNA VEZ	NUNCA
1	Recepiona correctamente la pelota				
2	Realiza correctamente el Fly				
2	Realiza correctamente el Trolling				
3	Da una trayectoria correcta en los lanzamientos				
3	Imprime una trayectoria correcta en los pases				
3	Golpea la pelota				
	<b>TOMA DE DECISIONES</b>				
2	Es capaz de decidir correctamente a que base correr.				
2	Se comunica con los compañeros durante las acciones de juego.				
3	Se sitúa en los lugares adecuados para poder pasar, recibir o interceptar la pelota				
3	Cuando es eliminado, respeta la norma de juego establecida				

HOJA GRUPAL				
ALUMNO (CAPAZ) _____ GRUPO A OBSEVAR(alumno) _____				
EJECUCIÓN	SIEMPRE	A VECES	ALGUNA VEZ	NUNCA
Recepiona correctamente la pelota				
Realiza correctamente el Fly				
Realiza correctamente el				

Rolling				
Da una trayectoria correcta en los lanzamientos				
Realiza una trayectoria correcta en los pases				
Golpea la pelota				
<b>TOMA DE DECISIONES</b>				
Es capaz de decidir correctamente a que base correr.				
Se comunica con los compañeros durante las acciones de juego.				
Se sitúa en los lugares adecuados para poder pasar, recibir o interceptar la pelota				
Cuando es eliminado, respeta la norma de juego establecida				

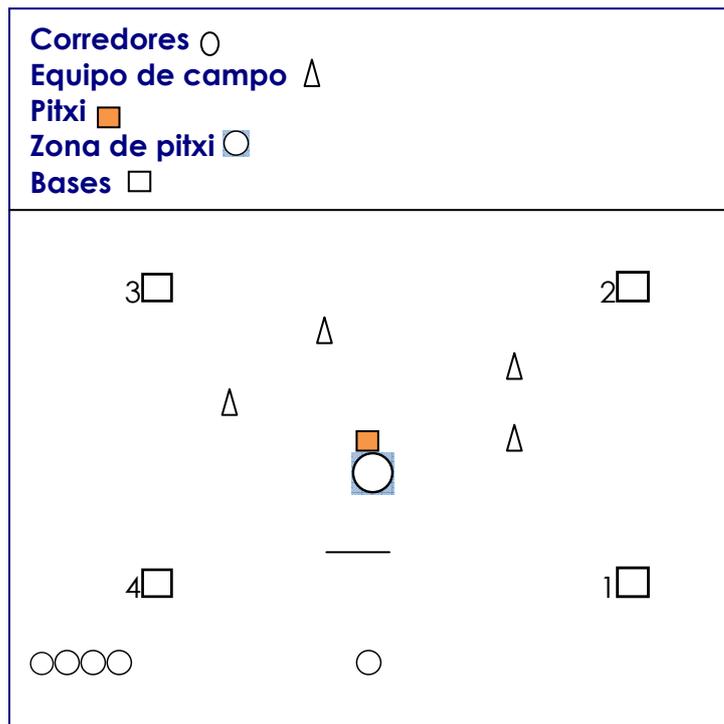
Y por último, una evaluación final, que sirve para motivar al alumnado, donde se crea un aspecto de competitividad, que no tengo presente para la evaluación, donde cada alumno demuestra lo que ha aprendido e intenta superarse.

#### 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

##### 4.1. Presentación de la coevaluación en el baseball.

Normalmente el concepto de coevaluación se utiliza para referirse a la evaluación entre pares o iguales, y una vez más, suele limitarse a la evaluación entre alumnos. Habitualmente se refieren a tareas individuales, pero desde el mismo momento en que en nuestras clases trabajamos con actividades en grupos más o menos numerosos, los procesos de coevaluación también pueden y deben ser grupales. Por eso he creído oportuno llevar este tipo de evaluación con este juego predeportivo, el baseball.

El baseball, es un juego de cancha compartida donde juegan dos equipos enfrentados, un equipo es el encargado de golpear la pelota con un bate, que es lanzada por un jugador del otro equipo, lo más lejos posible y seguidamente debe de correr por las bases. El otro equipo, debe coger la pelota y conseguir que los que están corriendo dejen de hacerlo, esto lo logran llevando la pelota a una de las bases exteriores o a la base central. Descripción gráfica.



#### 4.2. Planificación y organización del trabajo empírico.

El trabajo de investigación se ha estructurado en torno a las siguientes fases que quedan reflejadas en el siguiente gráfico.



Observando esta ilustración, es fácil deducir que la investigación se pone en marcha con un periodo de reflexión. Asimismo, tras este momento reflexivo se suceden el resto de las fases que posibilitan las indagaciones, la figura también pone en evidencia que entre ellas existe algo de jerarquía. Para empezar, el tema viene dado por el curso, pero vemos que este se va haciendo amplio según se va desarrollando, una vez centrado el trabajo la pirámide se invierte y se va haciendo cada vez más pequeña, ya que este trabajo busca algo concreto definiéndose. Todo ello, hasta llegar al vértice que indica que estaremos hallando los resultados de nuestros objetivos propuestos, y por último, podemos observar una nueva pirámide que se abre con líneas discontinuas (abiertas), ya que los resultados nos van a decir si la hipótesis planteada es correcta o no, y nos va a proponer nuevas hipótesis a investigar, por eso está sin delimitar. Aun así la investigación tiene un carácter deductivo e inductivo que ha provocado que, en algunas fases, el desarrollo de las mismas haya sido sincrónico e interdependiente. Un ejemplo claro de ello lo constituye la fase dedicada a construir el marco teórico de nuestra investigación, que fue elaborada a medida que la investigación avanzaba.

Por otra parte, la concreción de todas estas fases, también requería determinar una duración mínima, el planteamiento de ciertos objetivos terminales y la previsión de acciones de carácter metodológico. Con la intención de hacer más comprensible el proceso que vamos a describir detallaré los aspectos señalados.

1. Fase de preparación: Revisar la bibliografía relacionada con el tema y objeto de estudio, explicitar las ideas y experiencias previas, definir de forma provisional el objeto de estudio, e identificar el tema y el objeto de la investigación.

2. Estudio piloto: Redactar los objetivos provisionales de investigación, describir el contexto, diseñar la unidad didáctica, registrar en vídeo las sesiones y evaluaciones de la UD de hockey, preparar la UD de baseball y definir los objetivos generales, seleccionar y describir el lugar donde se desarrollará la investigación, adecuar los objetivos, los contenidos y las tareas a la etapa en la que se aplica.

3. Definición del objeto de estudio: Análisis y síntesis bibliográfica, identificar y definir el sistema de categorías, explicitar el método y los objetivos de la investigación, construir los instrumentos para la recogida de datos, identificar el problema de investigación, definir el objeto de estudio y diseñar el trabajo empírico.

4. Trabajo de campo: Se desarrolló al final del curso 2009. Donde me dediqué a grabar en video todas las sesiones, centrando el interés en los aspectos de la coevaluación, y luego pasé el cuestionario a los alumnos.

5. Análisis de los resultados y obtención de conclusiones: Reducir los datos obtenidos por medio del sistema de categorías, diseñado para observar sistemáticamente las tareas registradas en vídeo, y de los cuestionarios realizados a los alumnos.

Todo ello debía proporcionarnos argumentos sólidos para poder establecer conclusiones significativas. Para ello se pretendía que los resultados obtenidos fuesen contrastados con los objetivos de la investigación y los supuestos teóricos relativos al objeto de nuestro estudio.

Todas estas fases han sido importantes como punto de partida y referencia, ya que permitieron pautar el desarrollo de la investigación que explicamos a continuación.

## **5. ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS Y RESULTADOS.**

La puesta en marcha de la UD ha generado un volumen considerable y variado de datos. Pero el propósito de este apartado es presentar aquellos que, del modo más inteligible posible, nos permiten obtener resultados significativos con respecto a nuestro objeto de estudio. Con esta intención, el paso previo es explicar el proceso, a través del cual hemos tratado los datos obtenidos, según su naturaleza cualitativa.

En correspondencia con el enfoque metodológico, y según los objetivos descritos en el primer apartado de este capítulo, lo más lógico es que nuestros datos sean de naturaleza diversa. Al respecto, al pretender una descripción y una comprensión global del caso estudiado, conviene primero destacar que hemos optado por analizar los datos recabados atendiendo a las estrategias de integración. En la metodología de investigación existen tres estrategias generales de integración: la complementación, la combinación y la triangulación. La primera de ellas, la complementación, parte de dos perspectivas diferentes de la realidad estudiada con la intención de enriquecer la comprensión de los hechos. La estrategia de combinación, se basa en la idea que los resultados obtenidos por un método posibilita la aplicación de otro, es decir, que permite incrementar la calidad de los resultados obtenidos a través de este último. Finalmente, la estrategia de triangulación, pretende la observación de un mismo hecho pero a través de métodos distintos. Por tanto, su finalidad principal es la de incrementar la veracidad de los resultados obtenidos. En este sentido, el resultado del análisis proporcionará perspectivas diferentes del fenómeno estudiado, que nos ayudarán a comprender aquellos aspectos que fomenten que la coevaluación es más enriquecedora que la evaluación tradicional.

Como puede observarse; los datos recogidos por medio de los instrumentos de nuestra investigación serán tratados desde una perspectiva descriptiva, tan sólo pretendo explicar los resultados computando la frecuencia con la que las categorías del objeto de estudio han sido observadas o aparecen en los cuestionarios. Como consecuencia de ello, surge una primera batería de resultados que deben permitir comprender el sentido y el significado de los aspectos más importantes de la coevaluación.

Teniendo en cuenta la perspectiva descriptiva se basa en el cálculo de los índices descriptivos, estos índices parten de:

- La frecuencia de las categorías computadas tras el análisis sistemático de los aspectos de la coevaluación del baseball.
- La frecuencia con la que las categorías del objeto de estudio aparecen en los cuestionarios.

Por tanto, una recapitulación comentada de los resultados obtenidos teniendo en cuenta el cuestionario pasado y la puesta en común, nos ha permitido constatar que:

<b>Tabla. 1 Averiguar si con la coevaluación aumenta el conocimiento del baseball</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>No se</b>
¿Piensas que la coevaluación ayuda a conocer las reglas del baseball?	35	10	5
¿Has aprendido más aspectos técnicos y tácticos sobre el baseball con la coevaluación?	38	5	7
¿Conoces más el deporte del baseball gracias a la coevaluación?	30	15	5

<b>Tabla. 2 Saber si la coevaluación favorece la cooperación y la colaboración en el juego del baseball</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>No se</b>
¿Piensas que la coevaluación te ha servido para ayudar a tus compañeros?	45	0	5
¿Has aprendido a colaborar con tus compañeros?	28	16	6
¿Has enseñado a tus compañeros?	32	8	10
<b>Tabla. 3 Identificar si la coevaluación desarrolla las habilidades del baseball</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>No se</b>
¿Crees que juegas mejor al baseball gracias a la coevaluación?	33	7	10
¿Crees que los demás juegos predeportivos deberían utilizar la coevaluación para practicarlos mejor?	40	5	5
¿Te sientes más habilidoso cuando juegas al baseball gracias a la coevaluación?	25	15	10

En cuanto al objetivo de averiguar si con la coevaluación aumenta el conocimiento del baseball, podemos observar que la mayoría de alumnos piensan que sí. Por ejemplo, a la pregunta de que si conocen las reglas de baseball gracias a la coevaluación, 35 alumnos piensan que sí, 10 que no y 5 no lo saben. Sobre la pregunta de que si han aprendido más aspectos técnicos y tácticos del baseball, gracias a la coevaluación 38 alumnos dice que sí, 5 que no y 7 que no saben, y a la pregunta de que si conocen más el deporte del baseball con la coevaluación 30 contestan que sí, 15 que no y el resto 5 responden que no saben. Es decir, que la mayoría de alumnos están a favor de utilizar la coevaluación para aumentar el conocimiento de cualquier contenido.

Por otro lado, tenemos el objetivo de que si la coevaluación favorece la colaboración y la cooperación en el baseball, según este objetivo a los alumnos se les plantea unas cuestiones, a la primera, piensas que la coevaluación te ha servido para ayudar a tus compañeros, los alumnos a contestado 45 que sí, 0 que no y 5 que no saben. A la segunda pregunta sobre si has aprendido a colaborar con tus compañeros 28 alumnos dicen que sí, 16 que no y 6 que no saben. Y sobre la última cuestión, has enseñado a tus compañeros, 32 alumnos dicen que sí, 8 que no y 10 que no saben. Con esto, podemos decir que la mayoría de alumnos piensan que la coevaluación es importante para desarrollar los aspectos de colaboración y cooperación.

Por último, al objetivo de que si la coevaluación favorece al desarrollo de las habilidades específicas del baseball, a nivel procedimental, ha generado unas cuestiones como; juegas mejor con la coevaluación, 33 alumnos nos dicen que sí, 7 que no y 10 que no lo saben, sobre la cuestión, deberíamos utilizar la coevaluación en otros deportes, los niños a contestado 40 que sí, 5 que no y 5 que no saben. Y sobre la última pregunta si se sienten más habilidosos utilizando la coevaluación, 25 niños dicen que sí, 15 que no, y 5 que no saben.

## **6. CONCLUSIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN.**

La principal conclusión es que la coevaluación es posible en primaria, incluso con alumnado de poca edad. El único inconveniente es lo largo que resulta el proceso hasta que el alumnado consigue valorar a sus compañeros de forma honesta y dialogada. Los primeros meses que los alumnos tenían que tomar conciencia de esto fueron muy duros, ya que apenas veía avances y en muchos momentos tenía la sensación de perder el tiempo. Poco a poco, el alumnado se vuelve dialogante, le interesa la clase y va mostrando una implicación y un interés progresivo por ella, lo que provoca una motivación extra para dar clase. Es muy importante creer en ello y no darse por vencido, además de ser consciente de que todo cambio educativo es lento y difícil, y que requiere paciencia y persistencia.

La primera complicación con la que se encuentra el alumnado es la situación de tener que evaluar a los compañeros, esta situación les resulta extraña, aunque la mayoría muestra interés y lo realiza correctamente. Dicha dificultad se refleja en que no son todo lo objetivo que cabría esperar, sino que también les influyen otros aspectos como afinidad y amistades/enemistades. Suelen consultar con el compañer@ las valoraciones que poner a los demás, lo que denota cierta falta de madurez y de criterio para realizar la valoración de sus compañeros y suelen darse valoraciones muy buenas entre los miembros del mismo grupo y a veces muy bajas a los de otros grupos con los que rivalizan.

Uno de los aspectos que he podido observar es la implicación y participación del alumnado en los procesos de aprendizaje, suelen ayudar a que se produzcan mejores aprendizajes. En muchos casos porque la utilización cotidiana, continúa y formativa de los propios instrumentos de evaluación facilita el que el alumnado tome conciencia y asuma los aspectos fundamentales de los contenidos de aprendizaje propuestos.

Por otra parte, la participación del alumnado en el proceso de evaluación suele estar muy relacionada con procesos de evaluación claramente formativos, cuya finalidad principal es buscar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar. En este sentido, la puesta en práctica de instrumentos en la coevaluación permite disponer de una información más clara y continua de los procesos de aprendizaje que están teniendo lugar, así como de las decisiones que hay que tomar para que mejoren.

Además gracias a este tipo de evaluación tanto el alumnado como el profesorado toman conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo, de una propuesta, de una práctica educativa y da información de cómo mejorar de forma más directa o, al menos, ayudar a tomar decisiones para intentar mejorarla. En este

sentido, los procesos de coevaluación pueden ayudar a centrar la atención en aprender a valorar la calidad de un trabajo y su posible mejora.

Otro aspecto que he podido observar, es que gracias a la coevaluación podemos avanzar hacia la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática, ya que esta requiere de dar responsabilidad y favorecer la implicación del alumnado, y dársela en todos los ámbitos. Esto nos lleva a una concepción del aprendizaje como voluntad y responsabilidad compartida.

También decir que la coevaluación es una estrategia didáctica fundamental en el proceso educativo. En la mayoría de los casos, la implicación sistemática del alumnado en este tipo de proceso está directamente relacionada con la adquisición de las habilidades y recursos que se requieren para aprender a hacer las cosas de un modo cada vez más autónomo, entendiendo que la educación debe ir orientada a la formación de ciudadanos libres, autónomos y críticos.

Una de las ventajas que proporciona la coevaluación es la implicación de todo el alumnado (incluidos a los que les gusta menos la Educación Física; esto está fuertemente relacionado con la mejora del autoconcepto y el nivel de competencia, además de hacerse conscientes de que el error no es un problema cuando existe la posibilidad de reflexionar sobre él para tratar de evitarlo y/o superarlo.

Las mayores dificultades se les presentan cuando tienen que observar y a la vez ir poniendo sus valoraciones, aunque a veces si lo hacen, pero otras, observan primero la composición final y luego rellenan la tabla. Por otra parte, muestran ciertas dificultades para valorar algunos de los puntos de la tabla.

Todas estas situaciones generan mucha información al profesorado, en cuanto a las relaciones que se dan en el grupo-clase, también sobre muchos diálogos entre el alumnado sobre la práctica y los contenidos que están desarrollando los alumnos/as, de modo que ayuda a reforzar el aprendizaje. En todo caso es una experiencia educativa a la que no suelen estar acostumbrados y que, en si misma, puede ser muy enriquecedora.

Otro aspecto a destacar es que hay que aclarar que la inmensa mayoría del alumnado es justo y responsable cuando se desarrollan procesos de coevaluación; incluso en numerosos casos resultan ser más exigentes que el profesorado.

Para concluir, me gustaría animar para que se continúe avanzando hacia formas más educativas, democráticas y formativas de practicar la evaluación en nuestra materia. Al menos, deberíamos intentarlo, de una forma organizada y sistemática, y contrastar los resultados que se obtengan con los que obtenemos con sistemas más tradicionales.

Con esta investigación he podido observar que de forma general la coevaluación es un recurso importante en las clases de Educación Física, pero me gustaría saber si podemos ir un poco más allá, por lo que mi próxima investigación

se dedicará a observar si los alumnos de primaria pueden llevar a cabo una autoevaluación y si esta sirve para enriquecerles.

## **7. BIBLIOGRAFIA.**

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2001) "Programación por Competencias. Formación y Práctica" UNED Madrid

Castillo Arredondo Santiago y Cabrerizo Diago Jesús (2000) "Evaluación Educativa y Promoción Escolar" UNED Madrid

Castillo Arredondo Santiago (2000) "La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y Secundaria" UNED Madrid

Díaz Barahona, J (2008), "El Desarrollo de las Competencias Básicas a través de la Educación Física".

Jorba, J. y Sanmartín, N. (1993) "La función pedagógica de la evaluación". En Aula 20 (20-30) Monográfico "La evaluación en el proceso de Enseñanza-aprendizaje". Ed. Graó. Barcelona.

López Pastor, VM. (2000) "Buscando una evaluación formativa en educación física". Revista Apunts, nº62 (16-26). Ed. INEFC. Barcelona.

López Pastor, VM.; González Pascual, M.; Barba Martín, JJ. (2005) "La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida". En Rev. Tándem. Didáctica de la Educación Física, nº 17 (21-37). Ed. Graó. Barcelona.

Molina, J.P. Antolín, L (2007). "Las Competencias Básicas en Educación Físicas: una Valoración Crítica, Cultura, Ciencia y Deporte" ed.

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 de 3 de mayo.

El proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2005). Definición y Selección de Competencias

## **8. RECURSOS INFORMATIVOS**

<http://www20.gencat.cat/portal/educación/menuitem>.

<http://www.lascompetenciasbasicas.wordpress.com/>

<http://www.competenciasbasicas.educacep.com/>

<http://www.portal/educa/congreso/competenciasbasicas/index.html>

<http://www.evaluacióncompetenciasbasicas.educacep.com/>

<http://www.evaluacioncompartida.educacep.com/>

<http://www.lacoevaluacioneducacionfisica.com/>

<http://sites.google.com/site/comparteeducacionvial/>

[http://www.concejoeducativo.org/article.php?id\\_article=89](http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=89)

<http://www.telefonica.net/web2/elidiabolo/documentos/recursos.htm>

<http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/>

<http://www.agae.es/include/files/profesorado/complementos/acuerdo.pdf>

<http://www.educacion.es/portada.html>

<http://profesorinteractivo.blogia.com/temas/profesor-interactivo.php>

[http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina\\_revision\\_curricular/Documentos/evaluacion\\_por\\_competencias.pdf](http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina_revision_curricular/Documentos/evaluacion_por_competencias.pdf)

[http://216.75.15.111/~cognicion/index.php?option=com\\_content&task=view&id=77&Itemid=5](http://216.75.15.111/~cognicion/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=5)

**Fecha de recepción: 29/09/2010**

**Fecha de aceptación: 1/12/2010**

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

## UNIDAD DIDÁCTICA BILINGÜE EN ALEMÁN: FECHTSPOORT MIT VIELFÄLTIGEM MATERIAL.

**Manuel Rodríguez Abreu**

Licenciado en ciencias de la actividad física y del deporte. Universidad de Extremadura. (España).

Email: [manuelrodriguezabreu@hotmail.com](mailto:manuelrodriguezabreu@hotmail.com)

**Caroline Kuczera.**

Sportwissenschaft. Deutsche Sporthochschule Köln. (Alemania).

Email: [Caroline\\_kuczera@web.de](mailto:Caroline_kuczera@web.de)

### RESUMEN

La siguiente unidad didáctica bilingüe dirigida a 4º de la ESO tiene como objetivo primordial la formación interdisciplinar del alumno, utilizando el idioma alemán para la enseñanza de materias no lingüísticas, como es en nuestro caso la Educación Física. La elección del alemán como vehículo conductor de esta propuesta bilingüe se basa en que la antigua “escuela alemana de esgrima” jugó un papel trascendental en el desarrollo de este deporte, de la mano del maestro Johannes Liechtenauer.

Mediante este planteamiento se abordan los contenidos de juegos y deportes aprovechando la coyuntura de que es el único deporte olímpico de origen español. Además se hace especial hincapié en la unidad didáctica en la atención a la diversidad, en la utilización de materiales alternativos asequibles a cualquier alumno, así como a la contribución a 6 competencias básicas.

### PALABRAS CLAVE

Unidad didáctica, Bilingüismo, Esgrima, TIC, Material alternativo.

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La esgrima es un deporte desconocido para la gran mayoría de los alumnos a pesar de ser el único deporte olímpico de origen español. Mediante esta propuesta didáctica vamos a tratar de una manera sencilla el contenido de la esgrima, haciendo uso de material alternativo asequible para cualquier alumno.

La justificación de la inclusión del alemán como vehículo conductor de aprendizajes en esta unidad didáctica bilingüe, se basa en la importancia que tuvo en el desarrollo de este deporte la antigua “escuela alemana de esgrima” cuyo máximo representante fue el maestro Johannes Liechtenauer. La motivación que genera en el alumnado una unidad didáctica en la que se utiliza un vocabulario en un idioma extranjero, se incrementa al contextualizar históricamente a la esgrima y cediendo el protagonismo que tuvo el país centroeuropeo en el desarrollo y la difusión de este deporte. Mediante este acercamiento a la historia deportiva del país germano, los alumnos se interesarán por conocer más sobre la cultura alemana facilitando la inmersión lingüística que pretende esta propuesta didáctica.

Sería ideal establecer en esta unidad didáctica una relación interdisciplinar entre la asignatura de Historia y Educación Física, ya que con la ayuda del profesor de dicha asignatura podríamos realizar un trabajo al unísono ahondando en la figura de Liechtenauer, y en importancia de Alemania en el desarrollo del deporte contemporáneo de esta manera se incrementaría significativamente el calado de la inmersión lingüística en nuestros alumnos. Es aconsejable que el profesor de educación física tenga un nivel intermedio-alto de alemán, para que sirva de ejemplo a los alumnos a la hora de los intercambios comunicativos, además el docente abogará por el uso durante las sesiones de la terminología recogida en el Anexo I.

*Johannes Liechtenauer* fue un instructor de esgrima alemán durante el siglo XIV. Probablemente nació a mediados de 1300 en Mittelfranken (Franconia). Lo poco que se conoce sobre su persona está preservado, junto a sus enseñanzas, en el código llamado *MS 3227a* y en los posteriores escritos de los estudiantes de su propia escuela.

Los versos del Gran Maestro Liechtenauer, fueron transcritos por primera vez en el año 1389 por el clérigo y maestro de armas Hanko Döbringer. Estos representan la muestra más antigua de un sistema de esgrima íntegro para el espadón. Las lecciones de Liechtenauer tratan sobre elementos importantes como, ganar y mantener la iniciativa, prevalecer de manera ofensiva, así como luchar manteniendo contacto con la espada del adversario previniendo que éste logre infundir su control.

Según el Dr. Sydney Anglo: “el de Johann Liechtenauer es un trabajo seminal en la historia de la esgrima. El maestro alemán del siglo XIV poseía una comprensión profunda de este arte, entendía como los hombres combatían, al tiempo que fue capaz no sólo de derivar principios generales, sino además de confeccionar un método de instrucción para sus discípulos. Desafortunadamente su trabajo se preservó en versos crípticos de tal obscuridad, que sin las claves provenientes de comentarios, reflexiones y representaciones gráficas de sus seguidores (y los seguidores de éstos), permanecería para siempre como un secreto

totalmente inaccesible. Es probable que, en parte esto se deba, a un esfuerzo deliberado de un maestro reticente a entregar perlas de sabiduría a iniciados pueriles." El mismo Dr. Anglo considera que el texto rimado de Liechtenauer (Merkverse) podría tener una función nemotécnica que facilitara su aprendizaje y ejecución. "Pero más allá de esto, el misterio que rodea a Liechtenauer es también resultado de una nomenclatura y sistema de clasificación que falla en igualar la sofisticación de las técnicas de combate que registran." (Anglo, *The Martial Arts of Renaissance Europe*, p. 122).

De acuerdo a Döbinger, hay cinco palabras en las cuales se resume las enseñanzas del maestro alemán. Estos son los elementos rudimentarios y centrales de toda la esgrima, a pie y caballo, con o sin armadura. Los cinco términos son: Antes, Después, Débil, Fuerte e Indes (Traducible como al tiempo que, al instante que). A lo largo de su texto, Döbinger se refiere en numerosas ocasiones a estas cinco palabras "sobre las cuales descansa toda la esgrima." Con el fin de justificar el principio clave de "blando y duro" (*weich und herte*). Döbinger recurre a Aristóteles y su principio de las oposiciones, es decir, que un fenómeno es más fácilmente contrarrestado por su opuesto que por si mismo. De esta forma no se puede ser simultáneamente fuerte y débil al ejercer presión, estar lejos y cerca al unísono, moverse en línea recta o circular al mismo tiempo, estar detenido o moviéndose en un determinado instante, etc. Sin embargo, Liechtenauer comprendía que es posible atacar y defender a la vez. Este es uno de los principios más desconocidos o ignorados por los modernos practicantes.

En esta unidad didáctica le brindaremos homenaje al gran maestro *Liechtenauer* que rebasó las fronteras de los pueblos germanos, manifestándose con mayor o menor intensidad en distintas partes de Europa y dejándonos un valioso legado ya que sentó las bases de lo que sería el único deporte de origen español.



Figura 1: "El estudiante de esgrima", grabado en cobre de 1725 por Johann Georg Puschner

Una vez esbozada la contextualización histórica de Johannes Liechtenauer erigido como eje vertebrador de la Unidad Didáctica, nuestra propuesta será incluida dentro del Bloque 2 de contenidos: juegos y deportes, va destinada al alumnado de 4º de E.S.O. y consta de seis sesiones.

El Real Decreto 1631/2006 de 31 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, respaldada por el artículo 6.2 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo incluye entre otros, como contenido destinado a 4º de E.S.O. y dentro del Bloque 2 (Juegos y Deportes), la “práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de deportes de adversario que precisen la utilización de un implemento”. Desde una perspectiva educativa la práctica de la esgrima tiene un gran valor didáctico y contribuye a la consecución de determinadas competencias básicas:

- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.* La esgrima permite la adquisición de hábitos saludables y mantenimiento de la condición física, constituyendo una nueva manera de descubrir su propio cuerpo y desarrollar su destreza y capacidad creativa.
- *Competencia social y ciudadana.* La esgrima por su función integradora, desarrolla una actitud de cooperación, respeto con y hacia los demás, igualdad y deportividad.
- *Competencia para autonomía e iniciativa personal.* Con la puesta en práctica de una Poule (Competición) durante el recreo, el alumno es protagonista en aspectos de organización individual y colectiva de actividades deportivas.
- *Competencia cultural y artística.* A través de la esgrima el alumno reconoce y valora esta manifestación cultural de la motricidad humana.
- *Competencia lingüística.* Mediante la búsqueda a través de las TIC de un vocabulario en alemán en general de educación física y específico de esgrima, así como gracias a la gran variedad de intercambios comunicativos en lengua extranjera que se producen entre los alumnos y el profesor durante las clases de educación física.
- *Competencia digital.* Mediante la utilización de medios audiovisuales e informáticos en clase.

## 2. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA Y ETAPA

### 2.1. OBJETIVOS DE ETAPA.

#### Decreto. 231/2007

A) Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.

### **Real Decreto 1631/2006**

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de ciudadano y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

## **2.2. OBJETIVOS DE ÁREA.**

### **Decreto. 231/2007**

2. Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.

3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de autoexigencia en su ejecución.

5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.

7. Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios

técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.

8. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.

10. Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social.

### 2.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Los siguientes objetivos generales de Área y Etapa, serán trabajados con esta unidad de esgrima, asociados con número (Área) y letra (Etapa) a cada uno de los siguientes objetivos didácticos:

1. Recopilar a través de las TIC un vocabulario en alemán general de educación física y específico de esgrima poniéndolo en práctica a lo largo de la unidad didáctica. OG: 8, k.
2. Iniciarse en los fundamentos de la esgrima, comprendiendo las bases de este deporte. OG: 7, b-d-k.
3. Comprender los valores y actitudes que promueve, entendiéndola como vivencia y expresión cultural. OG: 8, b-c-g-k.
4. Desarrollar la creatividad y espontaneidad encontrando soluciones motrices a problemas que presenta el adversario, progresando en la toma de decisiones. OG: 3, a-g-k.
5. Usar medios de información para ahondar en el conocimiento de este deporte y valorar de forma crítica el tratamiento que hacen los medios de comunicación. OG: 10.
6. intervenir en la planificación, organización y arbitraje de una competición de esgrima, a nivel básico, en el propio centro. OG: 5, c-g-k.
7. Aceptar el reto de competir con otros, sin que suponga actitudes de rivalidad, entendiéndola como una estrategia de juego. OG: 8, b-c-g-k.
8. Valorar la práctica de la Esgrima como medio de mejora de salud. OG: 2, b-d-k.
9. Identificar las cualidades físicas relacionadas con la salud y la Esgrima. OG: 2, b-d-k.

### 3. CONTENIDOS

#### 3.1. CONTENIDOS CONCEPTUALES.

- Retención del vocabulario en alemán general de educación física y específico de esgrima poniéndolo en práctica en las distintas actividades de la unidad didáctica.
- Contextualización cultural de la Esgrima. Evolución histórica.
- La guardia, desplazamientos ofensivos-defensivos, los ataques, las paradas y fintas.
- Tipos de armas, indumentaria y superficie de competición.
- La esgrima: único deporte Olímpico de origen Español.
- El asalto y la POULE: características, normas, puntuación, arbitraje.
- La esgrima en Alemania: Lugares de práctica y esgrimistas Alemanes.

#### 3.2. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Recopilación a través de las TIC un vocabulario general en alemán de educación física y específico de esgrima poniéndolo en práctica a lo largo de la unidad didáctica.
- Práctica de elementos técnicos y tácticos en diversas situaciones y con diferentes compañeros de forma coordinada adaptando las respuestas al momento del combate.
- Visionado de vídeos para la identificación de los elementos propios de este deporte así como medio de auto-corrección y auto-evaluación.
- Fabricación y diseño del implemento (espalda) a partir de materiales reciclados.
- Planificación y participación en una POULE (competición de esgrima).
- Elaboración de materiales didácticos haciendo uso de las nuevas tecnologías.
- Búsqueda de información, lectura y comentario de artículos acerca de este deporte.

#### 3.3. CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Aceptación de las normas de seguridad en la práctica del deporte de la esgrima.
- Valoración de la contribución de esgrima a la deportividad frente a la violencia en el deporte.
- Participación de forma desinhibida, cooperativa y creativa en las actividades, aceptando el nivel de aptitud motriz y posibilidad de mejorarlo, respetando al adversario.
- Cambio de mentalidad frente a la discapacidad motriz y la práctica deportiva.

#### 4. EDUCACIÓN EN VALORES.

- *Educación para la Paz.* A través de los valores que este deporte promueve, aprenden una manera de actuación personal basada en la deportividad que presidirá toda su vida.
- *Educación para la Igualdad de sexos.* El trabajo mixto en grupos, ayuda a los alumnos a aceptar y respetar la aportación de todos por el bien común.
- *Educación para el Consumo.* La fabricación de espadas con material reciclado es una oportunidad de concienciar acerca del “consumismo”.
- *Educación para la Salud.* Relación entre deporte y calidad de vida y salud.

#### 5. TEMPORALIZACIÓN.

Todas las sesiones de nuestra UD serán teórico-prácticas, al principio de cada clase, en la pizarra del gimnasio se explicará que es lo que se va a realizar en esa clase y se fundamentará teóricamente con una breve explicación que no debe superar los 5 minutos.

TEMPORALIZACIÓN	
SESIÓN	NOMBRE: DEUTSCH // ESPAÑOL
1º	Einführung in die Welt des Fechtens.
	Introducción al mundo de la esgrima.
2º	Technische Elemente von Angriff und Verteidigung.
	Elementos técnicos de ataque y defensa.
3º	Entfernung. Parade und Antwort.
	La distancia. Parada y respuesta.
4º	Taktik, Suche nach dem richtigen Zeitpunkt des Moment. Sturzangriff .
	Táctica, búsqueda del tiempo de ataque. Asalto.
5º	Regeln, Benotung, die Schiedsgerichtsbarkeit.
	Normas, puntuación, arbitraje.
6º	Bewertung.
	Evaluación

#### 6. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

FECHTSPORT MIT VIELFÄLTIGEM MATERIAL		
Curso: 4º ESO	Duración: 60´	Nº 1
Nombre de la sesión	Einführung in die Welt des Fechtens.	
Material/Recursos Didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Power Point.</li> <li>• Fotos y videos de competiciones de esgrima.</li> <li>• Material reciclable: Botellas de plástico, periódicos, etc.</li> <li>• Anexo I.</li> </ul>	

T	Actividad.
40´	1ª Actividad de introducción-evaluación inicial. Responde a la pregunta: ¿Qué es? Comenzaremos con un breve cuestionario acerca de los conocimientos del alumno. Tras ello, una presentación en POWER POINT trata de sumergir al alumno en el contexto de la esgrima, historia característica y que entienda los valores y actitudes que promueve. Además se le entregará al alumnado una hoja con el vocabulario en alemán específico de esgrima y en general de educación física que se utilizará a lo largo de la unidad didáctica. (Anexo I)
10´	2ª Actividad de motivación: Responde a ¿Cómo se practica? A través de videos y fotos (Web. COI-Beijin 2008) de esgrimistas o tiradores en acción se muestra al alumnado este deporte en estado puro, permitiéndole igualmente establecer la relación existente con las cualidades físicas asociadas con la salud y que comience a valorar su práctica como medio de mantenerse en buena forma física y psíquica.
5´	3ª Actividad de motivación: ¿Y ahora... te crees capaz? Mediante videos y fotos tomadas a alumnos de otros años, tratamos de que el alumnado se motive aún más y que pierda el miedo a la vergüenza que pueden suscitar ciertas actividades.
5´	4ª Actividad de desarrollo: Nociones para la elaboración, a partir de material reciclado (periódico, botellas de plástico, etc.) del implemento (espada) que se utilizará en la unidad.
	<u>Actividad de ampliación-investigación:</u> Búsqueda a través de las TIC de un vocabulario relacionado con la educación física y la esgrima en alemán, complementando el Anexo I. Cada alumno debe aportar un mínimo de 10 términos, ampliando así el vocabulario facilitado por el profesor.
	<u>Actividad de refuerzo:</u> Lectura, resolución de las 25 preguntas teóricas contenidas en los apuntes e invención de 15 más, para el juego Trivial de evaluación de conceptos y elaboración de un "mapa conceptual" de la evolución de la esgrima en la historia. (Trabajos para casa)

FECHTSPORT MIT VIELFÄLTIGEM MATERIAL		
Curso: 4º ESO	Duración: 60´	Nº 2
Nombre de la sesión	Technische Elemente von Angriff und Verteidigung.	
Material/Recursos Didácticos	• Espadas fabricadas con material reciclable.	
T	Actividad.	
10´	1ª. Actividad de desarrollo: Ejercicios-juegos de enseñanza de la posición básica (guardia), de "acciones de desplazamiento ofensivo y defensivo (Marchar,	

	Romper, Fondo) y de combinación de dichos desplazamientos.
15´	2ª Actividad de desarrollo: Ejercicios de posiciones defensivas ante ataques y acciones de ataque: las paradas (de sexta, cuarta y segunda) y los ataques (a pecho, brazo armado y flanco). El profesor realizará preguntas para que el propio alumno descubra la forma de solucionar los problemas planteados.
20´	3ª Actividades de desarrollo: Ejercicios y juegos de combinación de ataques y paradas donde el alumnado adapta y complica, a su ritmo las ejecuciones.
15´	4ª Actividad de motivación y corrección (feedback externo): Los alumnos observan sus propias ejecuciones grabadas en vídeo por el profesor y alumnos, durante la sesión, analizando sus errores técnicos y comentando las dificultades encontradas.
	- <u>Actividad de consolidación</u> : Elaboración de dibujos en Din-A3 de las posiciones y técnicas trabajadas. (Trabajo para casa)
	- <u>Actividad de atención a la diversidad</u> : Durante la sesión y aprovechamiento sus propios periodos de descanso, podrán grabar en video ejecuciones técnicas de los compañeros para poder ser analizadas en la parte final.

FECHTSPORT MIT VIELFÄLTIGEM MATERIAL		
Curso: 4º ESO	Duración: 60´	Nº 3
Nombre de la sesión	Entfernung. Parade und Antwort.	
Material/Recursos Didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espadas fabricadas con material reciclable.</li> <li>DVD.</li> </ul>	
T	Actividad.	
10´	1ª. Actividad de desarrollo: Ejercicios y juegos en parejas y tríos para el trabajo del concepto de distancia y ritmo en combinación con desplazamientos y acciones ofensivas-defensivas aprendidas en la sesión anterior, que dotan al alumno/a de una mayor autonomía en sus acciones y decisiones aceptando las consecuencias independientemente del resultado.	
10´	2ª. Actividad de desarrollo: Ejercicios de aprendizaje y práctica de acciones de respuesta (a pecho, brazo armado y flanco) ante ataques del adversario, aumentando progresivamente la dificultad y la capacidad de respuesta del alumno.	
10´	3ª. Actividad de desarrollo: Juegos de asalto en condiciones facilitadas con diferentes adversarios, que introducen al alumnado en situaciones de combate y refuerza fundamentos técnicos aprendidos.	
20´	4ª. Actividad de motivación, coevaluación y autoevaluación: Haciendo uso de las grabaciones de video tomadas durante la sesión, los alumnos irán anotando en	

	hojas de autoevaluación los fallos encontrados, previo análisis junto con el profesor.
10´	5ª Actividad de análisis: Visionado, comentario de escenas en DVD donde esgrimistas con minusvalía practican de forma adaptada este deporte.
	- <u>Actividad de atención a la diversidad</u> : Durante la sesión podrán asumir labores de grabación, ayuda y corrección (feedback externo) de gestos técnicos, especialmente dirigidos a compañeros con dificultades.

FECHTSPORT MIT VIELFÄLTIGEM MATERIAL	
Curso: 4º ESO	Duración: 60´ N° 4
Nombre de la sesión	Taktik, Suche nach dem richtigen Zeitpunkt des Moment. Sturzangriff .
Material/Recursos Didácticos	• Espadas fabricadas con material reciclable.
T	Actividad.
15´	1ª. Actividad de desarrollo: Ejercicios y juegos en parejas para el aprendizaje de fintas o engaños que contribuyen a trabajar el pensamiento táctico.
30´	2ª Actividad de desarrollo: Juegos colectivos de asalto e iniciación al combate en condiciones adaptadas. Explicación de las normas básicas de un asalto con árbitro: Número de tocados y acciones del árbitro.
15´	3ª. Actividad de desarrollo: Ejercicios de asalto entre dos tiradores con árbitro que introducen al alumnado en el reglamento que rige un combate
	- <u>Actividad de ampliación-investigación</u> : (fomento de la lectura) Trabajo monográfico interdisciplinar: Búsqueda en medios de información (prensa, Internet, etc.,) de artículos, noticias acerca de dos temas: “La esgrima en Alemania, esgrimistas alemanes, y su repercusión en la difusión de este deporte” y “La estima frente al fenómeno de la violencia en el deporte”. (Trabajo en grupos para casa)
	- <u>Actividad de atención a la diversidad</u> : Estos alumnos también asumirán funciones de arbitraje, ayuda y corrección, al igual que el profesor, de gestos técnicos especialmente con alumnos con dificultades.

FECHTSPORT MIT VIELFÄLTIGEM MATERIAL	
Curso: 4º ESO	Duración: 60´ N° 5
Nombre de la sesión	Regeln, Interpunktion, die Schiedsgerichtsbarkeit.
Material/Recursos Didácticos	• Espadas fabricadas con material reciclable.
T	Actividad.

20´	1ª Actividad de desarrollo: Explicación de una Poule: número de tiradores, asaltos, tocados, puntuación, tipos de combate (individual-equipos), etc.
40´	2ª Actividad de desarrollo: Realización de versiones de una Poule: Individual: En ella cada tirador asume sus propios riesgos y consecuencias. Por equipos: Al enfrentarse en equipo, las consecuencias de sus actuaciones de combate influyen sobre el grupo y no sólo sobre el tirador (responsabilidad).
	- <u>Actividad de síntesis</u> : Elaboración por grupos de un proyecto para llevar a cabo una Poule en el recreo como actividad. (Trabajo para casa)

FECHTSPORT MIT VIELFÄLTIGEM MATERIAL		
Curso: 4º ESO	Duración: 60´	Nº 6
Nombre de la sesión	Bewertung.	
Material/Recursos Didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen teórico.</li> <li>• Anexo II.</li> </ul>	
T	Actividad.	
20´	1ª Actividad de evaluación de conceptos: se evalúan a través de un juego de trivial (25 min). Los alumnos se enfrentan por parejas en un juego de preguntas que simboliza un combate entre tiradores. Cada acierto supondrá un tocado (punto) para su equipo.	
30´	2ª Actividad de evaluación de procedimientos: se evalúan a través de una Poule por parejas (30 min). Se tendrán en cuenta cuestiones como: el ritmo de las acciones y utilización de recursos ofensivos y defensivos, no siendo importante el resultado del combate.	
10´	3ª Actividad e auto-evaluación del alumno: al final de la sesión se les pasará un cuestionario resumen de la unidad, (ANEXO II) para que se autoevalúen y valoren la unidad en relación a diversos ítems.	

## 7. ORGANIZACIÓN

En la UD vamos a utilizar una organización formal en el mayor número de actividades y una informal cuando la actividad lo permita.

Los agrupamientos más habituales serán: el gran grupo y parejas. Los grupos y las parejas estarán determinados por el profesor, atendiendo a criterios de conocimiento del deporte y de nivel de ejecución de los distintos gestos técnico-tácticos registrados en la evaluación inicial de principios de curso.

Para aumentar el tiempo de compromiso motor estableceremos una serie de rutinas en las sesiones: Al llegar a clase los alumnos se sientan frente a la pizarra para seguir la explicación del profesor. Siempre que el profesor levante la mano se

para la actividad porque quiere decir que se va a dar paso a la siguiente actividad y la explicará o hará alguna aclaración sobre la tarea que están ejecutando.

## 8. RECURSOS DIDÁCTICOS

- *Material de educación física o convencional:* petos, bancos suecos, colchonetas, cuerdas.
- *Material no convencional de educación física:* periódicos, botellas de plástico, guantes, gafas, celo.
- *Otros documentos/materiales de apoyo de la sesión:* ordenadores portátiles, cámaras de vídeo y foto digitales, DVD, pósters, páginas webs, libros.
- *Instalaciones deportivas:* Gimnasio, pistas polideportivas.

## 9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1. Alumnos con dificultades en la práctica: Se incidirá con ellos en la autocorrección con aporte audiovisual (videos grabados clase) y en la enseñanza recíproca por parte de compañeros más aventajados, adaptando las actividades debidamente a su ritmo y necesidades.
2. Alumnos aventajados en la práctica: Asumirán “roles de profesor” con compañeros con dificultades en las tareas utilizando la microenseñanza. Solana (2003).

## 10. METODOLOGÍA

La interrelación de las áreas de Educación Física y las lenguas extranjeras requiere el uso de una metodología de enseñanza que permita el aprendizaje de los contenidos de ambas disciplinas de manera conjunta a través del movimiento. El método idóneo para ello es la Respuesta Física Total (Total Physical Response), desarrollado por James Asher e implantado en multitud de centros educativos a nivel mundial. Las características fundamentales de este método son las siguientes:

- La adquisición de habilidades en el segundo lenguaje pueden ser rápidamente asimiladas si el profesor estimula el sistema kinestésico-sensorial de los estudiantes. Asher cree que la comprensión del lenguaje hablado debe ser desarrollada antes de la expresión oral del mismo.
- La comprensión y retención se obtienen mejor mediante el movimiento (movimiento total del cuerpo de los estudiantes) en respuesta a una secuencia de comandos. Asher cree que la forma imperativa del lenguaje es una herramienta poderosa que puede ser utilizada para la comprensión del lenguaje, así como para manipular su comportamiento. Muchas de las estructuras gramaticales del lenguaje a aprender pueden asimilarse mediante el uso del tono imperativo.

- No forzar a los estudiantes a hablar antes de que estén listos. Asher cree que el lenguaje a aprender debe ser interiorizado, así el habla emergerá automáticamente. El profesor deberá decidir cuando alentar la participación oral de sus estudiantes.

En relación con el empleo del canal kinestésico como elemento fundamental para el desarrollo de las destrezas docentes en ambas áreas, citamos la teoría desarrollada por Gardner (1999), en la cual afirma la existencia de diferentes variables intelectuales asociadas con el funcionamiento del cerebro, como son: aptitudes verbales y lingüísticas, aptitudes matemáticas y lógicas, aptitudes musicales, aptitudes visuales y espaciales, aptitudes del cuerpo y movimiento, aptitudes interpersonales, naturales y existenciales.

Así, la Inteligencia Kinestésica o de movimiento está relacionada con el aprendizaje mediante la realización de movimientos, la manipulación de objetos, los deportes, el teatro y la invención o construcción de modelos o diseños. El alumno con inteligencia kinestésica generalmente se divierte con actividades físicas como el teatro, el baile y además con actividades prácticas. Cualquier actividad que utilice la Respuesta Física Total refuerza la inteligencia corporal. Además, combinamos esta metodología con una enseñanza basada en el descubrimiento y en la resolución de problemas, evitando el trabajo analítico y favoreciendo en todo momento la participación e implicación activa del alumno, con el fin de lograr aprendizajes eficaces desde el punto de vista cognitivo, motor y socio-afectivo.

Por tanto, el método de Respuesta Física Total se presenta como una metodología de enseñanza idónea para conseguir los objetivos planteados en nuestra propuesta de interrelación de la Educación Física y el alemán.

Una vez desgranados los fundamentos metodológicos bilingües de nuestra propuesta a nivel teórico, tomando como referencia el Decreto 231/2007 de 31 de Julio, la metodología didáctica será participativa y activa favoreciendo el trabajo individual y cooperativo, dando un enfoque multidisciplinar al proceso de aprendizaje que permita la consecución de los objetivos y competencias básicas. Los estilos e enseñanza serán variados y adaptados al momento y características de la actividad, siempre bajo principios de actividad y funcionalidad, respetando las capacidades de cada alumno.

Se utilizará información inicial acerca del objetivo de la sesión y previa a ciertas actividades con apoyo "audiovisual" se hará preguntas para que sea el propio alumnado el que pueda encontrar la solución adecuada al problema planteado. El feedback externo del profesor será positivo y adaptado a las necesidades, para favorecer la práctica y aprendizaje, incidiendo en la coevaluación (vídeo al final de la sesión). El alumnado hará uso de grabaciones en video con el fin de auto-corrigerse y autoevaluar su ejecución y así determinar el grado de cumplimiento de los objetivos, así como de instrumento de enseñanza recíproca.

Se combinarán, según necesidades, diversos agrupamientos, tareas idénticas para todos los grupos, misma tarea con diferentes niveles de dificultad o tareas diferentes sobre los mismos contenidos para así atender a la diversidad.

## 11. EVALUACIÓN

En la orden de 10 de Agosto de 2007 y en virtud de lo dispuesto en el artículo 44.2 de la ley 2/2006 de 24 de octubre y en la disposición final tercera del Decreto 231/2007, de 31 de julio, se dispone que la evaluación será continua con el fin de detectar las dificultades, encontrar sus causas y actuar en consecuencia, considerando las características del alumno. De conformidad con lo establecido en el artículo 14.2 del Decreto 231/2007, el profesorado llevará a cabo la evaluación preferiblemente mediante la observación continuada del proceso de aprendizaje, siendo los criterios e evaluación un referente para analizar el grado de adquisición de competencias básicas y consecución de objetivos.

### 11.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

- De los establecidos por el currículum para 4º de la E.S.O.

5º. Manifiestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte a través de los medios de comunicación.

6º. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practiquen deportes y actividades realizados a lo largo de la etapa.

- De los propios de esta unidad de esgrima.

1. Conocer los fundamentos del deporte de la esgrima.
2. Practicar técnicas de esgrima adaptando las acciones al momento del combate.
3. Hacer uso de medios de información y tecnológicos para aprender a autoevaluarse.
4. Aceptar los valores que promueve este deporte valorando su aplicación en la vida.
5. Participar en las actividades de clase de forma desinhibida, cooperativa y respetuosa.
6. Valorar la práctica de esgrima como medio de contribuir a una vida saludable.
7. Recopilar a través de las TIC un vocabulario en alemán general de educación física y específico de esgrima poniéndolo en práctica a lo largo de la unidad didáctica.

### 11.2. MOMENTO DE EVALUACIÓN.

- *Inicial.* Al inicio de la unidad, mediante un breve cuestionario de conocimiento previo.
- *Continua.* Durante la unidad para adaptar las actividades como si fuese necesario.

- **Sumativa.** Trata de medir el resultado cuantitativamente y valorarlo cualitativamente.

### 11.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN.

- **Evaluación del proceso de aprendizaje:**

CALIFICACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Conceptos: 30 %	Registro anecdótico sobre el uso del alemán en clase (Tabla1): 20% Juego de trivial (prueba teórica): 50% Preguntas para el trivial: 30%
Procedimientos: 50%	Recopilación de vocabulario en alemán: 15% Observación directa (registro anecdótico) e indirecta: 25% Poule (prueba práctica): 15% Proyecto y participación en una Poule en el recreo: 20% Diario de clase y láminas DIN-A3 sobre gestos técnicos: 10% Fichas de auto-evaluación con vídeo: 5% Trabajos: búsqueda en Internet y artículos: 5% Fabricación del implemento (espada): 5%
Actitudes: 20%	Diario anecdótico sobre la evaluación actitudinal (Tabla 2): 20%

- **Tablas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

TABLA 1.

REGISTRO ANECDÓTICO SOBRE EL USO DEL ALEMÁN EN CLASE							
Nº	ALUMNO	SESIÓN					
		1	2	3	4	5	6
<p>La evaluación del uso del alemán en clase se basa en los siguientes ítems. Cada uno de estos ítems representa el 10% de la nota total destinada al uso del alemán en la Unidad Didáctica que será 2 puntos como máximo. Con esta escala de verificación del uso del inglés, el profesor le otorgará una puntuación al alumno en cada sesión en base a las actitudes de comunicación en inglés que haya demostrado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Pronunciación.</li> <li>• 2. Vocabulario facilitado por el profesor.</li> <li>• 3. Vocabulario propio.</li> <li>• 4. Vocabulario cedido de los compañeros.</li> <li>• 5. Lectura.</li> <li>• 6. Comprensión oral.</li> <li>• 7. Fluidez.</li> <li>• 8. Escritura.</li> <li>• 9. Intervenciones en público en inglés.</li> <li>• 10. Utilización del inglés durante todo el tiempo que dura la sesión.</li> </ul>							

TABLA 2.

DIARIO ANECDÓTICO SOBRE LA EVALUACIÓN ACTITUDINAL										
Nº	ALUMNO	SESIÓN								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9

Cada alumno al comenzar el curso tendrá una puntuación de 1 punto de nota actitudinal, esta nota irá subiendo o bajando dependiendo de su comportamiento en clase y se registrará mediante una Escala de verificación de Actitudes, cada vez que se recoge una conducta de las que aparece a continuación se le restará a la nota **-0´20 puntos**.

- **A.-** Indumentaria inadecuada.
- **B.-** Falta de aseo tras la sesión.
- **C.-** Actitud pasiva.
- **D.-** Hablar durante las explicaciones del profesor.
- **E.-** Llegar tarde a clase.
- **F.-** No recoger el material.
- **G.-** Falta de respeto compañeros.
- **H.-** No traer el material didáctico facilitado por el profesor.

Para sumar puntos a nivel actitudinal los alumnos deberán realizar las siguientes acciones que tendrán un valor de **+ 0´20 Puntos**, dentro de la nota final a nivel de actitud.

- **I.-** Ayudar a los compañeros a realizar las actividades prácticas.
- **J.-** Ayudar a los compañeros a realizar las actividades teóricas.
- **K.-** Proponer actividades alternativas en las sesiones.
- **L.-** Actitud muy participativa en clase.
- **M.-** Ayudar a solucionar conflictos en clase.
- **N.-** Muestra un interés especial hacia la asignatura de educación física.
- **Ñ.-** Muestra compañerismo en situaciones donde puede aflorar la individualidad.
- **O.-** Realiza las actividades atendiendo al "Fair play".

▪ **Evaluación del proceso de enseñanza:**

- Durante la unidad: Mediante observación directa, análisis del trabajo diario del grupo.
- Al final de la unidad: Mediante el "análisis de resultados" y "cuestionario final".

▪ **Actividades de recuperación:**

Repeticón del juego de Trivial: (Conceptos). Entrega de un CD donde el alumno ejecuta los gestos técnicos de esgrima realizados en la unidad y dos juegos inventados para trabajar alguno de ellos: (procedimientos). Actitud: continua.

## 12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DECRETO 231/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Diccionario Compact Español-Alemán / Deutsh-Spanisch. 2008. Barcelona: Larousse.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge university press.

Orden de 10 de Agosto de 2007, Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Rodríguez, M. (2010). *El área de educación física en la enseñanza secundaria Bilingüe*. *Lecturas educación física y deportes [Revista digital]*. Año 15 - Nº 143, Buenos Aires. Abril 2010.

Rodríguez, M. (2010). *Unidad didáctica bilingüe: Be water my friend!*. *EmásF Revista digital de educación física*. Año 1 - Nº 6, Pág. 1 – 22. ISSN: 1989-8304. Depósito Legal: J 864-2009. Jaén (España). Septiembre-Octubre, 2010.

Sidney, Anglo. (2000) *The Martial Arts of Renaissance Europe*. New Haven: Yale University Press.

Solana, A. M. (2003) *Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.

## 13. ANEXOS

### ANEXO I

<b>HINWEISE</b>	
<b>DEUTSCH</b>	<b>SPANISCH</b>
Fangen wir an mit der Sitzung des Sportunterrichts.	Vamos a empezar la sesión de EF.
Schweigen, bitte.	Guardad silencio, por favor.
Seid aufmerksam und und hört euch die Erklärung an.	Poned atención y Escuchad la explicación.
Bleibt in der Mitte.	Permanece en el centro.
Überquert die Linie nicht.	No pasar de la línea
Hinter die Linie.	Detrás de la línea.
Setzt euch auf den Boden	Sentaos en el suelo.
Bildet eine Reihe/Kreis.	Haced una fila/círculo.
Einer nach dem anderen.	Uno detrás de otro.
In Paaren von Angesicht zu Angesicht.	En parejas cara a cara.
Spring!	¡Salta!
Ein bißchen nach vorn.	Un poquito hacia delante.
Spiel weiter oder du wirst disqualifiziert.	Sigues jugando o estas eliminado.
Falle! Stellt keine Falle!	¡Trampa! ¡No hagáis trampa!
Ich bin dran.	Es mi turno.
Wir haben gewonnen!	¡Hemos ganado!
Auf die Plätze, fertig, los!	Preparados, listos, ¡ya!
Eins, zwei, drei...	Contar el número de alumnos en alemán.
Gehen wir auf den Schulhof/Hof.	Salgamos al patio.
Beeil dich!	Date prisa.
Schau in die Ecke.	Ve a la esquina.
Los! Los! Los!	¡Vamos, vamos, vamos!
Wir werden die Klasse in zwei Gruppen einteilen.	Vamos a dividir la clase en dos grupos.
Wir gehen in die Turnhalle.	Vamos al gimnasio.

<b>SPORTUNTERRICHT VOKABULAR</b>	
<b>DEUTSCH</b>	<b>SPANISCH</b>
Die Verteidigung.	La guardia.
Offensive Aktionen	Desplazamientos ofensivos.
Defensive Aktionen	Desplazamientos defensivos.
Florett.	Florete.
Schwert.	Espada.
Säbel.	Sable.
Der Angriff. (Brust, Flanke)	El ataque. (A pecho, flanco)

Die Parade(sixt, quart, second)	La parada. (de sexta, cuarta y segunda)
Die Finte	La finta.
Die Distanz (Mensur = término)	Distancia.
Rhythmus	Ritmo.
Sturzangriff	Asalto.
Schützen	Tiradores.
Die Abbildung	Figura. (Blanco)
Schritt vor	Paso adelante.
Schritt zurück	Paso atrás.
Salutieren	Saludo.
Kampfrichter	Árbitro.
Stichwunde	Estocada.

AUSZEICHNUNGEN	
DEUTSCH	SPANISCH
Sehr gut gemacht!	Muy bien hecho!
Ausgezeichnet!	¡Excelente!
Großartig!	¡Magnífico!
Sehr gut!	¡Muy bien!
Gut!	¡Bien!
Fantastisch!	¡Fantástico!
Wunderbar!	¡Maravilloso!
Wunderschön!	¡Maravilloso!

## ANEXO II

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR				
<b>FECHTSPORT MIT ALTERNATIVES MATERIAL.</b>		Trimestre:		
Curso 4º	Fecha: __/__/____	Curso Académico: __/____		
<p>Este cuestionario es anónimo y pretende ayudar a tu profesor a mejorar la manera de dar las clases. Contesta lo más sinceramente posible marcando con una "X" la casilla que corresponda con la opinión que tú tienes de tu profesor en cada una de las cuestiones que se plantean, teniendo en cuenta que la puntuación es:  <b>4 Muy bueno; 3 Bueno; 2 Regular; y 1 Malo.</b></p>				
<b>Cuestiones a valorar</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. Explicando las habilidades que había que realizar ha sido...				
2. Demostrando lo que había que hacer me ha parecido...				
3. El sistema de trabajo que ha utilizado ha sido...				
4. Atendiendo a los problemas individuales le considero...				
5. Su ritmo de trabajo me ha resultado...				
6. El control y organización de las clases me ha parecido...				

7. En la relación y el trato con los alumnos ha sido...				
8. En las clases el clima de convivencia ha sido...				
9. La forma de evaluar me ha parecido...				
10. La nota que creo que se merece mi profesor es...				
Finalmente ¿Qué aconsejarías a tu profesor para mejorar las clases?				

GUÍA PARA EL AUTOINFORME DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
Reflexiona sobre la propia práctica y responde a las siguientes preguntas ¡Tus opiniones son importantes y ayudarán a mejorar las clases!	
1. ¿Qué te han parecido los compañeros y el profesor/a?	
2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?	
3. ¿Y lo que menos?	
4. ¿Qué crees que ha fallado?	
5. ¿Qué cambiarías para mejorarlo?	
6. ¿Incluirías alguna otra actividad en la unidad didáctica? ¿Cuál?	
7. Otras observaciones:	

Fecha de recepción: 24/9/2010  
 Fecha de aceptación: 03/12/2010

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

## UNA PROPUESTA PARA LA ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DE TRABAJO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Autor: David Zamorano García**

Maestro de Educación Física en el C.I.P. San Gil Abad de Motilla del Palancar  
(Cuenca)

Email: [davidzamoranogarcia@gmail.com](mailto:davidzamoranogarcia@gmail.com)

### RESUMEN

Desde el punto de vista tanto del diseño, como del desarrollo curricular, las posibilidades de actuación del docente son muy variadas. En el presente artículo se pretende clarificar tanto la estructura como el contenido de cada una de las partes que podrían ser constitutivas de una Unidad de Trabajo, como el siguiente nivel de decisión curricular a la programación didáctica, desde un enfoque de competencias básicas. Por ello, este trabajo supone una importante y útil propuesta en relación con el quehacer diario de los docentes en general, ya que aunque parte de las experiencias de investigación-acción en torno a la Educación Física de Educación Primaria, es de aplicación a otras áreas y etapas.

### PALABRAS CLAVE:

Educación Física, Unidad de Trabajo, competencias básicas, currículo.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente, nos encontramos inmersos en la vorágine del cambio educativo, que según lo establecido en los textos legales se orienta hacia la respuesta en torno a la preocupación por ofrecer una educación que sea capaz de responder a las necesidades y demandas cambiantes que se originan a nivel social.

En este sentido, y desde diversos organismos e instituciones, a nivel europeo, se plantea el trabajo desde una nueva perspectiva. Un nuevo enfoque determinado por las llamadas competencias básicas, cuya implantación, en torno a lo establecido por la Ley Orgánica, 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, así como los distintos Decretos de currículo de las distintas Comunidades Autónomas, deriva del hecho de conseguir mayor calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De cualquier manera, y de cara a centrar todo aquello a lo que se hace mención a lo largo del presente trabajo, me basaré en el Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha, así como en el Documento de apoyo “Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas”, de la Oficina de evaluación de la Consejería de Educación de Castilla – La Mancha, si bien, esto no supone el cerramiento exclusivo al contexto castellano-manchego, de ninguna manera, ya que, más bien, lo que se pretende, es hacer extensible este trabajo de forma que pudiera aplicarse, con las modificaciones oportunas, a otras autonomías, así como a otras áreas y etapas.

Dentro de este enfoque basado en las competencias básicas, encontramos nuevas referencias que se alejan de aquello a lo que como docentes, nos encontrábamos acostumbrados hasta el momento, fundamentalmente en el documento de apoyo citado con anterioridad. Entre estas novedades, encontramos el cambio de nomenclatura de la conocida como unidad didáctica, por la ahora llamada Unidad de Trabajo, pero, ¿es únicamente un cambio de terminología o implica algo más? Desde estas páginas, se intentará dar respuesta a esta cuestión, mostrando cuales son aquellos aspectos que mayor novedad presentan, estableciendo una posible estructura para la Unidad de Trabajo, que pueda ser de aplicación para aquellos docentes que así lo estimen.

## 2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

Actualmente, y en relación con el proceso de reforma a nivel educativo, citado con anterioridad, cada vez más, se encuentran referencias concretas a las competencias básicas dentro del ámbito pedagógico de nuestro país, tal y como señalan Molina, J.P. y Antolín L. (2008) “(p.e.: López, 2006; Monereo y Pozo, 2001; Pérez, 2007; Sarramona, 2000 y 2004), en los monográficos dedicados al tema por algunas revistas (p.e.: Cuadernos de Pedagogía, 2007; Educar, 2000) y también en la celebración de algún congreso específico sobre las competencias básicas y la práctica educativa (p.e.: IV Congreso Regional de Educación de Cantabria, 2007). (Molina J.P. y Antolín, L., 2008)”.

“En el contexto de la Educación Física el tema de las competencias básicas también está comenzando a plantearse (p.e.: Lleixà, 2007; Muñoz, 2007). Recientemente, la revista Tándem ha dedicado un monográfico al tema de las competencias básicas en el marco de la Convergencia Europea, donde también encontramos dos trabajos relacionados con la Educación Física escolar. (Molina J.P. y Antolín, L. 2008)”.

A los anteriores, puede añadirse el I Congreso Internacional de Competencias Básicas celebrado en Ciudad Real en Abril de 2009.

Sin querer pasar a desarrollar de manera amplia un concepto ya tratado en diversos ámbitos y documentos, incluidos los textos legales, si que haremos referencia a las competencias básicas, en torno a su concepción y consideración, de cara a la comprensión del presente trabajo, comenzando por destacar que desde hace ya algunos años existen referencias que destacan el carácter actual que se les atribuye a las competencias básicas en torno a dar solución a las limitaciones y carácter sesgado de la evaluación entendida de forma tradicional, como establece McClelland (1973) en el ámbito profesional, quien propone además que la evaluación por competencias sería mucho más adecuada de acuerdo a predecir el éxito.

Sin duda, una referencia de capital importancia es la de Miklos (1997) en torno a las competencias y el trabajo competencial, y que radica en la llamada formación en alternancia, que hace mención al aprendizaje como algo no limitado de forma exclusiva al ámbito escolar, sino relacionado igualmente con ámbitos reales; un carácter que es de transferencia en torno al trabajo competencial en el ámbito escolar, en el cual, debemos incorporar situaciones lo más cercanas a la realidad, propiciando el acercamiento de la misma.

Así, se puede decir que dentro del planteamiento educativo de la Unión Europea, a través de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se señala que: “Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Consejo Europeo, 2006, p. 13).

El R.D. 1513/2007, establece que: “La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

Jiménez (2006) destaca que, “puesto que el sustantivo competencia y el adjetivo competente (“quien se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de la actividad humana”), están relacionados con aptitud, capacidad, disposición...La teoría relacionada con el aprendizaje basado en competencias

(Competency Based Training) dota a la formación de un carácter integrador, aunando tres formas del saber”:

- “Saber teórico (conocimientos)”
- “Saber práctico (habilidades y destrezas)”
- “Saber ser (actitudes)”

En este sentido y teniendo en cuenta en el momento en que nos encontramos, respecto a la implantación de este elemento curricular, podemos tener en consideración, igualmente, lo establecido en el Real Decreto 1513/2006:

“Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias”.

En relación con lo referido, podemos extraer la conclusión de que las competencias básicas pasan a ocupar un lugar preferente a nivel curricular, de manera que desde el conjunto de las etapas educativas, y por tanto desde el conjunto de las áreas que las integran, así como, evidentemente, su desarrollo curricular, se contribuye a la consecución de las primeras. De esta manera, no existen referencias explícitas a las diferentes áreas curriculares, si bien, se dan referencias implícitas, que se hacen más concretas, en torno a las aportaciones de las distintas áreas para el desarrollo de las competencias básicas.

### 3. LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Como puede apreciarse a continuación, la conceptualización de la unidad didáctica es muy amplia, según diversidad de autores. Así, puede hacerse referencia a:

El Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1989 define la unidad didáctica como Unidad de Trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo.

Coll (1991) define la unidad didáctica como la Unidad de Trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje que no tiene una duración fija... precisa de unos objetivos, unos bloques elementales de contenido, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación.

En las llamadas Cajas Rojas, tanto para infantil como para Primaria, del MEC (1992) se habla de “Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos

didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados”.

Escamilla (1993) dice que “la unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso”.

Medina y Sevillano (1995), delimitan la unidad didáctica como “un microproyecto curricular constituido por los elementos esenciales (análisis contextual, objetivos, contenidos, actividades, ejercicios de auto comprobación que posibilitan el seguimiento del proceso y del resultado ) que adapta y enriquece el PCC y que se genera en torno a un tema o contenido específico, aplicándose en un tiempo definido o de forma transversal”.

Contreras (1998) se refiere a la unidad didáctica como “un proyecto didáctico específico, desarrollado por un profesor concreto y para un concreto grupo de alumnos, en una situación concreta y para una disciplina”.

Sánchez Bañuelos (2000), las define como uno de los componentes básicos de la programación de la enseñanza, ya que representan el nivel intermedio que conecta los objetivos más generales de los ciclos y niveles con el trabajo día a día del alumnado. Además, precisa que una unidad didáctica constituye un elemento unitario de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos.

Según Mazón V.; Sánchez Rodríguez, M.J.; Santamarte, J. y Uriel, J.R. (2001) “las unidades didácticas son instrumentos que permiten organizar la práctica en pequeños paquetes curriculares”.

Del Valle y García (2007) dicen que “las unidades didácticas son los instrumentos de organización del quehacer del profesor en el gimnasio que no tienen sentido en sí mismas, sino como facilitadoras de la tarea educativa, no entendida como requisito administrativo y sí como herramienta para articular los procesos de enseñanza-aprendizaje ajustados al grupo y al alumno”.

En este sentido puede tenerse en cuenta que “la programación y el desarrollo de las unidades didácticas serán útiles cuando se lleven a cabo sin olvidar a quienes están destinadas: a los alumnos con sus peculiaridades y con su manera de aprender.-Ello supone entender que el alumno es una unidad en situación que debe desarrollarse como persona en el ámbito cognitivo, motor y afectivo social, donde la motivación juega un papel importante”.

“Por tanto, el alumno, en el desarrollo de las unidades didácticas aprenderá de forma significativa cuando construya un significado propio y personal; integre el conocimiento, le modifique y establezca relaciones de coordinación entre los contenidos que aprende y los esquemas de conocimiento previos, dotados, eso sí, con una cierta organización y estructura. Se trata de que el alumno acceda al conocimiento desde sus propias experiencias, intereses y conocimientos previos”. (Del Valle y García, 2007).

Respecto a la estructura es evidente, que existen múltiples propuestas como por ejemplo las de Alves (1963), Fernández, García y Posada (1993), Sáenz-López (1997), Contreras (1998), Fernández, Cecchini y Zagalaz (2002), Fernández García (2003), Barrachina (2002), Del Valle (2004), Font (2006), Del Valle y García (2007); podría decirse que tantas, casi como docentes que la elaboren.

A nivel legislativo en el D.68/2007, en relación con la estructura de las unidades didácticas, encontramos una escueta referencia que dice que “la Programación didáctica para cada uno de los cursos y cada una de las áreas se organiza en unidades didácticas cuya estructura y duración debe ser definida por el profesorado sin perder de vista el carácter globalizador e integrador de la etapa y de la propia realidad”.

#### **4. LA UNIDAD DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA UNIDAD DE TRABAJO.**

Si atendemos a lo establecido por el Documento de apoyo “Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas”, de la Oficina de evaluación de la Consejería de Educación de Castilla – La Mancha, puede observarse cómo al hacer referencia a la entidad a la que siempre se ha conocido y denominado de forma usual como unidad didáctica, se utiliza el término “Unidad de Trabajo”, acompañado en algunos casos por el término “unidad didáctica” entre paréntesis.

Entendemos de esta forma, que se habla de ambos como sinónimos, si bien, para diferenciar el enfoque establecido por las competencias básicas, se opta por hacer referencia a las unidades de trabajo.

Además, en los términos establecidos por Fernando Arreaza Beberide en el “Taller de programación, evaluación y calificación por competencias” celebrado en el Centro de Profesores de Motilla del Palancar (Cuenca), puede hacerse mención a la Unidad de Trabajo en torno a “simplificar el discurso” en lo relacionado con la labor de programación del profesorado, así como en torno a la coherencia entre las modificaciones aplicadas a la programación didáctica desde un enfoque de competencias básicas (respecto a la programación didáctica “tradicional”) y el siguiente nivel de decisión curricular.

A continuación se establece una propuesta de estructura para la elaboración de las distintas unidades de trabajo, partiendo de las propuestas de diferentes autores, así como de lo establecido en el citado documento Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas”.

Así, podemos encontrar los siguientes elementos:

**1. Número y nombre de la Unidad de Trabajo:** el número implica el lugar que la Unidad de Trabajo ocupa respecto al resto de unidades de trabajo en que se organiza la programación didáctica, por tanto, estrechamente relacionado con la temporización de la misma a lo largo del curso escolar. El nombre se considera como un aspecto de mayor importancia respecto a lo que puede parecer, todo ello, justificado en base a las posibilidades que nos ofrece de acuerdo a la motivación del alumnado respecto a los contenidos a tratar a lo largo de la Unidad de Trabajo, de manera que nos permite, tanto motivar como introducir los contenidos, de una forma simple y breve.

Este aspecto puede reseñarse en la portada de la Unidad de Trabajo.

**2. Curso al que va dirigida:** la legislación vigente, establece que la programación didáctica concreta el currículo para cada uno de los ciclos y cursos, toma como referente las características del alumnado y el proyecto educativo, siendo el referente de las unidades de trabajo en las que se concreta, y que por tanto, parten de las mismas premisas establecidas respecto al proyecto educativo y la programación didáctica. Aún así, en este apartado, únicamente se hace una simple mención al curso para el que se desarrolla la Unidad de Trabajo en cuestión.

Este aspecto puede reseñarse en la portada de la Unidad de Trabajo.

**3. Definición de la Unidad de Trabajo:** en este apartado se hará mención, de nuevo al curso al que se dirige la Unidad de Trabajo, al modelo de Unidad de Trabajo que se propone, sea disciplinar (referida únicamente a una disciplina, en este caso la Educación Física) o interdisciplinar (planteada desde dos o más áreas), además se menciona el área o áreas correspondientes, así como a los bloques de contenidos de cada una de las mismas, de los que parte el desarrollo de la unidad.

**4. Introducción y desarrollo legislativo:** en este caso, haremos referencia de forma general, a los contenidos a tratar en la Unidad de Trabajo, así como a la legislación vigente de la cual parte el desarrollo de la misma, que teniendo en cuenta lo establecido respecto a los distintos niveles de decisión, será, normalmente, la misma que la establecida para la elaboración de la programación didáctica a la cual concreta y desarrolla.

**5. Vinculación con el proyecto educativo y la programación didáctica:** en este punto encontramos diversos apartados, a los que se hace mención a continuación:

- **Principios del proyecto educativo:** en este caso se hará una mención a aquellos principios más característicos del proyecto educativo, y que pueden considerarse de esta manera por la vinculación existente con la Unidad de Trabajo a la que hacemos referencia en concreto.
- **Características del entorno social y cultural del centro:** puesto que la Unidad de Trabajo toma como punto de partida lo establecido en la programación didáctica, concretando los distintos elementos curriculares en el siguiente nivel de decisión del currículo; se enmarcará, normalmente en el mismo entorno sociocultural, al que se hace referencia en la programación didáctica, si bien, debe hacerse referencia a aquellas peculiaridades que

presenten una relación más directa con el desarrollo de una Unidad de Trabajo en concreto. Además, podría darse el caso de que fuera necesario mencionar algunas peculiaridades de un entorno próximo diferente, o incluso lejano, en el que fuera a tener lugar el desarrollo de la Unidad de Trabajo, por ejemplo un entorno natural, o cualquier otro al que fuera necesario hacer referencia.

- **Características del centro:** en este caso, puede hablarse en los mismos términos que para el entorno social y cultural en el que se enmarca el centro, y al que se hace referencia con anterioridad, destacando las peculiaridades más influyentes en el desarrollo de la Unidad de Trabajo, así como aquellos aspectos a destacar por tratarse de un entorno diferente al que viene siendo habitual, si fuera el caso.
- **Características del alumnado:** por supuesto, y siguiendo con la tónica establecida para los dos puntos anteriores, encontraremos que el alumnado para el que se dirige la Unidad de Trabajo en concreto, responde a las mismas características ya mencionadas en la programación didáctica, pudiendo hablar de aquellas que sean más determinantes en torno a una Unidad de Trabajo concreta, así como el hecho de que se vayan a incorporar alumnos que presenten una características individuales diferentes, tanto a nivel cognitivo, motor o afectivo-social, y que por supuesto deben ser tenidas en cuenta, por ejemplo ante la realización de unidades de trabajo en las que exista ayuda o presencia de alumnado de mayor o menor edad, así como con necesidades educativas específicas, por ejemplo.

Normalmente, y a no ser que pretendamos cumplir con lo establecido por alguna convocatoria concreta (concurso-oposición) o vayamos a realizar una presentación de una Unidad de Trabajo que queremos contextualizar para la comprensión de aquellos que no conocen la programación didáctica de la que parte (aportaciones a revistas, congresos, etc.), todo lo establecido en relación con el proyecto educativo, entorno, centro y alumnado, podría obviarse, puesto que ya está establecido en la programación didáctica, que como se ha nombrado con anterioridad se organiza y concreta en base a las distintas unidades de trabajo.

**6. Desarrollo de la Unidad de Trabajo:** una vez que se ha hecho referencia a todo aquello que debe considerarse de manera previa al desarrollo de la Unidad de Trabajo, a continuación, el objetivo se centra en el tratamiento de los elementos específicos de cada Unidad de Trabajo concreta. Así, puede hablarse de:

- **Justificación:** estamos ante un elemento de capital importancia, puesto que si la Unidad de Trabajo puede entenderse como un microproyecto curricular, que concreta los elementos curriculares establecidos en la programación didáctica, en un nuevo nivel de decisión, será fundamental el hecho de justificar y dejar patente el por qué de la presencia de una Unidad de Trabajo concreta en la programación didáctica del área de Educación Física, de forma que se hagan referencias a aspectos legislativos

justificantes de la decisión tomada, incluyendo las posibilidades de trabajo respecto a objetivos y sobre todo a contenidos, así como otros aspectos educativos a considerar (como educación en valores por ejemplo), pudiendo y debiendo argumentar razones de tipo social, así como de tipo científico en torno al área de Educación Física.

- **Temporización:** en este apartado se determina la ubicación temporal de la Unidad de Trabajo, haciendo referencia a la evaluación o evaluaciones en las que se enmarca, así como al número de horas, con referencia al número de sesiones o clases que dichas horas implican y las semanas y meses en las que tendrán lugar. Por supuesto, la duración vendrá determinada por los aprendizajes a desarrollar a lo largo de la Unidad de Trabajo, en los términos establecidos por Seners (2001), y no en función de otros aspectos como las horas o las semanas disponibles. En palabras de Viciano (2002), “la unidad didáctica no debe circunscribirse a una mera organización temporal...”.
- **Tratamiento de las competencias básicas:** aquí será fundamental establecer con claridad la manera en que la Unidad de Trabajo contribuye al desarrollo de las competencias básicas. En este sentido, será fundamental considerar la relación establecida entre las competencias básicas y el resto de elementos curriculares, en la programación didáctica, y evidentemente, la presencia de dicho elementos curriculares en la Unidad de Trabajo en concreto, de manera que se establezcan referencias claras y concisas en torno a la contribución respecto a las competencias básicas.
- **Los aprendizajes:** objetivos, contenidos, criterios de evaluación y métodos pedagógicos integrados desde las competencias básicas: en este apartado se concretan aquellos aprendizajes que se pretenden para el alumnado al término del desarrollo de la Unidad de Trabajo y de las tareas programadas para la misma, siempre desde la óptica de las competencias básicas, y tomando en consideración la totalidad de elementos curriculares en relación con la Unidad de Trabajo.
- **Meta de logro:** será un elemento de gran importancia respecto a la Unidad de Trabajo. Se hace referencia a una meta a conseguir, tras el desarrollo de la Unidad de Trabajo, que motive al alumno, fundamentalmente de una manera intrínseca hacia el correcto desarrollo de lo establecido para la Unidad de Trabajo en concreto. Además de lo dicho hasta el momento, la actividad propuesta en torno a la meta de logro, y desde el punto de vista de las competencias básicas, servirá para desarrollar una evaluación respecto al nivel de competencia alcanzado por el alumnado en una situación real o lo más cercana a la realidad posible.
- **Metodología y distribución de la secuencia de tareas de enseñanza-aprendizaje:** en este apartado se concretarán diversos aspectos de gran importancia de cara al desarrollo de la Unidad de Trabajo, comenzando con la información relativa a la metodología y la distribución de la secuencia de tareas en las distintas sesiones o clases. En este sentido se concreta lo establecido de forma general en la programación didáctica, para una Unidad de Trabajo en concreto, incluyendo aquí aspectos como

propuestas psicopedagógicas, orientaciones didácticas específicas, estrategias, entendidas como “la forma particular de abordar los diferentes ejercicios o tareas que componen la progresión de enseñanza de una determinada habilidad motriz”, Sicilia y Delgado (2002), técnicas, conceptualizadas como “...Las interacciones de tipo de comunicación de la información tanto de ida (información inicial de la tarea o de la organización y la de vuelta o retorno como el feed-back o conocimiento tanto de los resultados como de la ejecución”, Sicilia y Delgado (2002) y estilos de enseñanza; según Delgado (1991), “es el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como en la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones socio-afectivas y de organización-control de la clase)” y referencia a los métodos pedagógicos, como concreción de los principios metodológicos, de cara a prever las respuestas ante aquello que pueda acontecer entre docente, discentes y contenidos de enseñanza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la organización del espacio y el tiempo, los materiales curriculares, la distribución del alumnado en función de la actividad, el intercambio de conocimientos, procedimientos y afectos a través de las actividades de enseñanza del profesorado y de aprendizaje del alumnado, la descripción del desarrollo de cada una de las fases del proceso de aprendizaje, la coordinación entre los maestros, la relación con el tutor y con las familias así como con otros sectores de la comunidad educativa y por último una referencia al estilo de aprendizaje del alumnado.

Respecto a la secuencia de actividades ya nombrada, se establece la relación directa entre las sesiones de trabajo o clases planificadas y el momento temporal en el cual se ubican, estableciendo igualmente, la relación con los distintos momentos en los cuales se incluyen las citadas sesiones, y de los que se habla a continuación, realizando una concreción para cada uno de ellos. Todo ello en relación con la temporización, ya tratada con anterioridad, si bien, con mayor especificidad respecto a las sesiones o clases. En cada uno de los momentos, que podemos apreciar a continuación, se observan referencias a las tareas propuestas para cada sesión, de manera que encontramos el nexo de unión entre la Unidad de Trabajo y la práctica.

En primer lugar debe hacerse mención a la fase inicial, en la cual se desarrollarán tareas de presentación de todo aquello que tendrá lugar en el transcurso de la Unidad de Trabajo, haciendo un especial hincapié en la motivación del alumnado respecto al trabajo a desarrollar, de acuerdo a establecer una predisposición positiva en este sentido. Se trata de actividades de introducción y motivación en las que se utilizan técnicas de escucha activa, técnicas de cooperación en grupo y técnicas de compromiso y contrato. En este caso, se hará referencia a las distintas tareas a desarrollar en esta fase inicial, explicando cada una de las propuestas planteadas, y haciendo mención a las sesiones – clases en las que se enmarcan dichas tareas.

A continuación es preciso referirse a la llamada fase de desarrollo, en la cual se planifican de forma secuenciada las actividades de desarrollo en torno a los contenidos que se van a trabajar en la Unidad de Trabajo. En esta fase, fácilmente diversificada, el alumnado trabaja y el profesorado orienta, moldea, si es necesario, y refuerza el trabajo realizado. Igualmente se hará referencia a las distintas tareas a desarrollar en esta fase de desarrollo, explicando cada una de las propuestas planteadas, y haciendo mención a las sesiones – clases en las que se enmarcan dichas tareas.

En la fase de síntesis se facilita la comprensión de todo el proceso, el almacenamiento y la recuperación de la información y se toma conciencia de los aprendizajes realizados y no realizados. El alumnado da cuenta de su trabajo mediante diferentes procedimientos de presentación y de actividades de evaluación. Esta fase también incluye la evaluación de las tareas desarrolladas y del propio trabajo en equipo y facilita el desarrollo de estrategias de metaevaluación. Para todo ello, se plantean actividades relacionadas con las metas concretas de cada Unidad de Trabajo, en los términos nombrados con anterioridad, incorporándose en este momento las llamadas Unidades de Evaluación, en consonancia con las características de la evaluación formativa, acorde con el enfoque competencial. En este caso hará referencia a las distintas tareas a desarrollar en esta fase de síntesis, explicando cada una de las propuestas planteadas, y haciendo mención a las sesiones – clases en las que se enmarcan dichas tareas.

Por último, en la fase de generalización, se planifica en función de los aprendizajes alcanzados o pendientes (incorporación de tareas de enriquecimiento, refuerzo y ampliación), evitando la repetición y programando actividades que permitan alcanzar y transferir estos aprendizajes a nuevos escenarios y situaciones. En este sentido, cabe mencionar la aplicación de los ambientes de aprendizaje, puesto que la utilización de esta metodología, permite la individualización del aprendizaje y por ende, su utilización en torno a la ampliación o el refuerzo, según las características de cada alumno, si bien, es sólo una propuesta más en torno al área de Educación Física. Por último, y al igual que en las anteriores, en esta fase se hará referencia a las distintas tareas a desarrollar en esta fase de generalización, explicando cada una de las propuestas planteadas, y haciendo mención a las sesiones – clases en las que se enmarcan dichas tareas.

- **Evaluación:** en este caso, se hará referencia a la evaluación del alumnado y del grupo, que debe contemplar el conjunto de las competencias básicas tenidas en consideración a la hora de programar, así como el análisis de los resultados obtenidos por el alumnado en las tareas realizadas, incluida la autovaloración respecto a la Unidad de Evaluación, de forma que se incluyen aquellos procedimientos e instrumentos asociados a los aprendizajes establecidos.

De importancia será destacar el carácter formativo de la evaluación, tan vinculado al enfoque de competencias básicas por razones como por ejemplo el hecho de que se realice, y tenga en consideración por tanto, a lo largo del proceso didáctico (ya hemos visto la ubicación de la unidad de

evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente en la fase de síntesis); que permite incorporar medidas de ampliación, enriquecimiento y refuerzo en un momento en el que es posible la mejora, haciendo a su vez mención específica a la individualidad de cada alumno.

Además, se hará mención al concluir el desarrollo de la Unidad de Trabajo, a la evaluación del proceso de enseñanza, una vez analizado el trabajo y resultados del alumnado, las autoevaluaciones y cualquier otra anotación y/u observación realizada por el docente al respecto, mencionando igualmente, los procedimientos e instrumentos adecuados a tal fin.

En este sentido, es necesario referirse a la aplicación de la Unidad de Evaluación, que hemos nombrado en torno a su aplicación en la fase de síntesis, y que se desarrolla de acuerdo a la Unidad de Trabajo en la cual se enmarca. En dicho documento se concreta todo lo referente a la evaluación respecto a la Unidad de Trabajo a la que hace referencia.

Por último, se mencionará lo relativo a las actividades de refuerzo y ampliación, de acuerdo a los resultados observados mediante la evaluación.

Todo lo relacionado con la evaluación, supondrá la concreción para la Unidad de Trabajo de lo establecido en la programación didáctica para el conjunto de las unidades de trabajo en general.

- **Actividades:** aquí se tomará en consideración, la relación, por su contribución a la Unidad de Trabajo, con las actividades complementarias planteadas en caso de que existiese vinculación con la Unidad de Trabajo a la que se quiere hacer referencia, al igual que ocurre con las actividades extracurriculares. Si bien, se le dará una clara importancia a las actividades de enseñanza-aprendizaje, también se considerarán otras actividades que pudieran tener una relación de importancia, así como las ya nombradas de enriquecimiento, refuerzo y ampliación, que se han reseñado en relación con la evaluación.
- **Recursos didácticos:** aquellos que de manera específica contribuirán al desarrollo de una Unidad de Trabajo concreta.
- **Relación con el resto de áreas (interdisciplinariedad):** tomando en consideración las aportaciones que se reseñan en la programación didáctica, respecto al trabajo que desde la Educación Física, puede realizarse de acuerdo a los contenidos del resto de áreas; en este apartado hablaremos de aquellos aspectos concretos relacionados con las distintas áreas del currículo, que pueden tratarse desde el trabajo y desarrollo de una Unidad de Trabajo en concreto, siempre que hagamos referencia a una Unidad de Trabajo de carácter disciplinar, ya que si estamos hablando de una Unidad de Trabajo interdisciplinar, la relación con el resto de áreas será algo inherente a la misma.

- **Educación en valores:** al igual que se viene indicando para otros elementos de la estructura que se propone de cara a la elaboración de una Unidad de Trabajo, la educación en valores, partirá de la base establecida en la programación didáctica, concretando para una Unidad de Trabajo específica, aquellos aspectos a través de los cuales se articulará la educación en valores.
- **Atención y respuesta a la diversidad del alumnado:** en este caso, han de tenerse en cuenta aquellos casos relacionados con la atención y respuesta a la diversidad del alumnado con el que se va a desarrollar la Unidad de Trabajo, siempre con la intención de llevar a cabo una respuesta lo más individualizada posible, en relación con las características individuales del alumnado y las características de la Unidad de Trabajo a desarrollar. Por todo ello, se mencionarán las peculiaridades del alumnado, así como las medidas tomadas al respecto, haciendo mención al Plan de Trabajo Individualizado correspondiente, en caso de que existiera y se hiciera necesario.

7. **Conclusión y valoración personal:** en la conclusión y valoración de la Unidad de Trabajo, se debe hacer referencia expresa a la necesidad del tratamiento de los contenidos de la misma en función de la relevancia que puede apreciarse por todo lo establecido a lo largo del desarrollo de la Unidad de Trabajo, así como algunas nociones importantes que quieran destacarse de nuevo por su relevancia.

8. **Bibliografía y webgrafía:** en este apartado se consignan aquellos recursos bibliográficos que han sido consultados para la elaboración de la Unidad de Trabajo, así como las páginas web de las que igualmente se obtienen recursos útiles para el desarrollo de la Unidad de Trabajo. En caso de haber sido nombrados en el apartado “Recursos didácticos”, no se hace necesario el volver a consignarlos aquí.

9. **Anexos:** en el apartado de anexos se incorporan todos aquellos documentos que se nombran a lo largo de la Unidad de Trabajo, y que sirven para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5. CONCLUSIÓN.

A modo de conclusión cabe destacar que la Unidad de Trabajo es un elemento básico que como concreción y desarrollo de la programación didáctica, guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje y que nos va a permitir el desarrollo del mismo en las mejores condiciones tanto para el alumnado (aprendizaje) como para nosotros como docentes (enseñanza) de una manera adaptada a las características del entorno, del centro, de los alumnos y de la propia área de Educación Física.

Si bien es cierto que no existe una panacea en cuanto a la elaboración de unidades de trabajo que dé respuesta a cada una de las vicisitudes que puedan darse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que la propia legislación permite libertad en torno a la estructura a utilizar, una buena preparación en base a

una correcta estructura para el desarrollo de las unidades de trabajo, permitirá tener planificado todo lo que se llevará a cabo a lo largo del mismo, pudiendo a partir de aquí hacer frente a todos los imprevistos que pudieran surgir de una manera planificada y prevista.

## **6. BIBLIOGRAFÍA.**

Alves, L. (1963). Compendio de didáctica general. Buenos Aires: Kapelusz

Area, M. (1993). Unidades didácticas e investigación en el aula. Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias / Librería Nogal Ediciones.

Antúnez, S.; Del Carmen, L.; Imbernón, E.; Parcerisa, A.; Zabala, A. (1992). Del proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona: Grao.

Barrachina, J. (2002). Unidades Didácticas para Primaria XII. Barcelona: Inde.

Blázquez, D. (1990). Evaluar en Educación Física. Barcelona: Inde.

Blández, J. (1998). La utilización del material y del espacio en Educación Física. Barcelona: Inde.

Blández, J. (2002). Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje. Barcelona: Inde.

Coll, C. (1991): Psicología y currículum. Barcelona: Paidós.

Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394 de 30 de diciembre de 2006. Extraído el 18 de Octubre de 2007 de ([http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230es00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf))

Contreras, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona: Inde.

Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha.

Delgado Noguera, M.A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*, 40.

Del Valle, S. (2004). La programación y las unidades didácticas en Secundaria Obligatoria. Curso CSI-CSIF. Sector de enseñanza. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.

Del Valle, S.; Díaz, R. y Velázquez, R. (2003). Guía Didáctica de Educación Física. Madrid: Almadraba

Del Valle, S. y García, M<sup>a</sup>. J. (2007). *Cómo programar en Educación Física paso a paso*. Barcelona: Inde.

Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Documento de apoyo. Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas, de la Oficina de evaluación de la Consejería de Educación de Castilla – La Mancha.

Fernández, E.; Cecchini, J.A. y Zagalaz, M. L. (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

Fernández, J.R.; García, R y Posada, F. (1993). *Guía para el diseño curricular en educación física*. Lérida: Ágonos.

Font, R. (2006). *Preparación de oposiciones área Educación Física Primaria*. Barcelona: Inde.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

González Ravé, J.M. (2003). *Del diseño al desarrollo curricular en Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*. Extraído el 16 de julio de 2009 desde <http://www.efdeportes.com/efd57/curric.htm>

Jiménez, J.R. (2006). *Competencias básicas*. En *P@K-EN-REDES Revista Digital 1*, 1-7. Extraído el 14 de Mayo de 2009 desde [http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/COMPETENCIAS BASICAS JOSE RAMON JIMENEZ .pdf](http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/COMPETENCIAS_BASICAS_JOSE_RAMON_JIMENEZ.pdf)

Lleixá, T. (2007). *Educación física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

López, J. (2006). *Las competencias básicas del currículo en la LOE (conferencia inaugural)*. En A. Jiménez y M.A. Lou (eds.). *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación: retos del siglo XXI*. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén. Extraído el 16 de julio de 2009 desde <http://congreso.codoli.org/conferencias/Juan-Lopez.pdf>

McClellan, D.C. (1973). *Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist*, 28, 1-14.

MEC (1992). *Guía documental y de recursos*. Madrid: MEC.

Medina, A. y Sevillano, M.L. (1995). *Elaboración de Unidades Didácticas*. Madrid: UNED.

Molina, J.P. y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Revista Cultura, ciencia y deporte*, 8, 81-86.

Muñoz, J.C. (2007). La Educación Física en la Ley Orgánica de Educación. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*. Extraído el 16 de julio de 2009 desde <http://www.efdeportes.com/efd105/la-educacion-fisica-en-la-ley-organica-de-educacion.htm>

Pérez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*. Extraído el 16 de julio de 2009 desde [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF)

Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

Rodríguez Palmero, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. En A.J. Cañas; J.D. Novak y F.M. González (Eds). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. (pp. 535-544). Navarra: Dirección de publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

Rosales López, Carlos. (2003). Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos. Madrid: Narcea.

Sáenz-López, P. (1997). La Educación Física y su didáctica. Sevilla: Wanceulen.

Sánchez Bañuelos, F. (2000). *El desarrollo de las Unidades Didácticas y las sesiones de trabajo en la Educación Física escolar*. En Cardona, J. (coord.), *Modelos de innovación educativa en la Educación Física*. (pp. 329-336). Madrid: UNED.

Sánchez Bañuelos, F.; Contreras, O.; Fernández, E.; Zagalaz, M.L.; Pacheco, M.J.; Gil, P. y Blández, J. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.

Seners, P. (2001). *La lección de Educación Física*. Barcelona: Inde.

Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M.A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.

Viciana Ramírez, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona. Inde.

**Fecha de recepción: 8/12/2010**  
**Fecha de aceptación: 15/12/2010**

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

## **“EL DEPORTE DE ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL GIMNASIO I”**

**Juan Manuel Casado Mora**

Profesor de Educación Física  
Técnico II de la Escuela Española de Técnicos de Orientación  
Deportista de Alto Rendimiento en Deporte de Orientación 2006-09  
Corredor de categoría Élite  
Presidente del club de orientación VELETA  
Granada (España)  
Email: juanmacasado@hotmail.com

### **RESUMEN**

El ámbito educativo ofrece un sinfín de posibilidades de cara al trabajo de las habilidades propias del Deporte de Orientación. La escuela puede ser el contexto ideal para iniciar el trabajo de las capacidades básicas de los futuros orientadores. El aula, el gimnasio, el centro y el entorno próximo al mismo son espacios no solo aptos para la iniciación, sino también para el perfeccionamiento técnico y la especialización del deportista. Habitualmente, los docentes usan los espacios escolares antes de salir al medio natural, sin embargo, existen planteamientos didácticos muy específicos que hacen uso de estos espacios incluso en las fases de especialización deportiva.

Existen numerosas publicaciones sobre los aspectos técnico-tácticos del deporte de orientación. No obstante, se detecta cierta carencia de documentación acerca de propuestas concretas de aplicación en el espacio educativo, para que el deporte de orientación sobrepase la mera vivencia y ofrezca a los alumnos la posibilidad de la especialización deportiva.

El presente artículo pretende mostrar algunas de las posibilidades didácticas del gimnasio de aplicación a las primeras fases de formación del deportista. Algunos planteamientos son adaptaciones de las últimas técnicas que se usan en alto rendimiento.

### **PALABRAS CLAVE:**

**Deporte de Orientación, mapa, trazado, score, micro-orientación.**

## 1. INTRODUCCIÓN.

El Deporte de Orientación constituye una práctica físico-deportiva que pone en marcha a cuerpo y mente, y que brinda la oportunidad de disfrutar de una actividad física de resistencia en contacto directo con la Naturaleza. Se basa en la interpretación de un mapa donde viene marcado el itinerario que el orientador ha de realizar. Por lo tanto, son claves para el éxito del deportista tanto su capacidad física como su capacidad técnica para interpretar el mapa y escoger el mejor itinerario sin perderse. Todos los aspectos de este deporte están perfectamente reglamentados por la Federación Internacional de Orientación (IOF), especialmente los mapas, muy precisos y detallados. Saber obtener del mapa toda esa información y usarla correctamente, es lo que caracteriza a los buenos orientadores.

Se trata de un deporte de elevado valor educativo y con unas potencialidades enormes de cara a su aplicación en el entorno escolar. Es por sí mismo una actividad muy motivante y que puede usarse como motor para trabajar multitud de “temas transversales” a la vez que ayuda en el trabajo interdisciplinar. Es una manera excelente para acercar el alumnado al Medio Natural y es fuente de autonomía personal y autoestima. Es tal vez por todo esto, y por el extraordinario proceso de “toma de decisiones”, por lo que quizás sea la modalidad deportiva más destacada en el currículo del área/materia de Educación Física, dentro del bloque de contenidos de Actividades en la Naturaleza.

Para desarrollar las habilidades espaciales, la capacidad de interpretación del mapa y las técnicas específicas de este deporte; debemos contar con una amplia variedad de planteamientos prácticos. Ejercicios técnicos, actividades en grupo, carreras, relevos, etc. deben ser planificados y presentados en clase siguiendo una progresión lógica. El docente debe usar todos los espacios a su alcance.

La dificultad técnica de las actividades de Orientación puede estar condicionada por muchos factores. La Escuela Española de Técnicos de Orientación (EETO) mantiene que el condicionante más importante para el trabajo técnico es el mapa. El tipo de terreno-mapa, según la EETO, condiciona tanto el objetivo del entrenamiento como la calidad del mismo, existiendo así terrenos adecuados para trabajar unas técnicas y otros para trabajar otras.

Si adaptamos al ámbito educativo la importancia que la EETO le confiere al terreno-mapa, podemos clasificar los espacios con los que contamos en la escuela en función de las posibilidades que nos ofrecen. Por eso, los planteamientos didácticos los podemos clasificar según este aspecto.

- Actividades en las instalaciones propias del centro educativo:
  - ▶ Aula, Gimnasio e Instalaciones exteriores.
- Actividades en el entorno próximo del centro:
  - ▶ Parques, Polideportivos o entorno próximo.
- Actividades en el Medio Natural:
  - ▶ Mapa de Orientación normas I.O.F.

- Actividades fuera de mapa.

El gimnasio del centro escolar nos ofrece un espacio reducido sin información altimétrica. En él podemos plantear un sinfín de actividades para el nivel de iniciación y otras tantas para los niveles de especialización y perfeccionamiento. En el presente artículo se presentan las actividades de iniciación que tienen por objetivo, entre otros, el desarrollo de las dos técnicas básicas de Martin Kronlund (1991), orientar el mapa y relacionar elementos del mapa con elementos del terreno.

El objetivo por tanto de este artículo es ofrecer al docente una estructura de tareas que, respetando las normas y progresiones técnicas de autores destacados, adecúen la progresión al medio educativo y a los medios informáticos de hoy día.

Se incluye pues en este artículo una primera propuesta de actividades en el gimnasio destinadas a iniciación y queda pendiente un segundo artículo que incluirá el uso del gimnasio para el perfeccionamiento técnico.

## 2. CONSIDERACIONES PREVIAS

### 2.1. EL MAPA DEL GIMNASIO

El gimnasio ofrece un espacio reducido conocido por los alumnos y donde el profesor puede visualizar al 100% el desarrollo de las actividades. No existe el miedo a perderse, es un espacio excelente para las explicaciones y existe respuesta inmediata del grupo para el reagrupamiento y la retroalimentación. Sin embargo, para muchas de las actividades es necesario cartografiar el espacio de práctica. Aunque podría existir la opción de hacerlo a mano, el uso del programa Ocad, específico para el Deporte de Orientación, facilita mucho esta tarea a la vez que nos abre un amplio abanico de posibilidades. Podemos sacar el mapa a cualquier escala, modificar recorridos, crear nuestros propios símbolos, trabajar con mapas sesgados, actualizar el mapa fácilmente, etc.

- **La simbología:**

Lo primero para el docente suele ser el cartografiado del gimnasio. En esta ocasión hay que olvidarse de la normativa IOF (Isom 2000 y 2007) para fabricar unos mapas en blanco/negro fáciles de reproducir en fotocopiadora y con unos símbolos adaptados al alumnado y al entorno docente. Estos símbolos, por la analogía que tienen con los elementos que representan, facilitan a los “chavales” la asociación entre símbolos del mapa y elementos de la realidad.



Fig. 1. Ejemplo de la simbología empleada para los elementos de un gimnasio. Gimnasio IES Trevenque (2008). Juan M. Casado (2008).

Aunque imprimimos en blanco/negro podemos utilizar los distintos tonos de grises y/o los colores, sabiendo que al imprimir en blanco y negro estos quedarían en gris más o menos claro.

Debemos diferenciar entre elementos “pasables” e “impasables”. Los elementos pasables estarían representados por líneas finas y los pasables por líneas gruesas.

- **La escala:**

La escala habitualmente estará en función del espacio representado en el mapa y del formato de papel en el que se quiera imprimir el mapa (A4 o A5). Aunque se puede obviar si no se va a usar en las actividades, es muy recomendable indicarla siempre.

Buscaremos una cifra lo más redonda posible para facilitar las operaciones. Para un gimnasio usaríamos una escala de 1:100, 1:150 o 1:200. Los planteamientos didácticos los vamos a presentar en el mapa del Gimnasio del I.E.S. Trevenque de La Zubia (Granada) a escala 1:100 y Gimnasio del I.E.S. Luis Carrillo de Sotomayor de Baena (Córdoba) a escala 1:200. Un centímetro sobre el plano representaría 1 metro en el primero y 2 metros en el segundo. Ambos ocuparían un A5.

- **Las marcas del trazado:**

Para el trazado de las actividades que lo requieran se usarán los símbolos habituales:

- La SALIDA se representa con un triángulo.
- Los CONTROLES se representan con círculos habitualmente numerados. Los números deben de estar orientados al Norte y en una posición que no molesten ni tapen información importante del mapa. Importante recordar a los chavales que los controles se encuentran en el centro del círculo, donde encontramos el elemento, y nunca donde se encuentran los números.
- La META se representa con dos círculos concéntricos. En algunas de nuestras actividades estará ubicada en la misma pizarra.

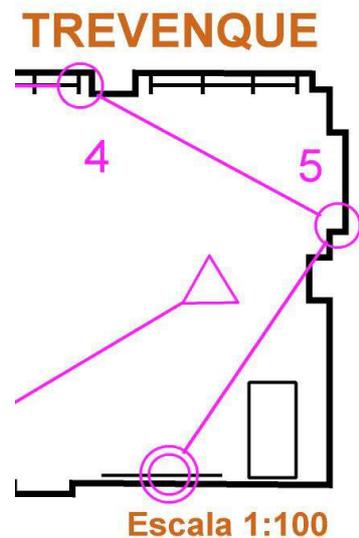


Fig. 2. Las marcas del trazado (salida, control y meta) sobre mapa del IES Trevenque. Juan M. Casado (2008)

- **Los controles sobre el terreno: las balizas.**

En esta primera etapa y en este espacio de práctica el docente debe olvidarse por completo de las balizas oficiales. El tamaño del elemento-baliza debe estar en consonancia con el espacio de práctica. En el gimnasio puede usar etiquetas adhesivas. El tamaño de la misma se convierte en una variable que facilita o dificulta la actividad.

Si en una misma sesión se plantean diferentes actividades se usarán para los controles etiquetas o rotuladores de diferentes colores o bien distintos tipos de símbolos (letras, números, diferentes idiomas, etc.). La coexistencia de “elementos-baliza” de otras actividades puede aumentar la dificultad de la tarea.

Se colocará el elemento-baliza siempre que sea posible a la misma altura. La altura idónea está entre la rodilla y la cadera; la ubicación correcta de la baliza en las pruebas oficiales. De esta forma los deportistas reducen el tiempo de búsqueda de la etiqueta-control y se evita así el factor “suerte”. Tras la iniciación, en etapas sucesivas, una vez se introduzca la “descripción de control”, se usarán planteamientos didácticos donde cada elemento podrá tener varias “balizas-etiquetas” y donde el objetivo es la lectura combinada de mapa y descripción de control. La “descripción de control” nos dice cuál es la ubicación exacta de nuestra etiqueta-baliza en cada elemento: la del Norte, la de arriba, la que está en la esquina Este, etc. Esta actividad forma ya parte del siguiente artículo: “El Deporte de Orientación en el ámbito educativo: posibilidades didácticas del gimnasio II”.

## 2.2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

Aunque las estadísticas del Consejo Superior de Deportes (CSD) muestran un aumento significativo del número de licencias y del número de clubes en España desde el año 2000, los datos indican que el Deporte de Orientación no es aun una modalidad deportiva muy practicada en España. Las encuestas realizadas al profesorado asistente a diversos cursos formativos sobre Deporte de Orientación realizados en Córdoba, Málaga, Granada y Jaén; arrojan como resultado que más del 95% del alumnado carece de experiencias previas en la práctica de actividades de orientación.

Esto hace que el nivel inicial de los grupos sea homogéneo y nos permite en iniciación ir introduciendo, sin prisas, los distintos elementos de este deporte.

Quizás la primera norma metodológica sea “plantear ejercicios y actividades adaptados a las características de nuestros alumnos/s”. No obstante, es posible también adaptar las propuestas que este artículo presenta, a las posibilidades de cada grupo. A partir de ahí, se seguirá una progresión lógica de ejercicios tal y como propone este artículo.

Para el éxito de la actividad se hace imprescindible una explicación previa inicial y algunas explicaciones técnicas entre los ejercicios. Estas explicaciones se deberán introducir en función del tipo de actividad posterior. Es muy recomendable usar explicaciones cortas con un objetivo muy claro y seguidas de ejercicios prácticos donde el alumno pueda asimilar mejor ese contenido.

Es mucha la información que hay que transmitir a los practicantes durante estas primeras sesiones de trabajo. Más adelante, una vez el alumnado conozca los elementos de la carrera de orientación y la dinámica de la misma, se podrá focalizar mejor la atención sobre determinados aspectos técnicos. No obstante, existen dos técnicas básicas que, como afirma nuestro maestro D. Martín Kronlund (1991), debemos trabajar desde el primer día.

En este artículo se considera que en la explicación inicial y primeras explicaciones técnicas debemos aclarar los siguientes aspectos:

- Aspectos técnicos básicos (Martin Kronlund 1991):

- Familiarización con la simbología del mapa. Relacionar símbolos de mapa con elementos de la realidad es uno de los principales procesos mentales en este deporte. El alumno debe abstraer del mapa aquellos elementos reales que son representados. Nos anticipamos así a los requerimientos de los ejercicios siguientes.
- Orientar el mapa. Es a la vez la técnica más básica e importante de este deporte. La vamos a introducir prácticamente desde el primer día y se va a trabajar hasta la élite. Eso sí, en el gimnasio orientarán el mapa apoyándose en los elementos lineales (paredes, pista,..) mientras que una vez en la etapa de perfeccionamiento lo harán con el relieve.
- Aspectos de organización y de dinámica de las actividades:
  - Familiarizarles con la tarjeta de control y con el sistema de marcaje.
  - Recordar las marcas del trazado: salida, controles y meta.
  - Aclarar la dinámica del ejercicio, actividad o carrera:
    - ▶ Tipo de salida: en masa, contrarreloj, por oleadas, relevos, etc.
    - ▶ Tipo de ejercicio o carrera: Individual, por parejas, Carrera Score (sin orden preestablecido), Carrera Lineal (en orden obligatorio), Carrera de Relevos (zona de relevo), etc.
    - ▶ Ubicación de la meta: Lugar exacto según aparezca en el mapa.
    - ▶ Aclarar cuál es el “elemento baliza” que van a localizar en el control. Siempre ayuda mostrar una como ejemplo.
  - El material que van a necesitar: bolígrafo, mapa, tarjeta de control, etc.

### 3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS.

#### 3.1. EJERCICIOS PARA “ORIENTAR EL MAPA”.

Tras la explicación previa realizarán varios ejercicios para familiarizarse con las dos técnicas básicas: Relacionar símbolos con objetos y orientar el mapa. Usarán un mapa en blanco, es decir, un mapa sin ningún trazado. Estos ejercicios también sirven para familiarizarse con la escala del mapa.



Fig. 3. Mapa del Gimnasio del IES Trevenque (La Zubia-Granada). Juan M. Casado (2008)

- Orientar el mapa en parado.
- Andar realizando cambios de dirección manteniendo siempre el mapa orientado. Podemos colocar conos u otros elementos para acentuar esos cambios de dirección.
- Correr suavemente realizando cambios de dirección con el mapa a las espaldas y a la señal del profesor orientar el mapa.
- Carrera de relevos por un recorrido en zig-zag manteniendo mapa orientado. El mapa se entrega en el suelo, depositándolo orientado.

### 3.2. EJERCICIOS DE “COMPLETAR el MAPA”.

Se les retira a los alumnos el mapa del ejercicio anterior y se les entrega un nuevo mapa donde tienen que completar la información que falta en los cuadros (ver figura 4). El objetivo del ejercicio es la asociación de símbolos con elementos de la realidad y viceversa. Se trata de un ejercicio de observación para llevar a cabo sin el estrés que caracteriza a la competición.



### 3.3. “CARRERA SCORE” DE 9 CONTROLES CON SALIDA EN MASA.

Para esta actividad solo usamos la instalación cartografiada, no el equipamiento que pueda haber dentro del gimnasio. Así evitamos sorpresas por cambio de ubicación de posibles materiales. Se realiza una salida en masa. Los mapas se colocan todos en el suelo, en fila y hacia abajo. Los alumnos se colocan en línea justo en el otro extremo del gimnasio. A la señal del profesor salida en masa sin mapa hasta la ubicación del mismo, en el triángulo de salida.

Sobre los sistemas de marcaje, se exponen dos formas de hacerlo:



- Podemos usar letras que deben anotar en su tarjeta de control. Si las letras crean una palabra o frase, corremos el riesgo de que lo descifren antes de encontrar todos los controles. Lo podemos poner al revés, por ejemplo EUQNEVERT, que leído al revés significa TREVENQUE, nombre del Instituto. Esto facilita al docente la comprobación de la tarjeta de control con solo mirarla.
- Podemos usar números que tengan que ir sumando con o sin tarjeta de control (mentalmente). De esta forma la actividad puede tener cierta interdisciplinariedad con matemáticas básicas. Podríamos incluir determinadas operaciones entre esos números (ver figura 6).

CURSO "El Deporte de Orientación en el ámbito educativo" CEP de Granada Actividad 1 de EVALUACIÓN INICIAL CEP de Granada y Club de Orientación VELETA www.o-veleta.com							HORAS	MINUTOS	SEGUNDOS	
SCORE de 9 controles en el GIMNASIO							H. LLEGADA			
NOMBRE:							H. SALIDA			
							TIEMPO			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	SUMA TOTAL	
	+	-	+	+	-	+	+	+	=	

Fig. 6. Tarjeta de control diseñada para obtener cifra final a partir de operaciones matemáticas con los números encontrados en los puntos de control. Curso del CEP de Granada. Juan M. Casado (2010).

### 3.4. SERIES DE "VELOCIDAD-O".

Se trata de una carrera de pocos controles, de tres a cinco, donde hay que memorizar el número de la baliza-etiqueta e irlo sumando sucesivamente. Las cifras y la operación matemática deben estar adaptadas al nivel del alumnado. Sumar números del 1 al 9 resulta rápido. Se hubiera podido alternar, en los controles-baliza, números con símbolos matemáticos (+, -, x, ...). Ejemplo de una sucesión de 5 controles: 4, +, 2, %, 3 = 2. El profesor, que sabe de antemano la solución

correcta de cada serie, puede comprobar sobre la marcha el resultado de cada deportista. Esto es un ejemplo de trabajo interdisciplinar E.F.-matemáticas básicas. Con grupos numerosos realizaremos salidas en oleadas en grupos, por ejemplo, de diez. Prepararemos varios recorridos y fácilmente podemos organizar unas semifinales y, clasificando a los 4 primeros de cada serie, una final. Los mapas se colocan en fila y boca abajo donde indica el triángulo de salida. Los alumnos reciben la señal de salida estando en el extremo opuesto del gimnasio.

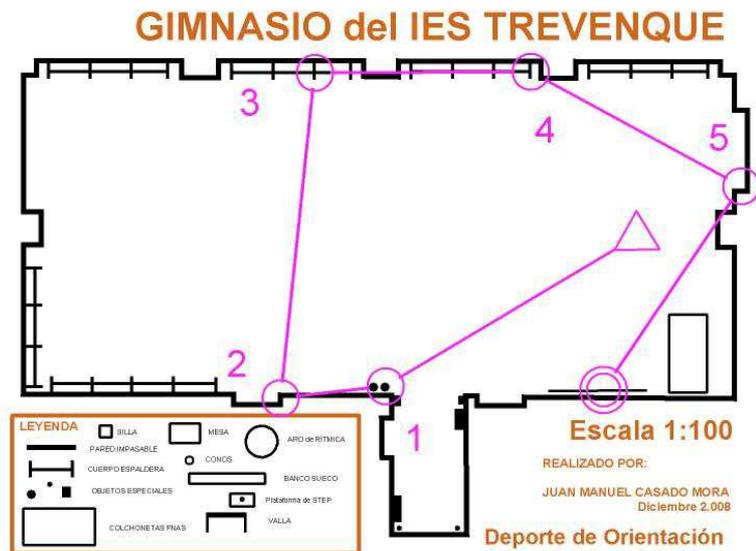


Fig. 7. Ejercicio de "Velocidad-O" de cinco controles en mapa del gimnasio del IES Trevenque. Juan M. Casado (2008).

La meta estará ubicada en la pizarra. Aquí los alumnos encuentran una tabla con casillas ordenadas por puestos. Cuando finalizan escriben su resultado y su nombre en la primera casilla vacía. Una vez corrige el profesor se obtiene la clasificación.

### 3.5. ACTIVIDADES DE “MOVILIZACIÓN DE MATERIAL-O”.

He aquí una actividad que combina la cooperación dentro del grupo con la competición entre grupos. Dos grupos compiten entre sí pero entre ellos colaboran para distribuir cierto material en el gimnasio, tal y como aparece en el mapa. Para que exista igualdad debemos de tener el mismo número de objetos a movilizar en ambos grupos; contaremos con los objetos que sabemos tenemos disponibles en el gimnasio.

Si buscamos la coordinación dentro del grupo entregaremos un mapa por equipo; si buscamos la participación de todos entregaremos un mapa por alumno.

Se puede hacer por tiempo o bien hasta que un “jefe de grupo” confirme al profesor que ya han terminado con su cometido. En ese instante todos dejan el material, cambian mapas con el otro grupo y evalúan el trabajo del otro equipo. Tras las aportaciones de los alumnos el profesor determina cuál es el equipo ganador.

GIMNASIO DEL I.E.S. "Luis Carrillo de Sotomayor"

ESCALA 1:200

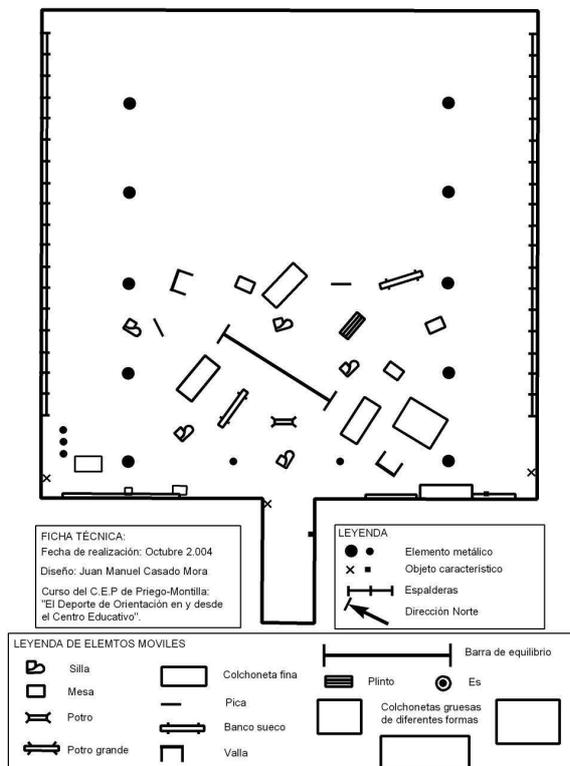


Fig. 8. Distribución de material para el ejercicio de “Movilización de material-O”, grupo ESTE, sobre el mapa del gimnasio del IES Luis Carrillo de Sotomayor de Baena (Córdoba). Juan M. Casado (2004).

GIMNASIO DEL I.E.S. "Luis Carrillo de Sotomayor"

ESCALA 1:200

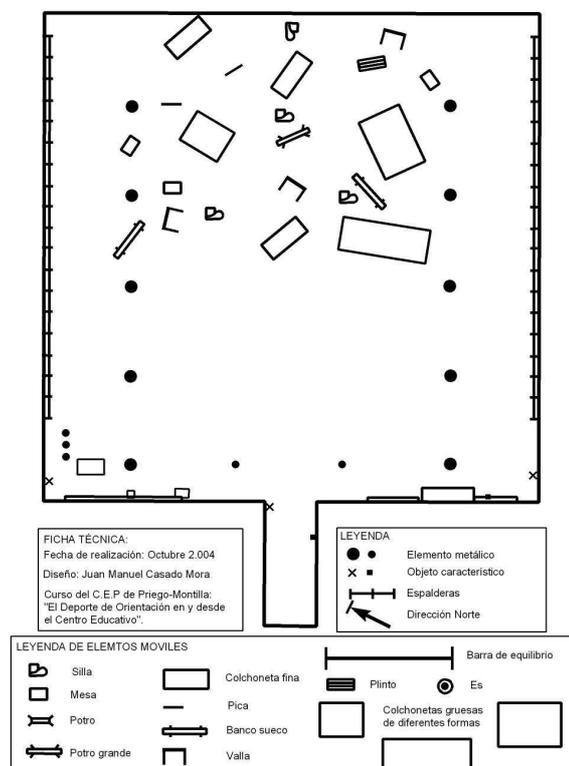


Fig. 9. Distribución de material para el ejercicio de “Movilización de material-O”, grupo OESTE, sobre el mapa del gimnasio del IES Luis Carrillo de Sotomayor de Baena (Córdoba). Juan M. Casado (2004).

Una variante que puede aumentar la participación de todos es repartir el material a movilizar justo antes del momento del inicio de la actividad.

Todo material propio del gimnasio es susceptible de ser usado si ha sido cartografiado previamente: picas, cuerdas de rítmica, plintos, potros, etc. La disposición de los materiales, en paralelo a las paredes o no, hace que la actividad sea más o menos difícil.

Es muy recomendable adjuntar una leyenda de material como muestran las figuras 8 y 9.

### 3.6. "CARRERA SCORE ENTRE MATERIAL".

Una vez que se ha realizado todo el despliegue de material del ejercicio anterior, el escenario queda modificado por completo. Ahora tenemos un nuevo mapa del gimnasio donde podemos llevar a cabo una buena variedad de actividades. La primera propuesta para el nuevo entorno es una carrera score. Como hemos condicionado el despliegue de material, podemos tener preparados los mapas de esta nueva actividad.

Mientras los alumnos distribuyen el material en el ejercicio anterior, el profesor tiene la oportunidad de ir colocando disimuladamente las etiquetas-baliza; los alumnos, centrados en el material, no se van a percatar. La salida se realizará en masa, es decir, todos a la vez.

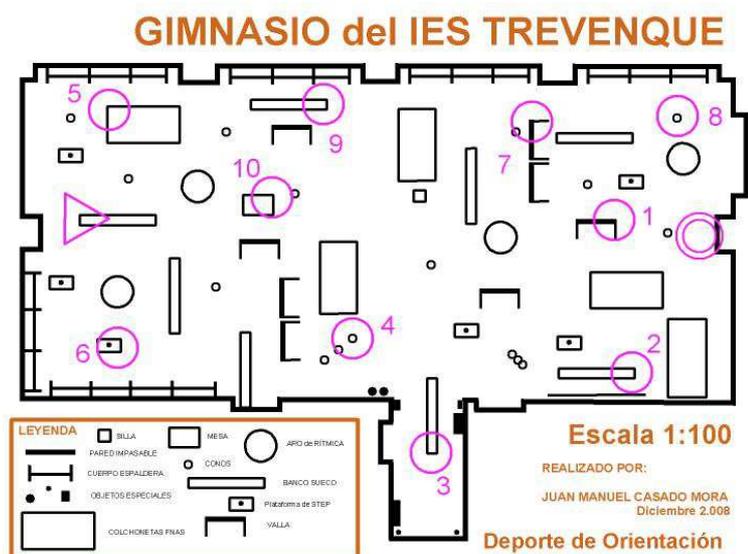


Fig. 10. Carrera score de 10 controles en mapa de Gimnasio con distribución de material. IES Trevenque. Juan M. Casado (2008)

### 3.7. "MICRO-O".

La Micro-orientación es una modalidad deportiva muy reciente que se practica en espacios muy reducidos como pequeños parques. El mapa puede incorporar elementos móviles desplegados para tal fin, como por ejemplo vallas delimitadoras. Los símbolos pueden aparecer en fino como "pasables" o en grueso como "impasables". No es que sea imposible atravesarlos, sino que estaría prohibido. No es una modalidad oficial, sino que se organiza como actividad paralela en los campeonatos importantes por la espectacularidad que suponen ver a los orientadores en plena acción. La velocidad con la que hay que tomar las decisiones y la presión del público tan cerca, provoca que sea más difícil de lo que aparenta.

Los participantes, al igual que en la modalidad sprint, están concentrados en la "zona de cuarentena", un lugar donde no pueden ver el trazado de carrera.

Cada minuto se desplazan hasta el triángulo para tomar su salida, que es tipo contrarreloj. El público conoce de sobra el recorrido.

Aplicando esta modalidad al gimnasio, los alumnos esperarían fuera mientras el profesor coloca los controles. Entrarían en carrera con salidas tipo "contrarreloj" cada 30 segundos. El alumno entra con su mapa, bolígrafo y tarjeta de control. Evidentemente, el mapa lo recibe en el mismo instante de la salida.



Fig. 11. Carrera de Micro-O en gimnasio con distribución de material. IES Trevenque. Juan M. Casado (2008).

Podemos enriquecer la actividad introduciendo objetos IMPASABLES como las vallas, potros, plintos o similares. Estaría prohibido sobrepasar objetos que estuvieran representados con trazo grueso.

Si contamos con buenos colaboradores en el gimnasio, podríamos obviar la tarjeta de control. A los corredores les valdría con dar un golpe en el lugar donde debiera de estar la baliza. Entre el profesor y los colaboradores, con mapa en mano, podrían ir corrigiendo el recorrido mientras el alumno lo realiza. Otros alumnos estarían encargados de la salida y la meta. Esta última variante requiere un grupo muy organizado y cierta experiencia previa en actividades de orientación.

#### 4. OBSERVACIONES.

- Los mapas que hemos usado en todos estos planteamientos didácticos carecen de las líneas Norte-Sur que caracterizan a los mapas de orientación. Como no las hemos necesitado para ninguna actividad las hemos eliminado para facilitar la lectura del mapa de los principiantes. En etapas posteriores usaremos la brújula para jugar con los rumbos y las direcciones, multiplicando así las posibilidades

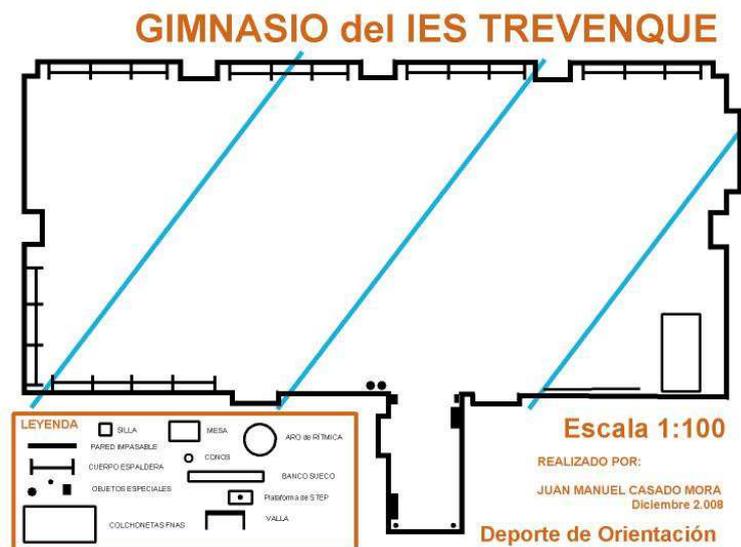


Fig. 12. Mapa del gimnasio del IES Trevenque con las líneas Norte-Sur. Juan M. Casado (2008).

didácticas del gimnasio. No obstante, la tendencia metodológica actual en la preparación de Orientadores de categorías inferiores afirma que la brújula se debe introducir más bien tarde (Mínguez Miñambres 2008). El principiante debe esforzarse en orientar el mapa a partir de las referencias del terreno, y no simplemente repetir un protocolo mecánico con la brújula.

- Las actividades presentadas en este artículo son solo una muestra de las posibilidades que los espacios reducidos ofrecen al Deporte de Orientación. Por supuesto, existen muchas otras igual o más interesantes. Con un poco de imaginación el docente dispondrá de una amplia gama de actividades que, distribuyendo de manera progresiva y adaptada al nivel educativo, harán del gimnasio un espacio apto para el desarrollo de las habilidades espaciales.
- Todas estas actividades se pueden transferir a otros espacios. Aunque se han diseñado para el gimnasio, perfectamente se podrían llevar a cabo, por ejemplo, en el entorno de la pista polideportiva del centro.
- El Deporte de Orientación se merece, en el ámbito educativo, unas completas baterías de ejercicios que aprovechen todos los espacios disponibles en el centro. Los ejercicios, adaptados a cada nivel, deben programarse correctamente para formar al deportista en cada nivel educativo. Trabajar habilidades psíquicas a la vez que las motrices, es la clave para comenzar la formación de nuestros futuros orientadores.
- Los ejercicios presentados constituyen una primera propuesta en el gimnasio. En un posterior artículo presentaremos una batería de planteamientos didácticos en el gimnasio, para alumnos de perfeccionamiento y especialización.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.**

Kronlund, M. (1991). "Carrera de orientación. Técnica, táctica y estrategia de la carrera de orientación y del trazado de recorridos para las competiciones". Editado por el autor. Madrid.

Mínguez Viñambres, A. (2008). "El entrenamiento del corredor de orientación". Consejo Superior de Deportes. Madrid.

Gómez, V.; Luna, J.; Zorrilla, P.P. (1996). "Deporte de Orientación". Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Osma Rodríguez, M. C. (1997). "El deporte de orientación". Comunidad de Madrid. Madrid.

Querol Carceller, S.; González A.; (1998) "Créditos variables de actividades en la naturaleza: La orientación y la escalada". Editorial Paidotribo.

Peraro, W.; Zanetello, T.; (1995). "Orientación. Cómo orientarse con un mapa y una brújula en la naturaleza". Arnoldo Mondadori Editore. Milán

Casado, J.M.; (2009). "Deporte de Orientación. Manual técnico nivel I: Iniciación". Club Veleta. Granada

Casas, J.D.; Casado, J.M. y otros. (1998). "Guía práctica para el montañero". Editorial Imprenta Santa Rita. Granada.

Fecha de recepción: 9/6/2010  
Fecha de aceptación: 24/12/2010